UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO

ENSINO SUPERIOR EM DESIGN DE MODA NO BRASIL

Práxis e (in)sustentabilidade

VERENA FERREIRA TIDEI DE LIMA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO

Verena Ferreira Tidei de Lima

Ensino superior em design de moda no Brasil: práxis e (in)sustentabilidade

São Paulo, 2018.

Verena Ferreira Tidei de Lima

Ensino superior em design de moda no Brasil: práxis e (in)sustentabilidade

Tese apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Arquitetura e Urbanismo.

Área de Concentração

Design e Arquitetura

Orientadora

Prof.^a Dra. Maria Cecilia Loschiavo dos Santos

Exemplar revisado e alterado em relação à versão original, sob responsabilidade da autora e anuência da orientadora. A versão original, em formato digital, ficará arquivada na Biblioteca da Faculdade.

São Paulo, 03 de dezembro de 2018.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

EMAIL DA AUTORA: verenalima@gmail.com

PROJETO GRÁFICO: Alexandre Jorge

CAPA: Alexandre Jorge

Catálogo na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Lima, Verena Ferreira Tidei de

Ensino superior em design de moda no Brasil: práxis e (in)sustentabilidade / Verena Ferreira Tidei de Lima; orientadora Maria Cecília Loschiavo dos Santos. - São Paulo, 2018.

291 p.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Design e Arquitetura.

1. Ensino Superior em Design de Moda. 2. Sustentabilidade. 3. Design. 4. Pedagogia Crítica. I. Santos, Maria Cecília Loschiavo dos, orient. II. Título.

Elaborada eletronicamente através do formulário disponível em: <<http://www.fau.usp.br/fichacatalografica/>>

*Aos professores e professoras, alunos e alunos, que cruzaram meu caminho;
e aos que, espero, ainda vão cruzar.*

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas e diversas as instituições que, cada qual à sua maneira, contribuíram para a escrita desta tese. Os desafios encontrados neste percurso foram muitos, de naturezas diversas, e é com sinceridade que gostaria de agradecer.

Ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), por abrigar esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de estudos regular – fundamental para o desenvolvimento da e dedicação à pesquisa no Brasil – e da bolsa de estudos do Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), permitindo o estágio doutoral no Reino Unido.

À minha estimada orientadora, Professora Maria Cecília Loschiavo dos Santos, por acolher esta pesquisa e acreditar nela e em mim do início ao fim. Obrigada pela generosidade em compartilhar seu conhecimento, pela sensibilidade em enxergar os anseios e possibilidades deste estudo, e por estar ao meu lado, de maneira inspiradora, em uma caminhada de luta e de esperança por uma educação em *design* para uma sociedade mais humana e mais justa.

À Tatiana Sakurai, professora e amiga, com quem dividi muitas reflexões sobre a pesquisa, e que acompanhou de perto essa trajetória acadêmica ao longo de seus quase cinco anos, contribuindo com ela de maneira sempre competente, atenciosa e humanamente acolhedora. Obrigada por todos os aprendizados, intra e extraclasse, e pelas conversas trocadas em meio a inúmeros cafés. Obrigada, ainda, pelas contribuições feitas à pesquisa no exame de qualificação.

À professora Cibele Taralli, pelo apoio e incentivo ao longo desta investigação.

À professora Francisca Dantas Mendes, pelas contribuições feitas à pesquisa no exame de qualificação.

À secretaria e aos respectivos funcionários da pós-graduação, assim como aos da graduação da FAU-USP.

A Breno Barelli, pelos diálogos construtivos e nutritos de esperança. À Iana Garófalo, pelo apoio e experiências compartilhadas. À Rosana Vasques, pelo compartilhamento de conhecimento e de experiências acadêmicas – mas não só. À Bruna Montuori, ao Júlio Riccó, à Viviane Nicoletti e aos demais colegas, convívios felizmente proporcionados pela FAU-USP ao longo desses quase cinco anos e que fizeram dela um espaço de afeto e de trocas não somente acadêmicas.

À professora Sylmara Dias e aos demais colegas do querido Café com Pesquisa, espaço acolhedor e horizontal de construção e compartilhamento de saberes e experiências por vezes preteridos na academia.

À Marlene Carlos, coordenadora do curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por abrir as portas desse curso e permitir minha presença constante no Departamento de Design ao longo de algumas semanas. Aos professores e professoras que participaram e contribuíram com a pesquisa: Cláudio Sampaio, Cleuza Fornasier, Eduarda Veiga, Patrícia Souza, Paula Hatadani, Thassiana Miotto e Valdirene Nunes. À professora Suzana Barreto, que, para além da sua participação e contribuição, mobilizou-se para que eu estivesse presente em algumas de suas aulas e em suas reuniões de projetos de pesquisa relacionados ao tema desta investigação, oferecendo-me todo o suporte necessário. Aos alunos e alunas: Alessandra de Paula, Carolina Roberto, Daniele Antunes, Fernanda Podolan,

Giovana Pierotti, Gustavo das Neves, Isabel Monteiro, Isabella Magalhães, Izabelli Castelli, Larissa Arcaro, Leile Komatsu, Luana Bortoletto, Luísa Queiroga, Marcela Brasil, Márcia Dermindo, Samuel de Oliveira e Yara Silveira. Obrigada por contribuir com a pesquisa, partilhando seu conhecimento e suas percepções. À secretária Rose, por todo o suporte oferecido. Não imaginava, à época da realização da pesquisa de campo, que meses depois estaria de volta ao curso como professora temporária. Assim, agradeço também aos alunos e alunas das disciplinas Ergodesign, Fundamentos do *design* e Sustentabilidade, com quem aprendi muito e cujos interesse, envolvimento, dúvidas e questionamentos durante nossas aulas iluminaram muitas das reflexões presentes nesta tese, aproximando-as ainda mais da realidade do âmbito educacional.

À Eloize Navalon, coordenadora do curso de Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), por abrir as portas desse curso para a realização desta pesquisa. Obrigada pelo interesse e pela prontidão em contribuir, que foram fundamentais. Aos professores e professoras que também participaram, contribuindo com a pesquisa: Adriana Martinez, Cláudia Regina Martins, Cristiane Mesquita, Geraldo Lima e Regina Ramos. Às alunas Aline da Silva, Natália Ishida, Ana Beatriz Oliva, Nathália Litcanov, Giovana Takuno, Priscila Pereira, Vanessa de Jesus, Marina de Oliveira e Jaqueline de Camargo, obrigada por contribuírem com o trabalho, compartilhando suas percepções.

À Taciana Viana, coordenadora do curso de Design - Moda da Universidade Federal do Ceará (UFC), por igualmente abrir as portas desse curso e se colocar à disposição para contribuir, mobilizando também o corpo docente para tanto. Aos professores e professoras que participaram e contribuíram com a pesquisa: Araguacy Filgueiras, Cyntia Tavares, Dijane Victor, Francisca Raimunda Mendes, Hendrick Lezek, Manuela Medeiros, Maria do Socorro Araújo, Marta Sorelia e Walkíria de Souza. À secretária Marcela, pelo suporte oferecido e pela recepção tão calorosa. Aos alunos e alunas que compartilharam não só suas percepções, mas também suas experiências de vida, tão ricas para esta investigação: Antonia Juliana Pinto, Dâmaris de Lima, Francisco Aleson Silva, Francisco Deyvson da Silva, Matheus Fontenele, Paulo Ricardo Gomes e Wemerson José Gonçalves.

À professora e pesquisadora Kate Fletcher, pela atenção dispensada a esta tese desde nosso primeiro contato por *e-mail*, em 2015. Obrigada pela sensibilidade e acolhimento em relação à pesquisa, pelas contribuições valiosas feitas a ela, pela generosidade em compartilhar seu conhecimento e por encontrar maneiras para que eu pudesse aproveitar ao máximo minha estada no Centre for Sustainable Fashion, colocando-me em contato com diversas outras professoras e pesquisadoras.

Ao Centre for Sustainable Fashion, pela acolhida e pelas diversas vivências proporcionadas, tão ricas a este estudo, assim como pela oportunidade de acompanhar de perto seu comprometimento e seus esforços relacionados à educação para a sustentabilidade. À Nina Stevenson e a Alejandro Castro, por todo o suporte oferecido.

Às mulheres, professoras e pesquisadoras que contribuíram com esta pesquisa. À Dilys Williams, diretora do Centre for Sustainable Fashion, pelo conhecimento, pelas experiências e pelos desafios partilhados por meio de seu depoimento. À Amy Twigger-Holroyd, à Jade Whitson-Smith e à Ruby Hoette, pelos depoimentos concedidos. À Emma Rigby, pelo depoimento e pelas trocas no Centre for Sustainable Fashion. À Liz Parker, pelo depoimento, pelos diálogos e reflexões compartilhadas, pelas referências trocadas e por organizar, em conjunto com o Centre for Sustainable Fashion, o evento Fashion Sustainability Education

Research Seminar para que eu discutisse esta pesquisa. À Kirsi Niinimäki, pela recepção na Aalto University, pela possibilidade de falar sobre meu trabalho com seu grupo de pesquisa Fashion/Textiles Futures e pelo depoimento concedido. À Vibeke Riisberg, pelo depoimento concedido, por compartilhar seu conhecimento e experiência tão valiosos e por abrir as portas da Designskolen Kolding, não poupando esforços para me apresentar o curso e mobilizar professoras e pesquisadoras com vistas a contribuir com esta pesquisa. À Karen Marie Hasling, à Helle Graabæk e à Anne Louise Bang, cujo comprometimento com o objeto de investigação se expressa em suas falas, pelos depoimentos concedidos e pelas experiências partilhadas.

Aos educadores e educadoras do curso Aprenda a Dizer sua Palavra, do Instituto Paulo Freire, pelos ensinamentos e aprendizado proporcionado. O curso foi um verdadeiro divisor de águas nesta jornada.

À Juliana, por possibilitar inúmeras descobertas no decorrer dessa jornada, e também a compreensão de seu espaço de tempo.

A meus pais, João Francisco e Anadir, cujas palavras e gestos de apoio – incontáveis e incondicionais – foram basilares nesse percurso. Carrego comigo a sensibilidade e a criticidade em seu olhar sobre o mundo, e a ideia de que não basta a interpretação dele: é necessária a sua transformação. Diante de exemplos de professores como eles, não é de espantar minha opção pela carreira acadêmica e, principalmente, minha paixão pela sala de aula, pelo ensinar e aprender diários dentro e fora da sala. Ao meu irmão, Carlos Frederico, exemplo de determinação, luta e superação, e de que é possível enfrentar as dificuldades quando se tem, por perto, pessoas com quem podemos contar. À minha cunhada Íris, pela torcida constante e pela bondade e simplicidade no olhar, carinhosamente acolhedor.

À Natalia, ao Silvío, ao Luiz Felipe e à Karla, pelo carinho de sempre, pelo apoio e torcida constantes, e pela compreensão diante de tantas ausências de minha parte ao longo desse período.

Aos meus amigos e amigas de Bauru, que carrego sempre comigo em pensamento e no coração, aonde quer que eu vá. Obrigada, Nicole, Mariana Cervi, Boro, Flávia, Thaísa, Dannyel, Caio e Mariana Yamada, que em muitos e distintos momentos me apoiaram e incentivaram de diferentes maneiras no decorrer desta longa jornada.

À Gisele, pelo apoio, pelo incentivo e pela positividade contagiante. À Naiara, por sempre acreditar em mim, e à Carla, pelo apoio, incentivo e inspiração constantes.

À Renata e ao Rodolpho, pelo carinho com que me acolheram em Londrina durante as semanas em que realizei a pesquisa na UEL.

À Thamires, ao Vinícius, à Vanessa e ao Marcelo, pela acolhida calorosa em Londres e pelo convívio nos seis meses em que estive lá.

À Ana Julia, amiga e companheira de academia e de lutas – em nosso campo de atuação, mas não só –, pelas inúmeras conversas que tanto acrescentaram a esta pesquisa, pelas leituras atentas em relação a ela e pelos diversos momentos vivenciados – felizmente, não somente acadêmicos. Obrigada pelo apoio e por acreditar em mim e nesta investigação, sempre. À Bárbara, amiga e também companheira de luta em nosso campo de atuação, pelo apoio e por tantas conversas que contribuíram com este estudo.

À Leticia, amiga tão querida, que por tantas vezes acolheu, com a sensibilidade e o carinho que lhe são característicos, a mim e aos meus pensamentos ao longo desta jornada. Obrigada pela empatia e pelas conversas sempre tão atenciosas e cheias de afeto.

À Fernanda, pelo companheirismo diário e pelos inúmeros cafés, vinhos, cervejas, afetos e desabafos (mas não só) partilhados em nossa casa em Londres. À Mila, cuja empatia ocorreu desde o nosso primeiro encontro, pelas diversas afinidades descobertas, pelos momentos vivenciados e bibliotecas compartilhadas. À Gabriela, pelo companheirismo, pelas lutas compartilhadas e experiências (acadêmicas ou não) trocadas. Foi uma felicidade imensa encontrá-las no espaço-tempo desta pesquisa no exterior e construir tantas boas lembranças em Londres e nos seus arredores. Ao Gustavo, à Nittina e ao Pablo, pelos piqueniques e diversos momentos 'de humanas' vivenciados.

É curioso pensar em como um processo que envolveu e contou com apoio e contribuição de tantas pessoas, direta e indiretamente, possa ser, no final das contas, tomado por incontáveis momentos de solidão. Guilherme, parceiro na jornada da vida e companheiro incondicional até nos momentos mais solitários dessa caminhada: obrigada pela presença, paciência e compreensão nos inúmeros momentos em que estive distante, pela leveza e sensibilidade da convivência diária, pelos risos, choros, realizações e frustrações compartilhados, e por me aquecer intensamente o coração e acreditar em mim em todos esses momentos.

Por fim, obrigada, Iara Mola e Andréia Brandão, pela atenção e competência com que revisaram estas páginas, e Alexandre Jorge (vulgo 'Carlão'), por planejá-las da maneira como estão.

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

Paulo Freire

RESUMO

LIMA, V. F. T. de. **Ensino superior em *design* de moda no Brasil: práxis e (in)sustentabilidade**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta tese propõe-se a refletir a respeito do ensino superior em *design* de moda no Brasil na perspectiva de uma formação crítica e ativa no que se refere à (in)sustentabilidade. A pesquisa, qualitativa, desenvolve-se sob o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético e se encontra estruturada de modo a representar o caminho percorrido. Em relação à perspectiva teórica, adota como ponto de partida o cenário da insustentabilidade, cujo percurso histórico e analítico permite entender sua estreita relação com o *design* de moda, e busca compreender, a partir de um olhar crítico e contextualizado a respeito da atividade, suas potencialidades em relação à sustentabilidade. Ao admitir a necessária transformação da prática em *design* de moda, mediante o exame a respeito dos paradigmas educacionais do ensino em *design* admite sua igualmente necessária alteração e, diante do cenário delineado a respeito do ensino superior em *design* de moda no Brasil, identifica, na predisposição dos cursos de bacharelado em incluir a questão da sustentabilidade em seus currículos, um campo pertinente a ser explorado. A partir da compreensão de que é preciso ir além de uma inclusão *pro forma* da questão nos currículos – e, portanto, da necessidade de explorar em profundidade a realidade do ensino superior em *design* de moda –, a pesquisa investiga, a partir de uma perspectiva empírica, a situação de três cursos de graduação no Brasil em relação à (in)sustentabilidade, buscando compreendê-los em sua pluralidade e singularidade: o bacharelado em Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi (SP), o bacharelado em Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina (PR) e o bacharelado em Design – Moda da Universidade Federal do Ceará (CE). Complementarmente, investiga ainda os pontos de vista de professoras e pesquisadoras envolvidas com o objeto na Inglaterra, Finlândia e Dinamarca. As investigações revelam impressões não previstas ou de explicação insuficiente, se considerados unicamente os conteúdos abordados inicialmente no referencial teórico. Os olhares que constituem o cotidiano dos cursos no Brasil – institucional, docente e discente – desvelam questionamentos subjacentes à pergunta que norteia esta pesquisa e inferem que uma formação crítica e ativa no que diz respeito à (in)sustentabilidade se relaciona, para além dos conteúdos, à forma como estes são articulados. As perspectivas internacionais, não se atendo a conteúdos específicos, mas à forma como eles são articulados e a caminhos e desafios relacionados, repercutem e complementam as análises depreendidas em um contexto nacional. A pedagogia crítica freiriana emerge, então, como um espaço formidável e fecundo de diálogo, e o referencial teórico que se constrói a partir dela possibilita completar a reflexão a respeito do ensino superior em *design* de moda no Brasil na perspectiva de uma formação crítica e ativa no que tange à (in)sustentabilidade: a formação que permite ao aluno, por meio de sua prática, desafiar o *status quo* em seu campo de atuação; a formação na qual o *design* de moda é ensinado, aprendido e praticado como um possível ato de proposição transformadora.

Palavras-chave: Insustentabilidade; *Design*; *Design* de moda; Ensino superior em *design* de moda; Pedagogia crítica.

ABSTRACT

LIMA, V. F. T. de. **Higher education in fashion design in Brazil: praxis and (un)sustainability.** 2018. 291 p. Thesis (Doctorate in Architecture and Urbanism) – Faculty of Architecture and Urbanism, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

This dissertation proposes to reflect on fashion design higher education, in Brazil, from the perspective of a critical and active formation regarding (un)sustainability. The research is qualitative and developed under the historical-dialectical materialism epistemological approach, and is structured in such a way as to represent its development. Regarding a theoretical perspective, the research adopts, as a starting point, the unsustainability scenario, whose historical and analytical path allows us to understand its close relationship with fashion design. It seeks to understand, from a critical and contextualized look at fashion design activity, its potential in relation to sustainability. By admitting the necessary transformation on fashion design practice, in parallel, through examining the educational paradigms of design teaching, it admits their equally necessary transformation, and before the outlined scenario of fashion design higher education, in Brazil, it identifies in the predisposition of bachelor's degrees to include the issue of sustainability in their curricula, a relevant field to be explored. From the understanding that it is essential to go beyond a pro forma inclusion of the theme in the curricula, and therefore of the need to explore in depth the reality of fashion design higher education, the research investigates, from an empirical perspective, the situation of three undergraduate courses in Brazil regarding (un)sustainability, seeking to understand them in their plurality and singularity: Fashion Design bachelor's degree at Anhembi Morumbi University (SP), Fashion Design bachelor's degree at State University of Londrina (PR), and Design – Fashion bachelor's degree at Federal University of Ceará (CE). In addition, it also investigates the points of view from professors and researchers from England, Finland and Denmark who are involved with the object. The study reveals unexpected impressions, or of insufficient explanation if only the contents initially tackled in the theoretical framework are considered. The insights that make up the daily life of the courses in Brazil – institutional, teaching and student – reveal underlying questionings to the main question that guides this research, and infer that a critical and active formation regarding (un)sustainability relates to, beyond the contents, the way in which they are articulated. The international views, not focusing on specific contents, but on how these are articulated and their related paths and challenges, echo and complement the analysis realized in a national context. The freirian critical pedagogy then emerges as a formidable and fruitful field for dialogue, and the theoretical framework that builds up from it makes it possible to complete the reflection on fashion design higher education, in Brazil, from the perspective of a critical and active formation regarding (un)sustainability: the formation that allows the student to challenge the status quo, through his/her practice, in his/her field of action; where fashion design is taught, learned and practiced as a possible act of transforming proposition.

Keywords: Unsustainability; Design; Fashion design; Fashion design higher education; Critical pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Instituições de ensino superior e respectivos cursos onde a pesquisa de campo foi realizada no Brasil	94
Figura 2 - Objetivos dos cursos	96
Figura 3 - Perfil do egresso, competências e habilidades	97
Figura 4 - Utilização de matéria-prima reciclada.....	114
Figura 5 - Desenvolvimento de modelagem com vistas à otimização do encaixe	118
Figura 6 - Resgate e valorização da cultura local.....	121
Figura 7 - Produtos de vida útil estendida (duráveis e atemporais)	122
Figura 8 - Desenvolvimento de produtos a partir do <i>upcycling</i>	125
Figura 9 - Inserção do bordado manual na indústria de confecção.....	129
Figura 10 - Vestuário adaptado à mulheres cadeirantes	143
Figura 11 - Desenvolvimento de marca e coleção apoiado nos princípios do veganismo.	152
Figura 12 - Valorização da cultura regional e do trabalho manual	169
Figura 13 - Aproveitamento de resíduos têxteis no desenvolvimento de acessórios	188
Figura 14 - Valorização das técnicas artesanais tradicionais	193
Figura 15 - Desenvolvimento de produtos a partir do <i>upcycling</i>	195
Figura 16 - Otimização e extensão do ciclo de vida dos produtos	200
Figura 17 - Proposição de marca e produtos agênero.....	205
Figura 18 - Produtos para mulheres com sobrepeso	207
Figura 19 - Questionamentos emergidos a partir da análise do contexto brasileiro	216
Figura 20 - Mapa dos depoimentos coletados	218
Figura 21 - Arcabouço para a educação orientada à sustentabilidade, desenvolvido e utilizado pelo Centre for Sustainable Fashion	219
Figura 22 - Categorias correspondentes ao ciclo de vida do produto e bússola visual	236
Figura 23 - Frente e verso da carta <i>Design</i> para a desmontagem	237

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo das diferenças entre as abordagens do *design* em relação à sustentabilidade:
tecnocêntrica *versus* ecocêntrica 62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de graduação em Moda em atividade no Brasil	71
Quadro 2 - Número de cursos em instituições públicas e privadas no Brasil.....	71
Quadro 3 - Modalidades dos cursos de graduação em Moda no Brasil.....	71
Quadro 4 - Denominação dos cursos de bacharelado em Moda no Brasil.....	72
Quadro 5 - Número de cursos de bacharelado em Moda em instituições públicas e privadas no Brasil.....	72
Quadro 6 - Número de cursos de bacharelado em <i>Design</i> de Moda e correlatos.....	73
Quadro 7 - Distribuição dos cursos de bacharelado em <i>Design</i> de Moda e correlatos por Estados	73
Quadro 8 - Instituições públicas e privadas dos cursos de bacharelado em <i>Design</i> de Moda e correlatos	74
Quadro 9 - Instituições, cursos e suas respectivas disciplinas relacionadas à sustentabilidade	75
Quadro 10 - Instituições, cursos e suas respectivas ocorrências	76
Quadro 11 - Cursos e IES selecionadas para a coleta de dados sistematizada	83
Quadro 12 - Vivências em sala de aula paralelas à coleta de dados sistematizada.....	83
Quadro 13 - Técnicas de coleta de acordo com as perspectivas investigadas.....	84
Quadro 14 - Projetos político-pedagógicos vigentes analisados.....	84
Quadro 15 - Matrizes curriculares vigentes analisadas	85
Quadro 16 - Entrevistas com a coordenação dos cursos	86
Quadro 17 - Disciplinas cujos professores foram entrevistados	86
Quadro 18 - Entrevistas realizadas com alunos.....	87
Quadro 19 - Entrevistas com professoras e pesquisadoras realizadas durante o período de doutorado-sanduíche no exterior.....	88
Quadro 20 - Análise de conteúdo realizada.....	89
Quadro 21 - Processo de categorização dos dados (perspectivas nacionais).....	90
Quadro 22 - Processo de categorização dos dados (perspectivas internacionais)	90
Quadro 23 - Organização curricular dos três cursos	101
Quadro 24 - Matriz curricular obrigatória do curso de Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi, vigente no ano de 2016	101
Quadro 25 - Matriz curricular obrigatória do curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina, vigente no ano de 2016	103
Quadro 26 - Matriz curricular obrigatória do curso de Design - Moda da Universidade Federal do Ceará, vigente no ano de 2016	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDS – competitividade, diferenciação e sustentabilidade
CSF – Centre for Sustainable Fashion
Faap – Fundação Armando Alves Penteado
Fadire – Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional
Faesa – Faculdades Integradas Espírito-Santenses
Fameg – Faculdade Metropolitana de Guaramirim
Fapepe – Faculdade de Presidente Prudente
FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
Favim – Faculdade do Vale do Itajaí Mirim
FCS – Faculdade da Cidade do Salvador
Febasp – Centro Universitário Belas Artes de São Paulo
FPA – Faculdade Paulista de Artes
Fumec – Fundação Mineira de Educação e Cultura
IPA – Centro Universitário Metodista
LCF – London College of Fashion
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PDSE – Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior
PET – Programa de Educação Tutorial
PI – projeto interdisciplinar
PPP – projeto político-pedagógico
PSS – *product-service system* (sistema produto-serviço)
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAM – Semana Acadêmica de Moda
Senac SP – Centro Universitário Senac Santo Amaro
TCC – trabalho de conclusão de curso
UAM – Universidade Anhembi Morumbi
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI – Universidade Federal do Piauí
Unesa – Universidade Estácio de Sá
UniAndrade – Centro Universitário Campos de Andrade
Uniasselvi – Centro Universitário Leonardo da Vinci
Unifebe – Centro Universitário de Brusque
Unifran – Universidade de Franca
Uniplac – Universidade do Planalto Catarinense
UniRitter – Centro Universitário Ritter dos Reis
Unitri – Centro Universitário do Triângulo
Univali – Universidade do Vale do Itajaí
Univap – Universidade do Vale do Paraíba
Universo – Universidade Salgado de Oliveira
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 MOTIVAÇÕES	29
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	29
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	32
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
1.5 ESTRUTURA DA TESE	33
2 CONTEXTO	35
2.1 (IN)SUSTENTABILIDADE	37
2.1.1 Sustentabilidade?	37
2.1.2 Insustentabilidade	41
2.1.3 A difícil transição	49
2.2 <i>DESIGN</i> (DE MODA)	53
2.2.1 A Moda	53
2.2.2 O <i>Design</i>	57
2.2.3 Caminhos Possíveis para o <i>Design</i> de Moda	60
2.3 ENSINO EM <i>DESIGN</i> (DE MODA)	64
2.3.1 Paradigmas Educacionais	64
2.3.2 Cronologia e Panorama dos Cursos no Brasil	66
3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	79
3.1 VISÃO GERAL	81
3.2 O REFERENCIAL TEÓRICO	82
3.3 A PESQUISA DE CAMPO	82
3.3.1 Técnicas de coleta de dados	84
3.3.1.1 Análise documental	84
3.3.1.2 Entrevista semiestruturada	85
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	89
4 PERSPECTIVAS SOBRE (IN)SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM <i>DESIGN</i> DE MODA	91
4.1 NOTAS SOBRE O CAMPO	93
4.2 ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO	94
4.2.1 Propor – Projeto Político-Pedagógico, Matriz Curricular e Coordenação	94
4.2.2 Ensinar – Professoras e Professores	112
4.2.3 Aprender – Alunas e Alunos	155
4.3 ALÉM DE CONTEÚDOS SOBRE MODA, <i>DESIGN</i> E (IN)SUSTENTABILIDADE	212

4.4 OLHARES INTERNACIONAIS	217
5 EDUCAR PARA TRANSFORMAR: O PENSAMENTO FREIRIANO	239
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
6.1 SOBRE ESTA TESE	259
6.2 SOBRE PENSAR O ENSINO SUPERIOR EM <i>DESIGN</i> DE MODA NO BRASIL NO CONTEXTO DA INSUSTENTABILIDADE	260
6.3 SOBRE PENSAR A (IN)SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM <i>DESIGN</i> DE MODA NO BRASIL	261
6.4 SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES.....	267
6.5 SOBRE DESDOBRAMENTOS FUTUROS	267
REFERÊNCIAS.....	271
APÊNDICES	279

1

Introdução

1.1 MOTIVAÇÕES

Minhas primeiras reflexões acerca da relação entre *design* de moda e sustentabilidade iniciaram-se ainda na graduação. À época – entre 2005 e 2008 –, discussões a respeito da sustentabilidade eram bastante escassas no contexto do ensino superior em *design* de moda. Poucos eram os cursos que abordavam a questão. Felizmente, o bacharelado em Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina era um deles, muito embora, naquele momento, a discussão parecesse um tanto quanto fantasiosa a nós, alunos: otimização do encaixe, ciclo de vida do produto, projeto de serviços, *design* para a desmontagem... tópicos distantes da prática e que pareciam não levar a lugar algum.

A orientação do trabalho de conclusão de curso (TCC), em 2008, sugeria que os alunos abordassem no projeto algum aspecto relacionado à sustentabilidade, sugestão que segui à risca ao trabalhar com matérias-primas certificadas, encaixes otimizados e peças atemporais e intercambiáveis.

Finda a graduação e exercendo a profissão, percebi que, no chão de fábrica, ao menos naquele momento, as questões envolvendo a sustentabilidade não eram de fato uma prioridade. No ritmo acelerado da rotina de trabalho, na qual aparentemente não cabiam preocupações relacionadas ao tema, incomodada e inquieta, passei a me questionar a respeito de outras possibilidades para a prática do *design* de moda. Com o passar dos anos, as discussões envolvendo a sustentabilidade se ampliaram e se multiplicaram, conquistando espaço na mídia, na academia e, timidamente, na indústria – por vezes, de maneira esvaziada ou banalizada.

Vi-me diante de uma questão muito mais ampla e complexa do que imaginava, mas também muito mais interessante. Minha inquietação converteu-se em uma pesquisa de mestrado, realizada entre 2011 e 2013, que discutiu alternativas, via *design*, para a redução do impacto socioambiental do vestuário de moda.

Finalizada a dissertação, vi-me novamente inquieta, e novos questionamentos me conduziram a uma pesquisa de doutorado. Inicialmente focada na prática em *design* de moda, tal qual a pesquisa de mestrado, fui tentando definir um recorte. Mediante uma pergunta sincera feita a mim mesma e a que eu não soube responder, a pesquisa migrou para se estabelecer no campo do ensino.

Não sabia se a sustentabilidade estava sendo trabalhada no campo do ensino superior em *design* de moda, como estava, se deveria ou como poderia ser trabalhada. Não sabia, mas quis realmente saber.

Estudos e recortes realizados, delineei esta pesquisa, resultado desses questionamentos iniciais e sinceros, sobre o ensino superior em *design* de moda. Escrevi esta tese e acredito nela não somente enquanto pesquisadora, mas também enquanto professora e, sempre, enquanto aluna.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Desde o início do debate a respeito da sustentabilidade, na segunda metade do século XX, diversas foram as iniciativas promovidas com o intuito de, para além de conceber, compreender e discutir conceitos, vislumbrar caminhos que conduzissem a humanidade rumo a um futuro sustentável. Para além de comissões e grupos de trabalho constituídos,

acordos assinados e ações postas em prática – em sua maioria, capitaneados pela Organização das Nações Unidas (ONU) –, uma série de autores conceituou, discutiu e incorporou a sustentabilidade em seus discursos, essenciais para uma reflexão que ultrapasse retóricas muitas vezes esgotadas. Quer sob a ótica da economia, quer sob a ótica da ecologia, raízes do debate, refletir acerca da sustentabilidade constitui tarefa complexa e que aponta para caminhos múltiplos e heterogêneos (por vezes, vagos). Contudo, a compreensão de seu oposto, a insustentabilidade, possibilita à discussão encontrar domínios ante os quais se materializa.

A insustentabilidade é definida por Ehrenfeld (2013) como a condição de desequilíbrio em que vivemos atualmente, manifesta em diversas dimensões: social, ambiental, econômica, cultural e política. Embora não seja razoável argumentar a respeito de uma causa única para tal condição, Fry (2009b) é categórico ao responsabilizar os processos humanos – e, em específico, a finalidade de suas ações – pela atual condição de insustentabilidade. Vivemos em uma cultura e economia estabelecidas sobre um padrão de produção e consumo excessivo e acelerado, que explora recursos naturais e humanos e que teve sua base na Revolução Industrial; padrão dentro do qual se delinearam ainda relações, padrões de comportamento e estilos de vida. Propulsor do sistema econômico predominante atualmente, o consumismo ascendeu e se consolidou como um fenômeno exitoso, desempenhando, porém, um papel determinante em relação à nossa atual condição de insustentabilidade.

A transição para uma condição de sustentabilidade é uma questão urgente e complexa. Fry (2009b) não contesta o potencial das ações que vêm sendo postas em prática, geralmente baseadas na ciência e na tecnologia; porém, afirma que, estruturalmente, elas não são qualificadas para erradicar o problema, sendo necessário refletir profundamente e incidir sobre suas raízes. Desse modo, uma transição rumo à sustentabilidade implica um rompimento com o padrão de produção e consumo excessivo e acelerado, bem como sua reorganização, evocando domínios que, constituindo parte do problema, configuram-se como caminhos para a solução.

A moda, enquanto sistema, possui formação essencialmente sócio-histórica (MESQUITA, 2010), podendo ser vista sob diferentes perspectivas, como o significado, o consumo e a produção, essenciais para a compreensão de como influencia nosso contexto e é por ele influenciada. Marcador individual e social, o vestuário de moda personifica ideais e valores, e sua escolha reflete a maneira como os indivíduos enxergam a si mesmos em relação a esses ideais e valores (CRANE, 2006).

Em uma sociedade cuja economia se fundamenta na produção, no consumo e no descarte excessivos, a significação e a possibilidade de construção de identidades oferecidas pela moda vêm sendo exploradas com vistas à maximização do consumo. Atualmente, segundo Fletcher (2014c), a indústria da moda caracteriza-se, de modo geral, pela produção e consumo em volume e velocidade, apresentando elementos determinantes no que se refere à insustentabilidade.

O setor é abastecido pela cadeia têxtil e de confecção, bastante ampla e heterogênea. A indústria têxtil e confeccionista brasileira, por sua vez, ocupa posição de destaque no cenário mundial. Além disso, estima-se que, no ano de 2017, a produção têxtil no País tenha sido de 1,8 milhão de toneladas e, a produção de vestuário, de 8 bilhões de peças – a confecção de roupas acomoda de 60% a 65% dos têxteis produzidos (CNI; ABIT, 2017).

No que se refere à sustentabilidade, repensar o funcionamento atual da indústria da

moda envolve diversos setores e atores sociais. Porém, considerando que a moda se constrói e se transforma substancialmente em diálogo com o vestuário, é fundamental repensar a produção, o consumo, o uso e o descarte associados, o que implica considerar o campo da Moda em sua interface com o campo do Design.

De acordo com Maldonado (1991), o *design* encontra-se em uma posição estratégica na sociedade, mediando dialeticamente entre necessidades e objetos, e intervindo na relação produção-consumo. Em sua atividade, o *design* molda a forma, a aparência e a percepção relacionadas ao mundo material e, trazendo à existência objetos direcionais, configura-se como uma imposição antropocêntrica de direção. No entanto, Fry (2009a, 2011) esclarece que seu caráter direcional e sua natureza política são por vezes ignorados ou ocultados.

Atualmente, porém, a atividade de *design* tem sido reduzida a servir uma economia baseada na produção e no consumo de bens materiais, conforme esclarecem Queiroz (2014), Maldonado (1991) e Margolin (2014a), e o atendimento às necessidades dos indivíduos – o que seria, teoricamente, uma orientação sua – tem sido relegado. Desse modo, o *design* vem desempenhando um papel fundamental na construção e consolidação de um sistema econômico fundamentado na produção, no consumo e no descarte excessivos, determinantes de nossa atual condição de insustentabilidade. Assim, em uma perspectiva de sustentabilidade, tanto Fry (2009a) quanto Mazé (2013) apontam para a necessária ruptura das práticas do *design* com a orientação exclusiva ao *status quo*, e em conjunto com Queiroz (2014) e Margolin (2014b) reconhecem seu potencial no que se refere à instituição de novos valores, padrões de comportamento e estilos de vida. Para tanto, Fry (2009a; 2009b) clama por um novo paradigma da atividade de *design* e, ao ponderar a respeito dos posicionamentos desenvolvidos nas últimas três décadas em relação à (in)sustentabilidade, reconhece a necessidade de um novo pensamento, baseado nas interdependências relacionais entre tudo o que sustenta a vida da maneira como a conhecemos.

No campo do *design* de moda, no que se refere à (in)sustentabilidade, diversos caminhos têm sido explorados, mas Fletcher e Grose (2011), Ehrenfeld (2014) e Fletcher (2014a) apontam para a escassez – e, portanto, a necessidade – de abordagens que recaiam justamente nas raízes do problema. Nesse sentido, reiterando a importância de uma postura crítica, questionadora e imaginativa, Fletcher (2014a) defende caminhos que, para além de alterações no produto ou em seu ciclo de vida, resultem em mudanças relacionadas a práticas de consumo, padrões de comportamento e estilos de vida. A autora (2014a, 2014b, 2014c), em consonância com Fry (2009a, 2009b, 2011), acredita ser essencial considerar o potencial do vestuário de moda em engendrar e nutrir outras ações, assim como a ruptura com o *status quo*; não havendo, para tanto, modelos rígidos a serem seguidos, mas caminhos possíveis e particulares.

Assim, diante da atual condição de insustentabilidade, pensar a prática em *design* de moda e sua necessária transformação implica pensar também a formação do profissional.

O ensino superior em *design* vem sendo frequentemente discutido em eventos científicos (como o congresso bianual *Learn x Design*), inclusive no que diz respeito à sustentabilidade (por exemplo, nos congressos *Unmaking waste: transforming production and consumption in time and place*, em 2015, e no *Cumulus REDO Conference*, em 2017). Contudo, Fry (2015), Santos (2013), Margolin (2014a) e Whiteley (1998) argumentam criticamente a respeito da instrumentalização e orientação essencialmente mercadológica que constituem, atualmente, seu paradigma educacional, inapto a lidar efetivamente com

a insustentabilidade. Em conjunto, Papanek (1971) e Fletcher e Williams (2013) afirmam a necessária aproximação do âmbito educacional em relação ao 'mundo real' e aos desafios contemporâneos relacionados. Porém, Margolin (2014a) afirma que, justamente na esfera do ensino, em que há autonomia para a discussão e a prática, as propostas relacionadas à (in)sustentabilidade ainda são bastante moderadas.

Assim, no que se refere ao ensino superior em *design* de moda, especificamente, Fletcher e Williams (2013) reconhecem que a sustentabilidade demanda obrigatoriamente a admissão de novos paradigmas educacionais que conduzam, conforme argumenta Grose (2013), a práticas críticas e reflexivas por parte do *design* de moda.

No Brasil, o ensino superior em *design* e em moda é relativamente recente. Os cursos superiores em Design e, posteriormente, em Moda, estruturaram-se a partir de currículos estrangeiros, de maneira que a adaptação ao contexto local brasileiro e à época, bastante distintos dos contextos europeu e estadunidense, não ocorreu de forma completamente satisfatória, como argumentam Niemeyer (1998) em relação aos cursos de Design, e Pires (2002) em relação aos cursos de Moda.

De acordo com Pires (2008) e Sousa, Neira e Bastian (2010), considera-se que o primeiro curso superior em Moda criado no País data do final da década de 1980. Desde então e até o início dos anos 2000, estruturaram-se diversos cursos – porém, na perspectiva do estilismo, e não do *design* (PIRES, 2008). Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, aprovadas em 8 de março de 2004 pela Resolução CNE/CES n. 5, o Ministério da Educação (MEC) passou a considerar a moda no contexto do *design*. Assim, conforme argumentam Pires (2008) e Sousa, Neira e Bastian (2010), os cursos superiores de moda passaram a se ajustar aos conceitos do *design*, orientando-se de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design.

Em 2014, quando esta pesquisa foi iniciada, havia cerca de 150 cursos de Graduação em Moda em atividade no Brasil,¹ entre bacharelados, tecnológicos e sequenciais – número bastante elevado, principalmente se considerado seu surgimento recente no País. Entre os bacharelados em Design de Moda e correlatos, alguns já apresentavam, em sua matriz curricular, disciplinas relacionadas à sustentabilidade, sugerindo, já em 2014, uma preocupação direta com a questão e uma predisposição em incluí-la em seu cotidiano.

1
Pesquisa realizada na plataforma e-MEC (<<http://emec.mec.gov.br/>>), que contempla as instituições de educação superior e cursos cadastrados.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

A partir da contextualização e justificativa da pesquisa, diante de um cenário no qual se reconhece a pertinência do ensino superior em *design* de moda enquanto campo a ser explorado no que diz respeito à sustentabilidade, para além de uma inclusão pró-forma da questão nos currículos, questiona-se: como pensar o ensino superior em *design* de moda no Brasil no contexto da insustentabilidade?

Com o propósito de responder ao questionamento realizado, bem como considerando a natureza da insustentabilidade e, portanto, as transformações demandadas no campo da prática e do ensino para seu enfrentamento, esta pesquisa apresenta como:

- a) objetivo geral – refletir a respeito do ensino superior em *design* de moda no Brasil na perspectiva de uma formação crítica e ativa no que se refere à (in)sustentabilidade;
- b) objetivos específicos:
 - entender a relação entre a insustentabilidade e o *design* de moda a partir de uma

perspectiva histórica e contextualizada;

- compreender criticamente as potencialidades do *design* de moda em relação à sustentabilidade;
- examinar como o ensino superior em *design* tem se organizado, de modo geral, em relação à sustentabilidade;
- delinear o cenário do ensino superior em *design* de moda no Brasil;
- investigar a situação dos cursos de bacharelado em Design de Moda no País no que diz respeito à (in)sustentabilidade.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida sob o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético.

O referencial teórico, construído mediante revisão bibliográfica, encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte apresenta o referencial teórico com um levantamento de dados inicial que conduz ao objeto de pesquisa e sustenta as etapas posteriores do seu desenvolvimento, sendo levado para a pesquisa de campo e, conseqüentemente, para a análise e interpretação dos dados coletados. A segunda parte apresenta o referencial teórico cuja necessidade se identificou a partir dessa mesma pesquisa de campo, análise e interpretação dos dados coletados.

A pesquisa de campo, no Brasil, foi realizada nos cursos de graduação de três instituições de ensino superior: bacharelado em Design de Moda, da Universidade Anhembí Morumbi (UAM); bacharelado em Design de Moda, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); e bacharelado em Design – Moda da Universidade Federal do Ceará (UFC). A investigação foi conduzida a partir de três perspectivas complementares, constituintes da realidade cotidiana dos cursos: institucional, docente e discente. Os dados foram coletados mediante análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Complementarmente, durante o doutorado-sanduiche no exterior, a pesquisa de campo ocupou-se ainda do entendimento do objeto de investigação a partir de pontos de vista de professoras e pesquisadoras na Inglaterra, Finlândia e Dinamarca, selecionadas em virtude da sua área de atuação. Os dados foram coletados mediante entrevistas semiestruturadas.

Os dados foram analisados e interpretados mediante análise qualitativa de conteúdo e triangulação.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

A tese encontra-se organizada em seis capítulos, além de sumário, referências e apêndices.

O primeiro capítulo, **INTRODUÇÃO**, contextualiza e justifica a pesquisa, apresentando seu problema fundamental, objetivos geral e específico, procedimentos metodológicos e a maneira como a tese se organiza.

O segundo capítulo, **CONTEXTO**, apresenta a primeira parte do referencial teórico, que, em conjunto com um levantamento de dados inicial a respeito do ensino superior em *design* de moda no Brasil, conduz ao objeto de pesquisa. A revisão bibliográfica, que sustenta as etapas posteriores do desenvolvimento da pesquisa, contempla, a partir de um olhar crítico

e contextualizado, as subseções-temas (IN)SUSTENTABILIDADE, *DESIGN* (DE MODA) e ENSINO EM *DESIGN* (DE MODA).

O terceiro capítulo apresenta as **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS** da pesquisa, esclarecendo como esta se estruturou metodologicamente, com ênfase na pesquisa de campo realizada.

As **PERSPECTIVAS SOBRE (IN)SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM *DESIGN* DE MODA** encontram-se reunidas no quarto capítulo, que corresponde à pesquisa de campo empreendida, e apresenta inicialmente algumas notas sobre o campo. O subcapítulo ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO reúne as perspectivas institucional, docente e discente dos três cursos investigados. Algumas reflexões decorrentes, que excedem o referencial teórico apresentado até então, encontram-se no subcapítulo ALÉM DE CONTEÚDOS SOBRE MODA, *DESIGN* E (IN)SUSTENTABILIDADE. As perspectivas de professoras e pesquisadoras da Inglaterra, Finlândia e Dinamarca encontram-se reunidas no subcapítulo OLHARES INTERNACIONAIS.

O quinto capítulo, **EDUCAR PARA TRANSFORMAR: O PENSAMENTO FREIRIANO**, apresenta a segunda parte do referencial teórico, articulando e iluminando as reflexões originadas na pesquisa de campo e mesmo na primeira parte do referencial teórico.

Por fim, o sexto capítulo reúne as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** desta tese, sua contribuição e seus desdobramentos futuros.

2

Contexto

2.1 (IN)SUSTENTABILIDADE

2.1.1 Sustentabilidade?

O debate a respeito da sustentabilidade remonta à segunda metade do século XX, quando tem início uma série de eventos resultantes de uma preocupação incipiente acerca do ritmo de crescimento que poderia, futuramente, colocar em risco a sobrevivência da espécie humana. O Clube de Roma, fundado por economistas e cientistas ao final dos anos 1960 e fruto dessa preocupação inicial, é considerado um marco no que se refere à compreensão e posterior concepção do que viria a ser um desenvolvimento sustentável.

Desde então, diversas foram as iniciativas promovidas com o intuito de, para além de conceber, compreender e discutir conceitos, vislumbrar caminhos que conduzissem a humanidade rumo a um cenário² sustentável.

A seguir, apresentam-se algumas dessas iniciativas, consideradas fundamentais e que foram sucedidas no decorrer das últimas décadas.

2
O 'cenário' pode ser entendido como o contexto em que se vive, sendo o local onde os indivíduos atuam e onde ocorrem os fatos (QUEIROZ, 2014; MORAES, 2010).

Linha do tempo: iniciativas relacionadas à sustentabilidade

1992

A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente (CNUMAD), a Rio 92, consagra o conceito de desenvolvimento sustentável. Realizada no Rio de Janeiro e também denominada Cúpula da Terra ou ainda Eco-92, a segunda conferência mundial da ONU ressalta a relação entre pobreza e degradação ambiental, bem como o necessário surgimento de padrões de produção e consumo sustentáveis para as gerações atuais e futuras. Uma série de documentos e declarações de princípios são aprovados. Um deles é a *Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento*⁴, que reafirma e busca avançar a partir da *Declaração sobre o meio ambiente*, de 1972. Outro documento, de extrema importância, é a *Agenda 21*⁵, plano de ação para a promoção de um novo padrão de desenvolvimento, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

⁴ A *Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento* encontra-se disponível em: <<http://www.unu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf>>.

⁵ A *Agenda 21* encontra-se disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>>.

2002

Dez anos após a Rio 92, a ONU realiza sua terceira conferência mundial, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, em Joanesburgo. Conhecida como Rio +10, a cúpula resultou em dois documentos oficiais. O primeiro deles é a *Declaração de Joanesburgo sobre desenvolvimento sustentável*⁸, que estabelece posições políticas e reafirma acordos e princípios adotados nas conferências anteriores. O segundo documento é o Plano de implementação da *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável*⁹, segundo o qual constituem objetivos gerais e requisito essencial para o desenvolvimento sustentável: a erradicação da pobreza, a modificação dos padrões insustentáveis de produção e consumo, e a proteção e gerenciamento dos recursos naturais necessários ao desenvolvimento econômico e social. O documento reconhece ainda a importância da ética para o desenvolvimento sustentável.

⁸ A *Declaração de Joanesburgo sobre desenvolvimento sustentável* encontra-se disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/ai/_arquivos/decpol.doc>.

⁹ O Plano de implementação da *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável* encontra-se disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/documentos/convs/plano_joanesburgo.pdf>.

1987

O relatório final da CMMD, denominado *Nosso futuro comum*³, introduz o conceito de desenvolvimento sustentável, tendo como núcleo a formulação de seus princípios. De acordo com o relatório, o desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazerem suas próprias necessidades. A concepção carrega consigo dois conceitos-chave: o de necessidades, em especial as necessidades essenciais dos menos favorecidos e que, portanto, demandam prioridade; e o de limitações em relação à tecnologia e à sociedade no que diz respeito à capacidade do ambiente de satisfazer necessidades atuais e futuras. Ainda segundo o *Nosso futuro comum*, também conhecido como *Relatório Brundtland*, o desenvolvimento sustentável é, em essência, um processo de mudança no qual a exploração de recursos, a direção de investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão todos em harmonia, favorecendo o potencial atual e futuro de satisfação das necessidades básicas de todos, estendendo a todos ainda a oportunidade de satisfazerem suas aspirações por uma vida melhor. A relação de compromisso com e zelo por uma natureza que integra a humanidade é o novo paradigma que servirá de guia para os próximos anos.

³ O relatório *Nosso futuro comum* encontra-se disponível em: <<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>>.

2000

Com o apoio de 191 nações, a ONU estabelece os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio⁶ (ODM). As metas do milênio são oito, e entre elas encontram-se: acabar com a fome e a miséria; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; combater a Aids, a malária e outras doenças; garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; e estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

É publicada a *Carta da Terra*⁷ (proposta inicialmente durante a Rio 92), um conjunto de princípios relacionados ao respeito e ao cuidado da comunidade da vida; à integridade ecológica; à justiça social e econômica; à democracia, à não violência e à paz. Os princípios, interdependentes, visam a um modo de vida sustentável e se colocam como guia para a conduta de indivíduos, organizações, empresas, governos e instituições. O representante latino-americano na Comissão da Carta da Terra é Leonardo Boff.

⁶ Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio encontram-se disponíveis em: <<http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>>.

⁷ A *Carta da Terra* encontra-se disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra>>.

2012

A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável é realizada no Rio de Janeiro, tendo como temas principais, no contexto do desenvolvimento sustentável, a economia verde e a estrutura institucional. Conhecida como Rio+20, a quarta conferência mundial da ONU tem como resultado a publicação do relatório *O futuro que queremos*,¹⁰ que define uma agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas. Ainda, a conferência avalia o progresso obtido até então, as lacunas existentes em relação a implementação de ações, e engloba temas novos e emergentes. Se por um lado não há dúvidas sobre a degradação ambiental, por outro o plano estratégico para detê-la é de difícil execução ao se deparar com a (falta de) vontade política e as estruturas do mercado.

¹⁰ O relatório *O futuro que queremos* encontra-se disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/O-Futuro-que-queremos1.pdf>>.

2015

A ONU concebe a *Agenda 2030*,¹¹ um plano de ação constituído por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que reconhece a erradicação da pobreza, em todas as formas e dimensões, como o maior desafio global e também requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. A Agenda 2030, construída a partir dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio estabelecidos em 2000, mostra-se determinada a concluir o que não foi alcançado e a propor medidas ousadas e transformadoras para os próximos 15 anos. Entre os ODS, encontram-se: acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

¹¹ A *Agenda 2030* encontra-se disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>.

Fonte: Informações adaptadas de Gadotti (2012), Kazazian (2005), Queiroz (2014), Margolin (2014), e a partir de consulta aos relatórios produzidos pela ONU.

Nesse íterim, comissões e grupos de trabalho foram constituídos, acordos foram assinados e ações foram postas em prática, de maneira que é admissível pressupor que, caso as iniciativas apontadas na linha do tempo apresentada – bem como outras não mencionadas – não tivessem ocorrido, o cenário atual poderia ser calamitoso. Todavia, praticamente meio século após o surgimento do que viria a ser a sustentabilidade como conceito e ideal a ser alcançado, é igualmente apropriado questionarmo-nos a respeito do quanto a humanidade caminhou e está caminhando rumo a um cenário de fato sustentável.

Nas últimas décadas, para além de formulações da ONU, uma série de autores das mais diversas áreas conceituou, discutiu e incorporou a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável em seu discurso, a partir de diferentes perspectivas. Considerando que a definição apresentada pelo relatório *Nosso futuro comum* tem sido repetida à exaustão – transformando-se em um clichê muitas vezes vazio –, e que década após década se

sucedem eventos que abarcam cada vez mais propósitos e caminhos a serem percorridos, é fundamental que se reflita a respeito da sustentabilidade com base em reflexões mais aprofundadas.

Conforme argumenta Veiga (2010), as raízes do debate encontram-se nas reflexões de duas disciplinas: a economia e a ecologia. Do ponto de vista da ecologia, partiu-se da ideia de que a sustentabilidade ecossistêmica estaria relacionada a um suposto equilíbrio para a noção de resiliência, na qual um ecossistema resiliente sustenta-se, ainda que se encontre distante do suposto equilíbrio. Já sob a ótica da economia, ainda há divergências entre concepções relacionadas à sustentabilidade fraca (intercambialidade dos capitais físico, natural-ecológico e humano-social), à sustentabilidade forte (obrigatoriedade de constância do capital natural) e à perspectiva biofísica (alusiva à entropia).

Sob a ótica da economia, Veiga (2010) considera a sustentabilidade um novo valor, não havendo respostas simples e definitivas ao se questionar o seu significado, embora o desenvolvimento sustentável, no fundo, expresse um valor similar à justiça social. Ainda que haja unanimidade no reconhecimento de situações reais em que um valor tenha sido contrariado, ele nunca é uma noção que possa ser bem definida. O substantivo vem sendo utilizado sempre que se deseja exprimir ambições de perenidade, durabilidade ou continuidade (ainda que vagas, sempre remetendo ao futuro) e, muitas vezes, como metáfora de um código de ética socioambiental seguido por um indivíduo, uma família ou uma empresa. De maneira que é preciso ter cautela com os abusos cometidos no emprego do termo, frequentemente banalizado, uma vez que não há garantias de que tais comportamentos sejam de fato sustentáveis.

Contudo, de acordo com Veiga (2010), mais interessante que defender determinada concepção, definitiva, a respeito da sustentabilidade, é explicitar que empregar o termo implica inevitavelmente lidar com o valor do amanhã. Um posicionamento que evita simultaneamente o ambientalismo pueril e o desenvolvimento anacrônico é, segundo Veiga (2005), o estabelecido por Ignacy Sachs.

Inalterada desde a Conferência de Estocolmo até as realizadas no Rio de Janeiro, a abordagem fundamentada na harmonização de objetivos sociais, ambientais e econômicos, de acordo com Sachs (2009), ainda é válida ao recomendar a utilização de oito critérios distintos de sustentabilidade: social, cultural, ecológico, ambiental, territorial, econômico, político nacional e internacional. Evidenciando a interseção necessária entre o ser humano e o ambiente, para Sachs (1993) o ecodesenvolvimento ou desenvolvimento sustentável é um processo que, respeitando os limites da capacidade de carga dos ecossistemas, melhora as condições de vida das comunidades humanas. Tal colocação corrobora o argumento de Veiga (2005) de que o desenvolvimento sustentável está relacionado à obtenção de qualidade de vida para o ser humano e para a biosfera sem comprometer o futuro.

Tanto Sachs (1993, 2009) quanto Veiga (2005, 2010) apresentam uma ótica ambiental, social e econômica proeminentemente articulada e de viés diretivo em relação à sustentabilidade.

A diretividade e a noção de futuro são pontos elucidados também, do ponto de vista da ecologia industrial, por Ehrenfeld (2014), que argumenta não fazer sentido falar sobre sustentabilidade se não for em relação a uma visão explícita acerca de um futuro voltado à vida – em todas as suas formas – no planeta. Para Ehrenfeld (2013, 2014), sob essa perspectiva, a sustentabilidade pode ser compreendida em relação à manutenção do sistema

planetário de suporte à vida, tendo sido associada também com as condições sociais das sociedades humanas. De forma que ela não diz respeito apenas à situação do ambiente, mas também à da vida humana no planeta; e não somente em relação ao hoje, mas também – e principalmente – ao amanhã.

Atualmente, a sustentabilidade é utilizada por diversos indivíduos e instituições com relação a um conjunto tão amplo de finalidades e tantas ações são adjetivadas como sustentáveis que, ao significar o que quer que convenha a quem quer que seja, acaba por significar nada, pois o que se encontra implícita, muitas vezes, é apenas a intenção (ainda que necessária) de se desacelerar a deterioração do meio ambiente, por exemplo. Assim, de acordo com Ehrenfeld (2014), para que tenha um significado prático, a sustentabilidade requer uma qualificação, uma nomeação a respeito do que ou de quem se pretende sustentar.

É nesse sentido que Ehrenfeld (2013, 2014) dedica-se à ideia de *sustainability-as-flourishing*, a partir da qual se pode compreender a sustentabilidade como a possibilidade de prosperidade de um sistema, de a vida prosperar para sempre no planeta. O autor (2014) utiliza a prosperidade enquanto metáfora, referindo-se a uma série de qualidades – como autonomia, liberdade, dignidade, saúde, entre outras – que tem estado no centro das aspirações humanas ao longo de sua existência. Assim, defende que prosperar é o objetivo a ser atingido e sustentado, nomeando a finalidade de ações individuais e coletivas designadas e conferindo um sentido explícito e prático à sustentabilidade.

Prosseguindo com o questionamento realizado anteriormente, certamente não há uma resposta simples a respeito do quanto a humanidade caminhou e está caminhando rumo a um cenário verdadeiramente sustentável. Se, por um lado, refletir acerca da sustentabilidade constitui tarefa complexa e que aponta para caminhos múltiplos, por vezes vagos e inclusive dissonantes – especialmente se considerada a amplitude da questão –, por outro, uma reflexão a respeito de seu oposto talvez possibilite o despontar de uma orientação mais substancial.

Assim, mais do que refletir a respeito da sustentabilidade, é preciso compreender a insustentabilidade a partir de uma reflexão que possibilite à discussão extrapolar os campos da economia e da ecologia, encontrando outros domínios ante os quais se materialize.

2.1.2 Insustentabilidade

Insustentabilidade é um termo utilizado por John Ehrenfeld em seu trabalho *The roots of unsustainability* (2013) para definir a condição em que vivemos atualmente, justamente oposta a uma condição de sustentabilidade. Se, contrariando o senso comum, a sustentabilidade não se relaciona apenas ao meio ambiente, da mesma maneira, a insustentabilidade se manifesta em dimensões muito além da ambiental. Consequência não intencional da atual maneira em que vivemos, o termo pode ser visto como indicativo de uma condição de desequilíbrio característica do nosso cenário contemporâneo, cujos elementos afloram em diversos âmbitos: social, ambiental, econômica, cultural, política, entre outras.

Em termos globais, Fry (2009b) expõe que, com o avanço da globalização, acentuam-se processos como o de urbanização, em que a falta de moradia emerge como um grande problema e, as favelas, como construções que mais aceleradamente crescem no mundo. A precariedade da saúde pública acentua-se em diversas cidades e, muitas delas, em países extremamente pobres, tiveram sua população dizimada por vírus como o HIV. Ainda a

pobreza, de modo geral, e a má qualidade do ar explicitam uma condição de desequilíbrio. No mundo todo, persistem e se alargam as desigualdades entre pobres e ricos, não somente entre as nações, mas também dentro delas mesmas – aspecto ressaltado também por Ehrenfeld (2014, 2013), que evidencia ainda a ameaça de padrões culturais confortáveis por parte das mudanças climáticas, assim como a de regiões se tornarem inabitáveis em função da escassez de água.

Conforme argumenta Fry (2009b), embora, em relação ao Brasil, globalmente se discorra muito sobre a destruição da Amazônia e o destino dos povos indígenas, boa parte dos aspectos supracitados também é constituinte da realidade brasileira, que conta ainda com a decadência da infraestrutura de muitas cidades, entre outros problemas.

A produção excessiva de resíduos e poluição é apontada como um aspecto proeminente da insustentabilidade por Walker (2014), que considera nossas atuais maneiras de viver claramente insustentáveis. No entanto, de acordo com Fry (2009b), atualmente – e contraditoriamente – a influência do movimento ambiental decresceu.

Para além dos âmbitos social e ambiental – porém, com significativa repercussão sobre eles –, Fry (2009b) destaca ainda, como um elemento dessa condição de desequilíbrio, o declínio do papel intelectual e cultural das universidades, decorrente da adesão destas a um modelo de serviço meramente econômico. Ademais, aspectos como a dominação e o autoritarismo de determinados grupos sobre outros – e do próprio ser humano em relação à natureza –, a tirania capaz de suprimir a dignidade e a liberdade, e a migração do 'ser' (*being*) para o 'ter' (*having*) – dimensões políticas e socioculturais da insustentabilidade – são elucidados por Ehrenfeld (2013).

Além do apresentado acima, é possível seguir expondo uma série de outros desdobramentos. Seguramente, não é razoável argumentar a respeito de uma causa única no que concerne ao cenário insustentável em que se constitui a contemporaneidade. Ainda assim, é possível atribuí-lo a um conjunto de circunstâncias.

De maneira assertiva, o argumento defendido por Fry (2009b, p. 12, grifo do autor) é de que "[...] Nós somos o problema – *nós somos os responsáveis pela insustentabilidade*". Da afirmação, que à primeira vista pode parecer erroneamente simplista ou mesmo vaga, é possível depreender um princípio fundamental e que evidencia o caráter político do problema: o desequilíbrio transdimensional que qualifica o cenário contemporâneo não é fruto do acaso, mas resultado de um processo humano.

Fry (2009b) avança com o raciocínio e elucida que são nossas ações e nossos valores que engendram o problema, posto que agimos enquanto sujeitos em um quadro institucional ou em um sistema produtivo. Assim, todas as nossas atividades, individuais ou coletivas, têm consequência direcional. Fazer, comprar, usar são todas ações diretivas, sendo a insustentabilidade uma consequência da maneira como vivenciamos, definimos, usamos e distribuímos recursos – naturais e humanos. No entanto, Fry (2009b) destaca que ainda que o sujeito do problema sejamos nós, é preciso cautela para que não se reduza o problema à culpa do eu individuado, uma vez que mesmo nossas ações individuais resultam de e são delimitadas por processos coletivos, sendo o próprio indivíduo uma construção social.

A diretividade de nossas ações também é abordada por Chapman (2014), para quem as decisões que tomamos enquanto indústria, os valores que compartilhamos enquanto sociedade e os sonhos que perseguimos enquanto indivíduos impulsionam coletivamente nossas realizações – ao mesmo tempo que moldam o impacto do nosso desenvolvimento

enquanto espécie. De certo modo e consonantemente, trata-se, segundo Fry (2009b), da maneira como desenhamos o futuro mediante as opções que nos são disponibilizadas.

O quadro institucional e o sistema produtivo perante os quais agimos enquanto sujeitos é, de acordo com Walker (2014), um sistema dependente da produção industrial que aspira ao crescimento econômico contínuo e ao aumento de lucros. Esse sistema é social e ambientalmente prejudicial: exploram-se exaustivamente recursos tanto naturais quanto humanos, sendo a exploração, em sua conotação negativa, a natureza de nossa cultura industrial.

No que diz respeito à indústria, Chapman (2014) alega que seus impactos sociais, econômicos e ecológicos crescem à medida que aumentam a complexidade, o ritmo e a escala industrial. O caráter nocivo do ritmo é abordado também por Crocker (2016), para quem a aceleração do ciclo de compra, o uso e o descarte resultam em um desperdício prematuro. Por sua vez, ao afirmar que a estrutura do sistema econômico predominante encontra-se atada ao consumismo e ao excesso de produção, resultando em quantidades excessivas de resíduos pré e pós-consumo, Walker (2014) chama atenção para a questão da escala. Nesse sentido, Crocker (2016) argumenta ainda que o aumento no volume de consumo individual, além de gerar mais lixo, resulta também no aumento do consumo de recursos que viabilizem a produção.

A associação entre a quantidade e o tempo apresenta-se como um fator crítico no desenrolar de nossa condição de insustentabilidade. De fato, conforme aponta Kindlein (2014, p. 29), não existe possibilidade de sustentabilidade “Em um mundo veloz, fundamentado no consumo da maior quantidade (excesso) e com a máxima aceleração possíveis [...] pelo simples fato de não haver lugar para a essência: o tempo [...]”, tempo este relacionado aos vínculos, ao comprometimento e às conexões. Nesse mundo, a lógica alicerçada no descarte vai na contramão de ações que visam sustentar, refletindo-se nos produtos e ainda nas relações sociais.

Em suma, é um problema de escala: de quantidade e de tempo. Há uma quantidade muito grande sendo produzida e consumida em um espaço de tempo muito pequeno. Em um cenário no qual a sobrevivência política e econômica parece depender da expansão do consumismo (CROCKER, 2016) – ou seja, parece depender de um padrão de produção e consumo excessivo e acelerado –, é possível inferir que a exploração de recursos naturais e humanos não constitui apenas consequência do sistema, mas condição para que ele opere, em seus moldes, de maneira satisfatória.

Dessa forma, compreende-se que a *performance* desse padrão – politicamente institucionalizado (FRY, 2009b) e responsável por excessos produzidos, consumidos e descartados diariamente – determina condições e acarreta consequências em diversas dimensões: ambiental, social, econômica, cultural, política etc.

Assim, em síntese, podemos atribuir a insustentabilidade fundamentalmente a uma cultura e economia estabelecidas sobre um padrão de produção e consumo excessivo e acelerado, que teve sua base na Revolução Industrial. Dentro do contexto maior desse padrão, no decorrer de sua construção delinearam-se relações, padrões de comportamento e estilos de vida.

Ao salientar que nossas atuais maneiras de viver são insustentáveis, Walker (2014) atribui os desequilíbrios ambientais e as desigualdades econômicas e sociais aos valores, ideias e práticas modernos ainda em atividade em nossa sociedade contemporânea. Essa conjuntura

é reconhecida também por Ehrenfeld (2013), para quem o *ethos* moderno constitui um verdadeiro vício da contemporaneidade.

A modernidade, guiada por uma crença no progresso, remonta a pensadores como Francis Bacon e Rene Descartes (EHRENFELD, 2013) e, segundo Kazazian (2005), os princípios modernistas enunciados no século XVII ainda fundamentam as relações atuais entre as sociedades ocidentais e a natureza. Ao postular que a ciência organize-se e aplique-se à indústria no intuito de melhorar e transformar as condições de vida, o filósofo Francis Bacon inaugurou a noção de progresso científico, mas pautando seus princípios em um sentido de hostilidade e dominação em relação à natureza. Anos depois, o reducionismo e o racionalismo advindos de uma abordagem mecanicista dos fenômenos naturais, pensamento de Rene Descartes, posicionou o ser humano enquanto externo à natureza. A ideia de manipulação e tentativa de reprodução dos princípios naturais justificou-se em nome de conhecimentos considerados úteis à vida e ao progresso científico da humanidade. As consequências não intencionais que vivenciamos hoje resultam, conforme afirma Ehrenfeld (2013), de uma abordagem reducionista de um sistema que se mostrou complexo.

Iniciada em meados do século XVIII na Inglaterra e apoiada na exploração da natureza, a Revolução Industrial consolidou a modernidade e o progresso como um fim, conforme elucidado por Kazazian (2005). Segundo Walker (2014), a noção de progresso, no contexto da modernidade, refere-se a avanços na ciência e tecnologia e a benefícios humanos predominantemente materiais, sendo bastante limitada. E, de acordo com Queiroz (2014) e Thorpe (2014), em nossa cultura, a ideia de progresso esteve – e por vezes ainda está – vinculada à ideia de crescimento econômico.

A noção de desenvolvimento, por sua vez, também está ligada ao fenômeno industrial, e Veiga (2005) esclarece que, mesmo hoje, a ideia de desenvolvimento, qualquer que seja seu contexto, eventualmente se associa ao progresso da industrialização.¹² É nessa acepção que, assumindo o sentido filosófico contemporâneo de utopia enquanto visão de futuro a partir da qual a sociedade, fundamentando seus objetivos ideais e suas esperanças, cria seus projetos, Veiga (2005) considera o desenvolvimento uma utopia industrialista.

É importante assinalar que, dessa maneira e conforme salientado por Gadotti (2012), o conceito de desenvolvimento não é um conceito neutro, uma vez que se encontra atrelado a uma ideologia do progresso que pressupõe uma determinada compreensão a respeito da história, da economia, da sociedade e do próprio ser humano. Assim, o conceito remete a uma visão hegemônica, a um padrão de industrialização, ponto ressaltado também por Queiroz (2014).

É dentro dessa lógica, segundo Gadotti (2012), que o conceito de desenvolvimento admite o consumo e a acumulação de bens materiais como a via de acesso das sociedades rumo ao bem-estar e à felicidade.

O consumo é um fenômeno cuja compreensão é essencial, e que remonta sobretudo à Revolução Industrial.¹³ Descrito por Cardoso (2008; 2012) como a infância da sociedade de consumo, o fenômeno industrial – processo supostamente inocente, inaugurado pela máquina a vapor e pelo tear mecanizado – possibilitou um aumento vertiginoso da oferta de bens de consumo a custos cada vez menores. O aumento da produtividade e a queda nos custos decorreu, entre outros fatores, da rapidez na produção e da diminuição da mão de obra, e tornou os produtos acessíveis a um contingente de pessoas até então renegadas enquanto consumidoras.

12

Todavia, a introdução de critérios de avaliação de uma nação relacionados à expectativa de vida, à educação e à saúde tem feito com que desenvolvimento passe a ser distinto de crescimento econômico (QUEIROZ, 2014).

13

Crocker (2016), no entanto, relata que o embrião da sociedade de consumo remete à expansão marítima europeia em direção ao leste em busca de artigos de luxo que iam de chá a seda – contudo, à época, o consumo era restrito a uma elite.

Assim, Cardoso (2008) recorre a Hobsbawn (2012) para afirmar que a partir de então tornou-se possível sugerir que, quanto maior fosse a produção, maior seria o consumo, embora Hobsbawn (2012) esclareça que, à época, a maior parte da expansão industrial não resultou imediatamente na criação de um sistema de fabricação que, ao produzir em quantidades grandes e custos decrescentes, criasse seu próprio mercado e deixasse de depender da demanda existente. No entanto, ainda que inúmeras indústrias tenham se expandido em função de demandas já existentes, novos mercados foram sendo conquistados.

A industrialização e o progresso técnico alcançados possibilitaram uma oferta de bens materiais cada vez maior, processo que seguiu se superando ao longo dos séculos XVIII e XIX, sendo a Europa Ocidental e os Estados Unidos da América verdadeiros símbolos deste desenvolvimento.

No início do século XX, conforme argumenta Kazazian (2005) – em especial, após o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) –, a produção industrial alcançou níveis excepcionais nos Estados Unidos, alimentada pela reconstrução pós-guerra, pela chegada de novos equipamentos – como o automóvel e os eletrodomésticos –, pela introdução do taylorismo e estimulada por créditos ao consumo. No entanto, a crise de 1929, que se alastrou pelos anos 1930, levou a um decréscimo na produção industrial. A reestruturação só viria na prática após a Segunda Guerra Mundial; contudo, no período entreguerras, a indústria – até então baseada na produção – redefiniu-se em conformidade com as expectativas do mercado. A economia mundial orientou-se para o consumo, movimento fundamental na ascensão e posterior consolidação de uma sociedade nele baseada e que se tornaria insustentável.

É fundamental esclarecer que a sociedade de consumo funciona com base no consumismo – por definição, um consumo exagerado. Crocker (2016), ao apresentar criticamente uma compreensão histórica a respeito do consumismo enquanto fenômeno e enquanto termo, relata que, após a crise, o consumismo passou a ser compreendido e utilizado como uma estratégia política e econômica. A crença no aumento da circulação de bens de consumo como uma maneira de elevar o padrão de vida da nação estimulou a sua produção: ao trabalhar e consumir, pessoas comuns beneficiariam outras, cujo consumo as beneficiaria, estabelecendo, assim, um círculo vicioso que promoveria empregos e aumento de renda. Por conseguinte, segundo Cardoso (2008), era preciso que o consumidor passasse a consumir por opção, e não mais apenas por necessidade.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conforme relatado por Kazazian (2015), o mundo ocidental, precisamente os Estados Unidos e a partir deles, conheceu o *American way of life* – estilo de vida envolvido pelo ideal da felicidade material e concretizado por meio do desenvolvimento econômico da reconstrução. De acordo com Queiroz (2014), os produtos da industrialização passaram a oferecer uma série de facilidades e confortos jamais previstos.

Em um consumo de massa, variações mínimas justificavam a próxima compra e ofereciam ao indivíduo uma possibilidade de construção de identidade. Segundo Walker (2014), nesse contexto, o *design* de produtos tornou-se parte da publicidade, cabendo ao *designer* conferir inovações e diferenciais aos produtos fabricados em massa, impulsionando as vendas e os lucros. Kazazian (2005) expõe que a sociedade passou a viver no ritmo de uma renovação insaciável e constante, e o descarte, conforme argumenta Cardoso (2008), tornou-se prática central da filosofia industrial estadunidense – ainda que a tecnologia permitisse criar produtos cada vez mais duráveis.

Uma sociedade moderna democrática exigia não apenas amplo acesso à educação e ao emprego qualificado, mas também uma economia baseada na produção e no consumo de bens materiais. Crocker (2016) alega que a ideia de que esse sistema resultaria em prosperidade para todos, elevando o nível de vida e evitando conflitos sociais emergidos no período entreguerras, foi amplamente aceita no Ocidente. A propagação desse ideal econômico¹⁴ resultou na democratização de um consumismo anteriormente mais restrito, que afinal triunfava.

É imprescindível sublinhar que a ascensão e consolidação do consumismo enquanto um fenômeno exitoso não é uma casualidade. Embora atualmente se naturalize o fato – como se consumir em uma escala progressiva fosse uma escolha individual deliberada –, há uma mecânica engenhosa extremamente articulada nos bastidores da construção de uma economia baseada no consumo. Afinal, como fazer com que a sociedade consuma continuamente e, de preferência, em excesso? Cada vez mais?

Kazazian (2005) esclarece que, nos pós-guerra, inicia-se uma prática na qual o incentivo constante ao consumo de bens materiais – eletrodomésticos, automóveis, eletroeletrônicos, vestuário, entre outros – responde, em geral, a uma lógica apoiada na intensificação de um desejo baseado em bens de consumo. O desejo gera uma necessidade que é rapidamente saciada, dando lugar a um novo desejo. Projeta-se o consumidor para um futuro próximo, de novos desejos que conduzem a novas possibilidades, viabilizadas pelo progresso técnico prodigioso.

Para Chapman (2014), o processo de consumo vai além da compra de algo novo: é uma trajetória rumo ao 'eu' ideal ou desejado, motivado por vetores emocionais. Assim, o consumo é motivado quando se experiencia uma discrepância entre a condição atual e a desejada. Dessa maneira, por meio de ciclos de desejo e desapontamento, torna-se um processo aparentemente interminável. De fato, Crocker (2016) argumenta que, a partir dos anos 1980, o consumismo se tornou a expressão cultural universal mais visível da vida econômica, de maneira que, para todos os indivíduos, mesmo os mais pobres, consumir se tornou um veículo para a autoexpressão e para as ambições sociais. Nesse sentido, Thorpe (2014) argumenta que, a partir da narrativa social em que consumir mais é melhor, a escolha do consumidor figura como a maneira mais importante de o indivíduo expressar e atender suas necessidades. Uma vez que o consumismo oferece uma forma de linguagem social baseada no consumo privado, ao se apropriar dessa linguagem, além de moldar sua identidade, o indivíduo alcança uma determinada posição social – um pertencimento que, por sua vez, precisa ser mantido. O resultado, de acordo com Thorpe (2014), é uma corrida que nunca será ganha.

O caráter contínuo desse processo, como apontado por Chapman (2014) e Thorpe (2014), e que possibilita um consumo desenfreado, solidifica-se, segundo Kindlein (2014), com base em três pilares básicos: a propaganda, o crédito e a obsolescência.

Em relação à propaganda, Kindlein (2014) esclarece que esta se encontra relacionada ao despertar do desejo. O autor argumenta que somos diariamente bombardeados por convocações para o consumo por meio de anúncios que prometem suprir carências majoritariamente psicológicas e emocionais – se quanto mais carente é uma sociedade mais ela consome, o sistema econômico, antes de suprir as carências, precisa também promovê-las. Os anúncios levam à 'coisificação' de sentimentos para que, em uma sociedade carente deles, o consumo possa supri-los. De maneira complementar, Crocker (2016) esclarece

14

A estratégia econômica demarcava ainda a distinção entre as sociedades do oeste capitalista e do leste comunista.

que a propaganda opera no sistema econômico não necessariamente e apenas em termos individuais de um produto em relação ao outro, mas no sentido de moldar as vontades enquanto necessidades, que ao longo do tempo se tornam essenciais. Nesse sentido, ressalta-se ainda o enquadramento, por meio da propaganda e do *marketing*, do significado e/ou do posicionamento social, como apontado por Thorpe (2014). Assim, trabalha-se com a criação e projeção, via propaganda, de possibilidades – afetos, individualidades, desempenho, *status* – atingíveis mediante o consumo.

De acordo com Kindlein (2014), o crédito, por sua vez, corresponde à facilidade de aquisição – uma vez que prescinde a ação de poupar recursos financeiros para comprar determinado bem de consumo. Dessa maneira, a oferta de crédito configura-se como um facilitador ou mesmo concretizador em relação ao processo de compra. A ampliação do crédito ao consumidor iniciou-se no período pós-guerra, posto que, conforme expõe Cardoso (2008), não bastava que o consumidor quisesse comprar: era preciso que ele possuísse o poder de compra.

A obsolescência, por fim, encontra-se relacionada ao descarte. De maneira pragmática, para Kindlein (2014), a obsolescência programada visa a diminuir o tempo de vida do produto para que este seja rejeitado. Iniciada nos anos 1930 como solução para a depressão econômica ao suscitar o consumo, a prática intensificou-se no pós-guerra – período em que também surgiram teorias e críticas a seu respeito. Com o objetivo invariável de reduzir a durabilidade do produto e entendendo que a durabilidade não corresponde necessariamente e apenas à longevidade material, diversas são as maneiras de planejadamente se induzir a rejeição de um produto em posse e, por consequência, impelir a compra de um novo – e há na literatura múltiplas classificações a respeito das obsolescências. Queiroz (2014) classifica-as em obsolescência de qualidade, psicológica e tecnológica. De maneira geral, na obsolescência de qualidade, a rejeição e posterior substituição ocorre quando há algum desgaste ou dano material do produto; na obsolescência psicológica, há desgaste da desejabilidade, ou seja, o produto em questão torna-se menos desejável ou ultrapassado em termos de estilo – geralmente, segundo Crocker (2016), em relação a um novo introduzido no mercado; e, na obsolescência tecnológica, a rejeição e posterior substituição ocorre quando é introduzido no mercado um novo produto que desempenha de maneira superior a função de seu predecessor.

Assim, a dinâmica propaganda-crédito-obsolescência, que opera sincronicamente, impulsiona um consumo progressivo.

De maneira mais aprofundada e expandida, Crocker (2016) expõe ainda que o consumismo funciona com base em uma lógica relacionada ao engano, que começa com o comprometimento, por parte do consumidor, com um produto que anuncia satisfazer uma determinada necessidade – porventura definida ou lembrada pelos meios de comunicação. A aquisição, que representa um sacrifício financeiro e um investimento de tempo e esforço, encoraja o consumidor a crer que o produto, agora seu, cumpre com o que promete, e o uso intensifica esse comprometimento – embora, muitas vezes, o retorno não seja o anunciado e/ou a própria necessidade sequer exista de fato. O engano adquire proporções maiores quando o sistema blinda o consumidor de suas desvantagens (ou das vantagens de alternativas possíveis), de maneira que se assume um acordo mutuamente benéfico – para o consumidor e para o produtor – para que se permaneça na ignorância. Além do engano, o consumismo opera ainda com base na disposição em desvalorizar e rejeitar o que já se

encontra em posse, mesmo que ainda cumpra adequadamente com suas funções.

Diante do apresentado, evidencia-se que a sedimentação do consumismo enquanto um fenômeno de sucesso deve-se a uma estratégia econômica e política em que áreas como o *design*, a propaganda e o *marketing* desempenharam, e ainda desempenham, papéis fundamentais.

Conforme esclarece Crocker (2016), a partir dos anos 1970 o consumismo, já entendido como um consumo excessivo, passou a ser compreendido como um modo de vida, um estado de espírito, no qual cada vez mais pessoas sentiram-se impelidas a pensar, comparar, avaliar, comprar, usar e descartar o que elas achavam que precisavam, em volumes cada vez maiores e em ciclos cada vez mais rápidos. A ideia do consumo enquanto veículo de expressão e comprometimento com determinados valores e ideais, defendida por movimentos de contracultura no final dos anos 1960, foi absorvida pelo sistema e moldada de acordo com o ritmo e as necessidades do mercado.

No final no século XX, a globalização e a informatização aumentaram exponencialmente o consumo. Segundo Crocker (2016), a eficiência tecnológica, a virtualidade das transações e a onipresença dos meios de comunicação e de uma publicidade cada vez mais intensiva e invasiva aceleraram os ciclos de compra, uso e descarte. Ainda de acordo com Walker (2014) e Thorpe (2014), a eliminação de barreiras comerciais e a abertura dos mercados permitiram baratear ainda mais os custos de produção, pulverizando e externalizando seus custos ambientais e sociais.

Comprar se tornou fácil como nunca. E é evidente que podem ser diversas as nuances, sob diferentes perspectivas, do consumo individual. Entretanto, o que está em questão aqui é a ascensão do consumismo e sua solidificação enquanto padrão de comportamento que suporta uma economia fundamentada na produção, no consumo e no descarte excessivos.

Conforme relata Kazazian (2005), nos anos 1960, à medida que avança o tão aclamado desenvolvimento proporcionado pela circulação de bens materiais, catástrofes envolvendo a dinâmica industrial o colocam frente a questões ecológicas. O aumento das catástrofes suscita o questionamento da responsabilidade do ser humano em relação à natureza. No início dos anos 1970, a crise do petróleo coloca fim aos anos gloriosos do pós-guerra, e o baque sofrido pelas economias ocidentais clarifica o limite dos recursos naturais. Crocker (2016) elucida que o consumismo passa a estar relacionado aos crescentes danos ambientais e às contradições entre as reivindicações de uma sociedade moderna democrática e as desigualdades econômicas, sociais, de gênero e raciais que constituem na prática sua realidade.

Nos anos 1980, segundo Crocker (2016), ganha força a exportação, para o restante do mundo, do modelo consumista de crescimento. Em sua obra *Design for the real world: human ecology and social change*, publicada em 1971, Papanek (1971) antecipadamente alerta que o estilo de vida derivado do crescimento industrial, ao ser exportado dos países industrializados para aqueles ainda em processo de industrialização, acarreta consequências sociais, ambientais e ecológicas negativas, como poluição e alienação. A convicção de Papanek (1971) é partilhada por Sachs (2009), que complementa que, em benefício de uma minoria nos países em processo de industrialização, a reprodução de padrões de consumo dos países industrializados resultou, inclusive, em uma apartação social.

Por sua vez, no final dos anos 1980, Guattari (2012) já assinala o protagonismo das transformações técnico-científicas decorridas nas últimas décadas no que diz respeito aos

fenômenos de desequilíbrios ecológicos. Para o autor (2012), os modos de vida individuais e coletivos avançam rumo a uma deterioração progressiva. Nesse sentido, Santos (2014) argumenta especificamente que o estilo de vida de uma minoria favorecida financeiramente ocupa um espaço desproporcionalmente grande, e que as consequências dos padrões de produção e consumo que o sustentam são ambiental e socialmente injustas. A massificação do consumo contribui, ainda, para a destruição de culturas locais, conforme esclarece Queiroz (2014).

A sociedade contemporânea convive com a insustentabilidade em escala global, e a nocividade dessa condição de desequilíbrio, em um cenário pautado pela ganância e estruturalmente constituído pela iniquidade entre pobreza e riqueza, recai especialmente sobre indivíduos e nações menos favorecidos economicamente (FRY, 2009a). O percurso histórico e analítico explicitado até então evidencia que o cenário contemporâneo, insustentável em decorrência de um crescente de elementos manifestos em diversas dimensões, tem origem nas relações do ser humano com o seu entorno, pautadas por um sistema econômico orientado ao progresso, crescimento contínuo e aumento de lucros. Assim, o argumento defendido por Fry (2009b, p.12, grifo do autor) e já mencionado anteriormente de que “Nós somos os responsáveis pela insustentabilidade” é extremamente preciso ao responsabilizar os processos humanos e – em específico – a finalidade de suas ações pela conjuntura atual.

Nesse sentido, Veiga (2010) assegura que, em praticamente três décadas, o discurso ao redor da sustentabilidade se estabilizou na sociedade. Ainda que, por vezes, o termo seja abordado imprecisamente, de maneira banalizada ou ainda superficial, consolidou-se a noção de que: 1) alguma coisa não vai bem; e 2) algo precisa ser feito. Em contrapartida, o que precisa ser feito, e em especial como fazê-lo, passíveis de apreensão a partir do percurso histórico e analítico realizado, apresentam-se como uma problemática de proporções formidáveis.

2.1.3 A difícil transição

A sustentabilidade não existe no domínio presente e, certamente, a passagem de um cenário insustentável para um cenário sustentável não ocorrerá da noite para o dia. Ehrenfeld (2008) elucida que nesse caminho transitório coexistem dois modelos opostos de realidade, com vocabulário, hábitos culturais e crenças distintas: um mundo moderno, conveniente ao longo de séculos – porém, não mais; e outro mundo ainda em elaboração.

A existência de dois modelos distintos de desenvolvimento é abordada por Margolin (2014, 1998), aos quais ele denomina modelo de sustentabilidade, inicialmente chamado modelo de equilíbrio e que viria a ser um cenário sustentável, e modelo de expansão, que vem a ser o nosso cenário atual. Segundo o autor (2014), há uma tensão entre os modelos, cujas agendas estão em conflito e em rota de colisão.

No que diz respeito à migração de um cenário insustentável para um cenário sustentável, para Fry (2009b, p. 18), “O problema não é concretizar de imediato a sustentabilidade, mas iniciar o processo”.

Felizmente, Ehrenfeld (2013) argumenta que ações têm sido realizadas no sentido de reverter nossa condição atual de insustentabilidade e que, em sua maioria, elas se relacionam a eficiências tecnológicas ou inovações tecnocráticas pensadas para estimular a economia,

mas de maneira menos danosa.

Especificamente em relação à tecnologia, é importante frisar que esta se configura como um ponto a ser contestado ao se tratar da transição para uma condição de sustentabilidade, uma vez que sua presença ubíqua constitui uma das raízes da insustentabilidade. Ehrenfeld (2013, 2014) esclarece que a tecnologia por si só não constitui um problema, mas o seu uso de maneira adicta e onipresente. Nesse sentido, Walker (2014) complementa ressaltando o viés ideológico e a carga de valores por detrás da aplicação de conhecimentos via inovações tecnológicas, de maneira que o problema não é a tecnologia, mas a finalidade de sua utilização.

No entanto, retomando as ações que têm sido postas em prática, a preocupação em retardar ou mesmo reverter as manifestações de nosso cenário insustentável é observada por Ehrenfeld (2013) como um processo de “Redução da insustentabilidade”, estando bastante aquém do alcance de um cenário sustentável. Ao se buscar automaticamente algum tipo de solução tecnológica, desprezando-se uma reflexão profunda a respeito das raízes do problema, afastam-se as possibilidades que poderiam erradicá-lo ao invés de simplesmente solucioná-lo momentaneamente. Nesse contexto, Fry (2009b) refuta a crença coletiva na ciência e na tecnologia como o caminho para a salvação da humanidade. O autor (2009b) não contesta o potencial de ambas em contribuir com o combate de alguns elementos da insustentabilidade, mas afirma de forma categórica que, estruturalmente, elas não são qualificadas para erradicar o problema.

Diante desse quadro, Ehrenfeld (2013) esclarece que o pensamento cartesiano – formador do mundo atual e, portanto, responsável por muito do progresso científico e tecnológico, mas também pela nossa atual condição de insustentabilidade – não é capaz de lidar com a questão, de maneira que a aplicação desse paradigma de pensamento, ‘fragmentador’, nos aprisiona em um padrão circular de ação que não soluciona o problema.

O *modus operandi* atual, caracterizado pela mitigação pontual, mediante o uso da tecnologia, de consequências indesejadas, é comparado por Ehrenfeld (2013) ao padrão de comportamento de um dependente: este segue adotando soluções cada vez mais eficientes no que diz respeito aos efeitos de um problema – mas ineficazes em relação às suas causas –, inconsciente de outras consequências negativas que uma repetição irrefletida pode ocasionar, ainda que em outro tempo e espaço. Assim, basicamente, novos impasses são gerados para solucionar as consequências decorrentes de um problema inicial que, por sua vez, não é solucionado, mas, sim, perpetuado. No contexto dessa analogia, a eficiência geralmente é apenas um remédio temporário: tratam-se os sintomas, mas não se cura a doença.

Ainda no que diz respeito ao surgimento de modos de produção industrial menos nocivos ao ambiente – ou mais eficientes, por exemplo –, Fry (2009b) esclarece que eles seguramente constituem um avanço positivo em relação ao alcance de um cenário sustentável. Todavia, caso as novas dinâmicas promovam um metabolismo ainda mais acelerado, seus ganhos se anularão, e o que seria um passo à frente pode se tornar até mesmo um passo para trás. Igualmente, Veiga (2010, p. 25) reitera que “[...] Ganhos de eficiência não reduzem escala”, podendo determinar inclusive o oposto, um efeito conhecido como ‘rebote’ (*rebound effect*).

Indiscutivelmente, toda e qualquer ação que preze pela reversão de um quadro insustentável é bem-vinda. No entanto, é necessário refletir profundamente sobre suas raízes; do contrário, tais ações configurar-se-ão como soluções meramente paliativas e em curto prazo, que amenizam aspectos da condição de insustentabilidade, porém, não extinguem

suas causas. Em uma relação de causa e efeito, para que ambos sejam erradicados é preciso extinguir a causa, e não apenas os efeitos.

Esse raciocínio, que beira o óbvio, permite-nos inferir que só é possível converter insustentabilidade em sustentabilidade se as intervenções recaírem sobre seus fundamentos. É por essa razão que, em se tratando de uma transição, a compreensão do percurso histórico e analítico realizado anteriormente mostra-se imprescindível. Somente o entendimento claro a respeito da origem da insustentabilidade, enquanto condição na qual vivemos atualmente, permite-nos vislumbrar ações que incidam sobre suas raízes, podendo facultar a idealização de soluções efetivas que conduzam a humanidade rumo a uma condição futura de sustentabilidade.

A necessidade de rompimento com o consumismo e, por conseguinte, com a exploração irrestrita de recursos naturais e humanos, constitui tarefa árdua e complexa – especialmente por pressupor um sistema econômico diferente e ainda inexistente, como reconhecido por Veiga (2010) e Walker (2014). Veiga (2005) recorre a Hobsbawn (1995) para corroborar com a perspectiva de que o equilíbrio admitido pela sustentabilidade não é compatível com um sistema econômico baseado na busca ilimitada do lucro. Hobsbawn (1995), por sua vez, reitera ainda que, sob a ótica ambiental, o futuro da humanidade não é conciliável com o atual sistema capitalista; todavia, elucida que essa incompatibilidade – reconhecida também por Gadotti (2012) – não significa que um futuro não capitalista corresponda obrigatoriamente à utopia socialista, evitando a contraposição entre os sistemas e sugerindo tratar-se de um sistema ainda indeterminado.

Logo, como sugerido por Fry (2009b), a transformação da cultura industrial é obrigatória, sendo imprescindível a formação e ascensão de um novo tipo de cultura e economia, que se afaste do modelo quantitativo irrestrito – que é o modelo atual – e se baseie em um modelo qualitativo de produção e consumo. Nesse sentido, Walker (2014) reafirma o necessário desenvolvimento de um sistema que rotule como indesejáveis o consumo, a destinação e a reposição contínuos de produtos, evitando-os em vez de incentivá-los. Igualmente, segundo Guattari (2012), faz-se necessária uma reorientação dos objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Nesse contexto, evidencia-se que, conforme alegam Veiga (2005) e Sachs (2009), o alcance e estabelecimento desse novo sistema é questão que cabe não apenas às ciências naturais e à tecnologia, mas também às ciências sociais. E é nestas que se situam os maiores desafios.

De maneira objetiva, sendo a problemática, de modo geral, o padrão de produção e o consumo excessivo e acelerado, é crucial que não somente a reflexão, mas também – e principalmente – a ação trespasssem a escala de quantidade versus tempo, alta em termos de quantidade e baixa em termos de tempo. É imprescindível a alteração dessa escala e, consequentemente, dos padrões de comportamento e estilos de vida determinados por ela.

A compreensão desse ponto fundamental enseja ainda a percepção acerca das limitações dos acordos realizados até então e apontados no início deste capítulo, reconhecidas também por Fry (2009a) e Crocker (2016). O comprometimento com o *ethos* moderno, em suas vantagens e desvantagens, é tamanho – bem como os interesses envolvidos em sua manutenção – que não se questionam os paradigmas prevalentes, o *status quo*. E, quando há o questionamento, ele é feito no sentido de uma adaptação, de um acomodamento, quando, na realidade, é preciso que seja feito no sentido de uma ruptura, de uma mudança, de maneira que estas, no contexto da perspectiva reformista que geralmente caracteriza os

relatórios resultantes dos acordos, acabam reduzidas ao nível da retórica. Segundo Veiga (2010), não há como escapar do dilema do crescimento.

É interessante assinalar o posicionamento de Fry (2009a), que opta pelo conceito de 'sustentação' (*the sustainment*), e de 'habilidade de sustentar' (*sustain-ability*), em contraposição ao que julga ser uma retórica esgotada e por vezes desacreditada do Relatório Brundtland.¹⁵ A habilidade de sustentar deve ser entendida como um processo – e não um fim – que possibilita a proteção e a manutenção de uma condição qualitativa do ser (da existência) ao longo do tempo. Não se trata de salvar o planeta, mas a humanidade, salvando, para tanto, aquilo de que dependemos coletivamente. A preservação e a manutenção dos recursos do planeta é capital ao futuro, como defendido por Papanek (1995).

Fry (2009a, 2009b) discorre ainda sobre a dialética da sustentação, esclarecendo que a existência humana só é possível dentro de uma lógica de criação e destruição, inseparáveis. O autor esclarece que a sustentação também não é um estado fixo, mas o equilíbrio dinâmico entre a criação e a destruição. Apoiada pelas habilidades de sustentar, a sustentação é a chegada de um momento de contínua mudança material e cultural, no qual continuamente se identifica o que necessita ser alterado, substituindo-se os processos que sustentam nossas vidas e dando lugar para ações sustentáveis em todos os âmbitos de nossa existência (por exemplo, o que valorizamos, o que fazemos, como fazemos, a partir do que fazemos, como tratamos uns aos outros, como vivemos e organizamos nossos modos de vida). Para Fry (2009a), agir sustentavelmente varia de acordo com o tempo, o local e a circunstância, de forma que a sustentação deve ser procurada de diferentes maneiras. Do mesmo modo, Sachs (2004) assegura a necessidade de as ações e estratégias serem diversas – endógenas, porém, complementares.

A concepção de sustentabilidade – ou, na acepção de Fry (2009a), de sustentação – enquanto um equilíbrio dinâmico é partilhada por Queiroz (2014), para quem a condição supõe um movimento complexo permanente. A autora (2014) traça ainda um paralelo entre sustentabilidade e utopia, posto que ambas, de certo modo, dizem respeito à configuração de uma nova sociedade a partir da capacidade humana de transformação.

Qualquer que seja o entendimento a respeito da sustentabilidade e admitindo a polissemia do conceito, o raciocínio desenvolvido ao longo deste capítulo permite-nos compactuar com a definição de Gadotti (2012) de que a sustentabilidade corresponde à harmonia (ou ao equilíbrio dinâmico) entre o modo de vida de bem-estar e bem-viver para todos – em que estejam garantidos direitos individuais, sociais, culturais, políticos e econômicos – e o meio ambiente.

Entendendo a sustentabilidade na condição de algo que se sustenta e prospera de maneira equilibrada na integralidade de seus critérios (social, cultural, ecológico, ambiental, territorial, econômico, político nacional e internacional), evidencia-se que uma transição rumo a ela implica novos modos de produção e reprodução da vida, como sugere Gadotti (2012); um novo *status quo*.

De fato, criamos padrões de comportamento e estilos de vida dos quais precisamos nos libertar. Esses hábitos estão atrelados a um mundo material ao qual estamos tão culturalmente acostumados que, conforme avalia Ehrenfeld (2013, p. 22, tradução nossa), "A consciência desaparece". Da mesma maneira, Margolin (2014) chama atenção para o fato de que, ante um modelo que estimula continuamente as aspirações humanas por uma vida de conforto e prazer materiais, é pouco provável o alcance de uma abstinência generalizada

15

Relatório *Nosso futuro comum*, que introduz o conceito de desenvolvimento sustentável e tem como núcleo a formulação de seus princípios.

em contingentes significativos por parte do consumidor.

Fry (2009b) assegura que aprendemos a ser insustentáveis, de modo que precisamos desaprender a sê-lo. A 'desaprendizagem', ao exigir a libertação de padrões de comportamento, estilos de vida e, portanto, a reorganização de um padrão de produção e consumo, evoca domínios que, exatamente por constituírem parte do problema, configuram-se em sua esfera de ação como caminhos para a solução.

2.2 DESIGN (DE MODA)

2.2.1 A Moda

A moda, enquanto sistema, possui formação essencialmente sócio-histórica, atribuída a um contexto de mudanças econômicas, sociais e culturais complexas na Europa Ocidental em meados do século XIV.¹⁶ Sua constituição e consolidação, enquanto regente de ciclos do vestuário e dos costumes, entre outros, deram-se devido a uma série de características conjunturais e inter-relacionadas, como a expansão econômica e a ampliação do comércio relativas à classe burguesa, o antagonismo de classes, o progresso científico e tecnológico, a maior circulação de matérias-primas, o avanço de ofícios como a costura, a ascensão da cultura hedonista e a ideia de que o presente e a novidade são superiores ao passado e à tradição. Ademais, soma-se às circunstâncias a emergência da ideia de indivíduo enquanto sujeito que se constitui a partir de escolhas (MESQUITA, 2010).

Compreender as mudanças na natureza da moda e os critérios que orientam as escolhas do vestuário é, segundo Crane (2006), uma maneira de entender a cultura e a sociedade, uma vez que o vestuário de moda, por um lado, personifica ideais e valores de um tempo-espaço determinado e, por outro, sua escolha reflete a maneira como os indivíduos enxergam a si mesmos em relação a esses. O vestuário de moda carrega uma série de significados ideológicos e pautas sociais, mediante os quais é possível compreender a cultura material e seus códigos, refletindo as mudanças na sociedade e na natureza das relações entre os indivíduos nos domínios da classe, do gênero e da identidade.

No decorrer dos séculos, a moda tem se constituído, assim, como uma espécie de marcador social e individual, e sua dinâmica tem se alterado continuamente. Contudo, tais mudanças são cumulativas, e não descontínuas – o princípio da diferenciação e imitação relacionado à classe social não desapareceu com a possibilidade de construção das identidades individuais, por exemplo (CRANE, 2006; SVENDSEN, 2010). Ainda que as dinâmicas se reconfigurem ao longo dos anos, a efemeridade, o esteticismo e o individualismo são, para Mesquita (2010), lógicas estruturantes de seu funcionamento, bem como o paradoxo da padronização e da diferenciação. Nesse sentido, para Crane (2006), a inclusão e a exclusão são princípios bastante característicos que, em maior ou menor grau, sutilmente ou não, sempre estiveram presentes na moda, que fala para e por certos grupos sociais ao mesmo tempo que exclui outros – de acordo com o *status* social, ou com a (in)conformidade em relação a determinado ideal de gênero ou de padrões corporais, por exemplo.

A moda é vista também como forma de opressão, principalmente das mulheres. O arquétipo do corpo feminino, segundo Crane (2006) – e visualizável nas imagens difundidas pelos veículos de comunicação –, é caucasiano e magro – ideal que vem sendo rejeitado, combatido e desconstruído. A moda pode ser vista ainda sob diferentes perspectivas, e sua

análise e compreensão combinam, portanto, abordagens teóricas diversas, como a psicologia, a sociologia e a filosofia. Crane (2006) examina o vestuário de moda nas perspectivas do consumo, do significado, do espaço onde se expressa e da produção, e ressalta a necessária consideração conjunta desses diferentes prismas para a compreensão de como a moda influencia nosso contexto e é por ele influenciada.

No final do século XVII, com a consolidação da cultura das aparências, o parecer dissocia-se do ser e o indivíduo passa a fazer suas respectivas escolhas em função de sua constituição como tal (ROCHE, 2007). Segundo Crane (2006), as roupas foram o primeiro bem de consumo disponível em larga escala, sendo ofertadas e consumidas tanto como indicadoras de *status* quanto como sinalizadoras da identidade. Avaliando constantemente os bens de consumo, os indivíduos fazem suas escolhas de acordo com a potencial contribuição à identidade projetada – a maneira como se veem e gostariam de ser vistos. Diante da diversidade de estilos de vida disponibilizados, é possível libertar-se da tradição e da classe social e construir sua própria identidade, criando narrativas que condigam com o eu ideal (que pode mudar através do tempo) e que expressem sua compreensão de si e do mundo. Em conjunto com a mídia, a indústria da moda oferta aos indivíduos diferentes possibilidades de expressão de si mesmos; diferentes personalidades.

A construção de identidades é possibilitada pela carga simbólica do vestuário de moda, tanto absorvida quanto produzida pelos indivíduos. Nesse sentido, na qualidade de comunicador não verbal e visual, é formidável o potencial do vestuário de moda enquanto meio de resistência hegemônica, uma vez que abriga a possibilidade de realização de declarações questionadoras e subversivas em relação ao *status quo* – construídas ou recebidas não necessariamente no nível consciente e racional. Assim, surgem códigos e discursos de vestuário de moda alternativos, para além dos estilos de vida ofertados que proporcionam a possibilidade de falar de si e para os outros de outras formas, ora negligenciadas pela moda. Posto que a tendência é que a moda os assimile, mesmo que de maneira estereotipada ou esvaziada, os significados são continuamente redefinidos. A indústria da moda, em conjunto com a mídia, apoia-se na multiplicidade de códigos e discursos circulantes, bem como contribui com eles (CRANE, 2006).

A compreensão acerca do funcionamento da moda enquanto sistema – sua dinâmica e, principalmente, seu significado e seu potencial enquanto veículo de expressão – é fundamental para o entendimento a respeito da sua ligação aparentemente inexorável com o consumismo atualmente. Este, conforme explicitado no capítulo anterior, fundamenta a sociedade de consumo e, por conseguinte, a economia.

A significação e a possibilidade de construção de identidades oferecida pela moda tornaram-na um terreno fértil a ser explorado em uma sociedade cuja economia se fundamenta na produção, no consumo e no descarte excessivos. O entendimento de que o processo de consumo é uma trajetória rumo ao 'eu' desejado (CHAPMAN, 2014), de que consumir se tornou um veículo para a autoexpressão e para as ambições sociais (CROCKER, 2016) e de que o indivíduo, via consumo, molda sua identidade e alcança uma determinada posição social (THORPE, 2014) – aspectos fundamentais para a ascensão e consolidação do consumismo – são representados com robustez no consumo de moda.

Embora não se refira unicamente à moda, Thorpe (2014) esclarece que o consumismo e a pressão pelo crescimento econômico contínuo moldam a cultura material e a indústria que os sustentam (assim como são moldados por elas), o que de fato permite compreender

de maneira crítica e contextualizada o desenvolvimento da indústria da moda nas últimas décadas. Segundo Fletcher (2014c), atualmente o setor caracteriza-se, de modo geral, pela produção rápida e pelo consumo altamente volumoso e veloz.

De acordo com Fletcher (2014c, 2016), são os significados materializados no vestuário que essencialmente orientam o consumo. A indústria da moda desatou o ciclo de mudanças (invenção, aceitação e descarte), com sucesso, da necessidade ou da função físicas, de maneira que um novo produto raramente oferece uma nova funcionalidade, por exemplo, ou protege melhor o corpo; antes, sua aquisição é um meio de tornarmos visível nossa identidade enquanto indivíduos e parte de grupos sociais, expressando e (re)afirmando nossos valores. Além da pressão pela reformulação constante da identidade, as novas aquisições respondem ainda a uma busca por prazer, por novas experiências ou por *status*, por exemplo, em um cenário que proporciona uma oferta inesgotável desses desejos.

No que diz respeito aos elementos envolvidos na dinâmica da indústria da moda atualmente, Thorpe (2014) reconhece a manipulação de elementos simbólicos com vistas à maximização do consumo – e, portanto, do lucro. Também a obsolescência, na qualidade de prática que determina a rejeição e conduz à aquisição do novo (CROCKER, 2014; FLETCHER, 2014c; KINDLEIN, 2014; QUEIROZ, 2014), encontra-se devidamente estabelecida nesse contexto, contribuindo para o desenvolvimento do caráter cada vez mais ‘descartável’ na cultura e no *design* de moda (CHAPMAN, 2014).

Para Thorpe (2014), o ritmo cada vez mais acelerado das novidades é resultado fundamental das pressões por crescimento econômico contínuo; a disponibilização frequente de novos modelos configura-se como um caminho para o aumento das vendas e melhoria no crescimento do setor. Conforme esclarece Fletcher (2014c), de modo geral, o vestuário de moda vem sendo produzido em massa, de maneira estandardizada, e tem se tornado globalmente homogêneo. No modelo denominado *fast fashion* (não moldado pela velocidade em si, mas pelo conjunto de práticas de negócios focadas na larga escala e no crescimento econômico contínuo, e dominado pela logística primorosa), as peças são desenvolvidas para serem baratas, fáceis e rápidas de serem produzidas, baseando-se em materiais e mão de obra de baixo custo, eficiência produtiva em grandes volumes e prazos de entrega curtos – a rapidez é, sobretudo, uma ferramenta econômica. Os preços baixos, por sua vez, têm orientado mudanças nos hábitos de compra e de uso; as peças vêm sendo frequentemente compradas em abundância e são rapidamente descartadas, em virtude do seu baixo valor percebido.

Em conformidade com Fletcher (2014c), Carbonaro e Goldsmith (2014) reiteram que, nas últimas décadas, a oferta de produtos de moda no mercado mundial aumentou dramaticamente em termos de ritmo e volume. No entanto, afirmam ser falaciosa a ‘liberdade de escolha’ diante de uma abundância de opções, posto que os indivíduos são livres apenas para escolher entre determinados produtos ofertados, essencialmente similares. Nesse sentido, é interessante ponderar a respeito de uma suposta democratização da moda em decorrência do modelo *fast fashion*, posto que as escolhas não são, necessariamente, livres.

A indústria da moda tem situado o meio ambiente e as necessidades humanas dentro de sua estrutura econômica, quando o ideal seria o inverso – situar a estrutura econômica no domínio da resiliência planetária e das necessidades humanas, conforme argumentam Carbonaro e Goldsmith (2014). De fato, segundo Thorpe (2014), seu funcionamento atual tem consequências óbvias na esfera ambiental, relacionadas ao consumo de recursos e

à geração de resíduos; porém, também acarreta impactos significativos na esfera social: os danos – sejam eles relacionados às condições de trabalho análogas à escravidão ou ao uso de pesticidas no cultivo do algodão, por exemplo – geralmente são invisibilizados ou ‘terceirizados’ ao meio ambiente e/ou a populações vulneráveis.

A insustentabilidade, analisada de maneira crítica e contextualizada na subseção anterior, é uma consequência não intencional da maneira como vivemos; de modo objetivo, decorre fundamentalmente de uma cultura e economia estabelecidas sobre um padrão de produção, consumo e descarte excessivo e acelerado, ao qual estão atados relações, padrões de comportamento e estilos de vida. O percurso histórico e analítico realizado também na subseção anterior permite enxergar a aderência da indústria da moda em relação ao cenário da insustentabilidade, especialmente em virtude da estreita relação de ambos, atualmente, com o consumismo. Os elementos dessa condição de desequilíbrio, manifestos em diversas dimensões (ambiental, social, econômica, cultural, política etc.), também podem ser observados na perspectiva da indústria da moda.

Por conseguinte, em consonância com Thorpe (2014), Fletcher (2014c, 2016) enfatiza que a situação da indústria da moda em geral (inclusive as condições e as consequências do seu funcionamento) não é exclusiva do setor, mas sintomática de uma lógica econômica mais ampla. Ainda, a estreita relação entre a moda e o consumismo não é algo natural: antes, responde a estratégias e táticas específicas. Nesse sentido, Fletcher (2014c) considera fundamental distinguir a moda enquanto ciclo de desejos e demandas de consumo impulsionado pelo mercado e enquanto possibilidade de criação e recriação de um senso de identidade.

Ainda no que se refere ao consumo, é importante ressaltar que ele não é, por si só, algo naturalmente negativo. Conforme esclarece Fletcher (2014c), o vestuário, entre outros bens de consumo, pode de fato contribuir com o bem-estar e com a satisfação de necessidades importantes, materiais ou imateriais. A questão, no contexto da insustentabilidade, é a escala (muito grande) e o ritmo (muito acelerado) desse consumo atualmente.

Nessa perspectiva, segundo Chapman (2014), se a mudança é algo natural e inevitável no funcionamento da moda, é preciso assumi-la de modo que seja possível definir os parâmetros sociais, ecológicos, culturais e econômicos sobre os quais ela pode se fundamentar.

A indústria da moda, por sua vez, é abastecida pela cadeia têxtil e de confecção, um dos setores mais tradicionais¹⁷ e complexos do mundo. De acordo com a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (ABIT), sua cadeia produtiva é bastante extensa – inicia na produção de fibras e filamentos, passa pela fiação, tecelagem, malharia e acabamento e termina na confecção –, e as indústrias do setor estão presentes, ao menos em parte, globalmente, interagindo ainda com a indústria química e de bens de capital, bem como com a agropecuária (CNI; ABIT, 2017). Segundo Crane (2006), a moda foi uma das primeiras formas de cultura global: do centro para a periferia no século XIX e multicêntrica no século XX, atualmente o sistema é abastecido por uma indústria cuja produção ocorre em conjuntos de organizações que operam em escala global, sujeita à pressão competitiva do mercado internacional.

A indústria têxtil e confeccionista brasileira ocupa posição de destaque no cenário mundial em virtude de sua completude e das dimensões de seu parque industrial (é a quinta maior indústria têxtil do mundo e a quarta maior confeccionista), sendo a maior cadeia têxtil e de confecção integrada do Ocidente (CNI; ABIT, 2017). De acordo com a ABIT (2017), estima-

17

A indústria têxtil foi a principal responsável, no século XVIII, por deflagrar e alavancar a primeira Revolução Industrial.

se que, no ano de 2017, a produção têxtil no País tenha sido de 1,8 milhão de toneladas e, a produção de vestuário, de 8 bilhões de peças – a confecção de roupas acomoda de 60% a 65% dos têxteis produzidos. O setor é representante de uma força produtiva de cerca de 32 mil empresas (em sua grande parte, empresas de micro e pequeno porte), empregando de maneira direta aproximadamente 1,5 milhão de trabalhadores. O setor de confecção, especificamente, concentra cerca de 75% dessa mão de obra, com predominância da força de trabalho feminina (em torno de 73%).

No que diz respeito à sustentabilidade, repensar a indústria da moda¹⁸ em seu funcionamento atual é tarefa extremamente complexa e que envolve diversos setores e atores sociais, especialmente diante da amplitude e heterogeneidade da cadeia têxtil e de confecção. O próprio campo da moda dialoga com diferentes áreas, que certamente instituem caminhos para repensar sua atividade industrial contemporânea.

Manifestando-se significativamente (embora não só) por meio do vestir, a moda se constrói e se transforma substancialmente em diálogo com o vestuário, que ocupa espaço considerável na cadeia têxtil e confeccionista. Por conseguinte, em se tratando de sustentabilidade, é fundamental repensar o vestir e, naturalmente, o vestuário e suas práticas associadas (produção, consumo, uso e descarte), o que implica considerar o campo da moda em sua interface com o campo do *design*. Nesse sentido, conforme consistentemente discutido por Silva (2015), há de se considerar o *design* de moda como uma área de atuação que compreende elementos de ambos os campos.

2.2.2 O *Design*

O *design*, bem como as demais atividades projetuais que de uma maneira ou de outra intervêm na relação produção-consumo, atua como uma autêntica força produtiva, mediando dialeticamente entre necessidades e objetos (MALDONADO, 1991). Seu posicionamento singular é apontado por Moraes (2010), ao identificar seu caráter holístico, transversal e dinâmico, assim como sua propensão natural de agir como mediador entre a produção e o consumo, e também por Bonsiepe (2011), que assinala sua especificidade enquanto categoria posicionada na intersecção entre indústria, mercado, tecnologia e cultura, fazendo parte das práticas da vida cotidiana – como comer, deslocar-se, vestir-se, trabalhar e descansar. Nesse sentido, Bonsiepe (2012) destaca a intrínseca relação do *design* com a cultura material, encontrando-se em um ponto crucial do sistema dos objetos. Tal qual a exportação dos estilos de vida de países industrializados para países em processo de industrialização, exposta no capítulo anterior, Bonsiepe (2012) observa a exportação desse sistema de objetos – sua composição, seus atributos técnico-funcionais e aspectos estéticos-formais – de um suposto centro para uma suposta periferia, por vezes de maneira sutil ou mesmo oculta, entendendo-a como uma dinâmica neocolonial.

Examinado de maneira mais expandida por Fry (2009a), o *design* – o *designer* e os objetos, as imagens e os sistemas projetados – molda a forma, o funcionamento, a aparência e a percepção relacionados ao mundo material. Projetar não apenas prefigura conceitual e tecnicamente a forma e as funções operacionais e simbólicas das coisas, mas também seu destino plural; o *design* é uma prática secular e diretiva que traz à existência objetos direcionais, sendo uma imposição antropocêntrica de direção. Embora seja uma atividade cujo ato inicial depende do ser humano, o *design* adquire vida própria – não se cria de

fato algo finalizado, uma vez que os objetos trazidos à existência permanecem em um processo projetual contínuo dentro de uma 'ecologia das coisas', conforme esclarecido por Fry (2009a, 2009b). Intencionalmente ou não, o projetar se perpetua no projetado; os objetos desenhados continuam desenhando¹⁹ relações e interações – orgânicas ou inorgânicas, materiais ou imateriais – ao longo do tempo, qualidade fundamental do *design* frequentemente não assumida ou reconhecida no âmbito de sua atuação.

Seu caráter direcional é profundamente político, característica por vezes ignorada ou propositadamente ocultada. De acordo com Fry (2011), o *design* confere materialidade a posturas ideológicas, expressando o poder concretamente e de maneiras que moldam a interação e relação entre as pessoas e como estas prefiguram ontologicamente sua cultura material e economia. A politicidade do *design* é reiterada também por Mazé (2013), para quem os objetos projetados, mais do que formas, são mediadores de poder político.

Tais argumentos nos permitem – além de situar o *design* crítica e historicamente nas esferas econômica, social, cultural e ambiental – refletir a respeito de sua diretividade e politicidade características, a fim de explorá-las abertamente e de maneira consciente.

Contudo, Maldonado (1991) reconhece a redução da atividade de *design* unicamente à prestação de serviços à indústria, presente não apenas no discurso, mas também no cotidiano profissional. Conforme elucida Queiroz (2014), teoricamente, o *design* corresponde a uma atividade projetual orientada ao atendimento das necessidades de indivíduos territorialmente contextualizados e, nesse sentido, proporcionaria melhor qualidade de vida por meio do projeto de objetos com essa finalidade. Porém, nessa perspectiva, há dois pontos fundamentais a serem examinados. Primeiramente, no que diz respeito à atividade, o que tem norteado substancialmente a realidade da atuação do *design* não são as necessidades dos indivíduos, mas a manutenção da produção de mercadorias e o seu consumo, como observado por Queiroz (2014) – de maneira semelhante ao reconhecido por Maldonado (1991) e por Margolin (2014a) – ao identificar historicamente a orientação do *design* à cultura do consumo, e não às necessidades. O exercício do *design* a serviço de uma economia baseada na produção e no consumo de bens materiais permeia o percurso histórico e analítico seguido no capítulo anterior. Em segundo lugar, no que se refere às necessidades, Queiroz (2014) questiona ainda quais seriam elas diante de uma fronteira tênue ou mesmo imperceptível entre desejos e necessidades.

De fato, a necessidade é uma questão que precisa ser examinada com cautela. Segundo Fry (2009b), primeiro, é uma categoria que não possui valor fixo e universal, não sendo passível de quantificação e reivindicação: indivíduos e sociedades apresentam necessidades particulares e distintas, ponto crucial a ser assimilado e considerado pelo *design* na formulação e enfrentamento dos problemas. O autor (2009b) não considera cabível, ainda, rotular quais seriam as necessidades primárias, uma vez que o essencial pode derivar do secundário, havendo uma fusão e influência mútua entre o biológico e o social. Ademais, percorrendo alguns autores, Fry (2009b) faz uma leitura consistente a respeito das necessidades, mesmo as simbólicas, e ressalta a centralidade do pensamento marxista – que estabelece a relação dialética entre objeto e necessidade, entre produção e consumo – nessa análise. Esta corrobora a afirmação de Queiroz (2014) de que muitas necessidades são construídas e incorporadas na vida dos indivíduos como irrevogavelmente essenciais, e a de Papanek (1971) de que 'criam-se' problemas para depois 'criarem-se' soluções, a fim de fomentar a produção e o consumo. Em sua obra seminal, *Design para o mundo*

19

"Everything designed goes on designing" (FRY, 2009a, p. 30), "Whatever is designed and brought into being goes on designing" (FRY, 2009a, p. 190).

real, Papanek (1971) questiona ainda o paradoxo da existência de muitos objetos que pouco atendem às necessidades fundamentais de determinados indivíduos ou sociedades.

A linha tênue entre necessidades e desejos esmaece ainda mais se considerada na perspectiva do vestuário de moda, cujo consumo se relaciona primordialmente à esfera do simbólico. Também no contexto da moda (mas não só), é de fato paradoxal observar a existência de diversos grupos de indivíduos não contemplados pelos produtos, mesmo diante do imenso montante produzido, conforme argumentado por Papanek (1971) em relação a públicos diversos do padrão. Nesse sentido, evidencia-se a afirmação de Queiroz (2014) a respeito do *design* estar a serviço da economia de mercado, e não das necessidades dos indivíduos. Frente à vastidão de produtos, mesmo a ideia de liberdade de escolha é, segundo Queiroz (2014), ilusória e restrita – aspecto mencionado anteriormente neste capítulo em se tratando especificamente de vestuário de moda.

No que diz respeito à relação entre o *design* e a indústria, o primeiro desempenhou – e desempenha – papel fundamental na construção e consolidação de um sistema econômico fundamentado na produção, no consumo e no descarte excessivos, atado a padrões de comportamento e estilos de vida consumistas e determinantes de nossa atual condição de insustentabilidade. Assim, segundo Fry (2009b), o *design* arca com uma carga de responsabilidade desproporcional.

Para que ocorram as mudanças exigidas pela sustentação, conforme concebido por Fry (2009a), as práticas do *design* precisam mudar e romper com a orientação exclusiva ao *status quo*. A habilidade de sustentar precisa ser a base ética e conceitual de todas as práticas, redirecionando e reconstruindo os meios materiais e também intelectuais. Por conseguinte, diante do projeto ético-político rumo ao seu alcance, as necessidades atuais do mercado precisam ser colocadas em segundo plano. Nesse sentido, contrário à sugestão irreal de abandono das questões comerciais, o autor (2009a) sugere seu reposicionamento estratégico e econômico. Naturalmente, a aceitação, a compreensão e a implementação de mudanças dessa magnitude é lenta, e o alcance de resultados tangíveis depende de forte advocacia e de esforços articulados e progressistas no campo da prática e do ensino. A necessária ruptura com o *status quo* e a instituição, no *design*, de discursos e práticas alternativos aos hegemônicos também são apontados por Mazé (2013).

Ademais, Fry (2009b) considera, seguramente, que nossa sobrevivência demanda a modificação da base sobre a qual se constroem sistemas de valores e comportamento – o que só pode ocorrer por meio do *design*, na abrangência da sua atuação e considerando sua diretividade e politicidade características. O pensamento sobre o *design* enquanto instrumento de construção social e sua influência em uma perspectiva de mudança de atitudes e valores são reforçados por Queiroz (2014). Consonantemente, Margolin (2014b), refletindo sobre a prática do *design*, qualifica-o como uma atividade que gera resultados tangíveis que poderiam demonstrar ou argumentar sobre novos modos de viver. Nesse sentido, Mazé (2013) destaca o papel micropolítico do *design* na instituição de discursos e práticas relacionados à sustentabilidade no cotidiano dos indivíduos. Incorporado à rotina e representando ideais, o *design* molda a maneira como as pessoas se identificam e cumprem com determinados modos de vida. Ao (re)produzir comportamentos posteriormente normalizados em práticas corporais e sociais, torna-se parte da (des)construção de normas sociais e modelos de vida.

Desse modo, Fry (2009b) defende um novo paradigma da atividade de *design*, capaz

de questionar as estruturas, fomentar novas práticas culturais e econômicas, além de estar apto a se transformar em uma dinâmica fortalecedora de uma demanda por mudanças rumo a novos padrões de comportamento e estilos de vida. O 'redesign do *design*' é, assim, apontado por Fry (2009b) como mandatário. Nessa perspectiva, Margolin (2014a) sublinha o necessário desenvolvimento de novas formas de atuação, configuradas em outros domínios que não a cultura do consumo apenas, nas quais seja possível o *designer* repensar seu papel no mundo refletindo a respeito de sua própria identidade enquanto profissional, tanto dentro quanto fora da economia de mercado.

Assim, a transgressão é destacada por Queiroz (2014) como um movimento fundamental para o *design* ante o cenário contemporâneo, insustentável, a fim de que seja possível avançar rumo à sustentabilidade. A autora considera ingênuo – ou mesmo perverso – pensar em um *design* dito sustentável; nesse sentido, pondera a respeito da urgência de um *design* para a sustentabilidade, do qual irrompam ações transgressoras.

Desse modo, há de se reconhecer os esforços, ao longo dos anos, relacionados à construção de possibilidades para o *design* no que diz respeito à sustentabilidade. As contribuições realizadas abordam a questão a partir de diferentes perspectivas – por vezes mais técnicas e em uma esfera essencialmente ambiental, por vezes mais críticas e em uma dimensão não apenas ambiental, mas sociocultural e política.

Apoiado nos conceitos de sustentação e habilidades de sustentar, Fry (2009a) pondera criticamente a respeito dos posicionamentos desenvolvidos nas últimas três décadas com o objetivo de congrega *design*, ecologia e ambiente, admitindo as contribuições positivas e fundamentais de diversas posturas perante a questão da (in)sustentabilidade (que por vezes se sobrepõem). Entretanto, reconhece a necessidade generalizada de um novo pensamento, baseado nas interdependências relacionais entre tudo o que sustenta a vida da maneira como a conhecemos. O *design*, em qualquer de suas vertentes – inclusive a moda –, não pode contribuir com o avanço da sustentação sem compreender plenamente as implicações do 'the designing of the designed'.²⁰ O autor (2009a) considera fundamental: o questionamento a respeito do que é produzido e do que o produto pode, por sua vez, engendrar; a abordagem relacional dos problemas; a preocupação em não sustentar o insustentável e em não apoiar a lógica capital do crescimento contínuo; o confronto crítico da tecnologia; e o reconhecimento da ambiguidade do *design* enquanto agente de criação e destruição.

20

Mencionado anteriormente.

2.2.3 Caminhos Possíveis para o *Design* de Moda

Na esfera do *design* de moda, a produção contemporânea do vestuário encontra-se atada às expectativas do mercado e às suas restrições (orçamentárias e de fabricação, por exemplo), as quais, por sua vez, orientam a prática profissional (GWILT, 2011). O vestuário (assim como outras categorias de produtos) tem sido projetado, produzido e mensurado essencialmente com base em fatores econômicos; porém, em face da rapidez e do excesso que caracterizam o cenário atual da indústria têxtil e confeccionista, e de suas consequências em diversas dimensões (ambientais, sociais e culturais, por exemplo), em se tratando de sustentabilidade, é indubitável a necessidade de reorientação da atividade do *design* de moda.

Para tanto, Gwilt (2011) considera fundamental o entendimento a respeito das estratégias relacionadas à sustentabilidade e seu vínculo com as etapas do processo de *design* e

21
Fletcher e Grose (2011)
apresentam, em seu livro
*Moda e sustentabilidade:
design para mudança,*
uma análise crítica e
contextualizada a respeito
das possibilidades de
transformações relacionadas a
produtos e sistemas, expondo
exemplos relacionados.

produtivo, bem como das oportunidades que elas oferecem para inovação. Nesse sentido, tanto Gwilt (2011) quanto Fletcher (2014a) reconhecem a substancialidade do pensamento do ciclo de vida, que entende o produto como um conjunto de fluxos interconectados de material e trabalho enquanto fundamento para toda e qualquer abordagem.

Com relação à sustentabilidade, a prática em *design* de moda pode ser pensada no que diz respeito à transformação de produtos e à transformação de sistemas.²¹ Segundo Fletcher e Grose (2011), a transformação de produtos de moda, centrada em oportunidades de influir no impacto ambiental e social ao longo de todo o ciclo de vida e compreendendo intervenções relacionadas ao vestuário em termos de materiais, processos, distribuição, cuidados do consumidor e descarte, é imprescindível e contribui positivamente no que se refere ao alcance de uma condição de sustentabilidade. Contudo, seus benefícios são limitados e restringidos, em última análise, pelo *status quo* – um sistema econômico baseado no crescimento contínuo, fundamentado na produção, no consumo e no descarte excessivos. É nessa perspectiva que as autoras (2011) destacam a necessidade de uma transformação no setor da moda que recaia nas raízes da insustentabilidade e reconfigure o sistema no qual o vestuário se encontra inserido, identificando as contribuições positivas de práticas emergentes, como otimização de vida útil, usos de baixo impacto, serviços e compartilhamento, entre outras. Fletcher (2014a, 2014c) reitera a importância do pensamento sistêmico no setor, ao deslocar a ação de uma abordagem reducionista para uma abordagem sistêmica, por parte do *design*, em relação às questões da sustentabilidade. É importante mencionar que as posturas (transformar produtos e/ou transformar sistemas) não são excludentes, mas complementares.

Para Ehrenfeld (2014), o compromisso da indústria da moda com a sustentabilidade demanda foco nas raízes da insustentabilidade, de modo que os esforços ultrapassem aqueles destinados à mitigação e reparação de danos ocorridos, sendo necessário, por conseguinte, que novos padrões de comportamento orientem o *design* de moda. As condutas geralmente adotadas no setor, como a ecoeficiência ou a responsabilidade social corporativa, embora positivamente relevantes, não atingem as raízes do problema e, nesse sentido, é importante o cuidado em evitar que tais ações ofusquem a necessária ação em relação a elas. O autor (2014) reconhece ainda a escassez de práticas no *design* de moda que contemplem as causas da insustentabilidade.

Aprofundando o entendimento a respeito das transformações de produtos e de sistemas, Fletcher (2014a) afirma coexistirem, na indústria da moda, diversas respostas do *design* aos imperativos social e ecológico relacionados à sustentabilidade, e distingue duas abordagens epistemologicamente diferentes do *design* para sustentabilidade enquanto campo teórico e prático. A primeira delas é a tecnocêntrica: mais difundida, ela adota o modelo industrial atual como ponto de partida e foca na melhoria dos produtos e processos existentes em direção à sustentabilidade, configurando-se como uma estratégia de minimização de problemas. A segunda abordagem é a ecocêntrica: aberta à reconstrução dos sistemas (modelos econômicos, práticas de negócios e comportamento sociocultural) que moldam o *design*, a produção e o consumo (e por eles são moldados), reivindica novos conceitos acerca de como satisfazer as necessidades básicas humanas.

A tabela 1 apresenta um comparativo sintético entre os dois posicionamentos. No caso da abordagem tecnocêntrica, Fletcher (2014a) esclarece que a aceitação das estruturas e lógicas atuais conduz a um questionamento limitado das causas dos desafios sistêmicos

relacionados à sustentabilidade – em especial, o impacto do materialismo consumista. Por conseguinte, as soluções tecnocêntricas no setor não conduzem ao tipo de transformação no setor necessário ao alcance da sustentabilidade, uma vez que não atingem as raízes do problema, conforme exposto também por Ehrenfeld (2014). Segundo Fletcher (2014a), a abordagem ecocêntrica, por sua vez, envolve justamente o questionamento do paradigma atual, seus objetivos e estruturas profundamente enraizadas. Assim, desafios sistêmicos como o consumo constituem parte essencial da resposta de um sistema transformado, com oportunidades comerciais emergentes a partir de um setor orientado à sustentabilidade. Em consonância com Ehrenfeld (2014), Fletcher (2014a) reitera que, atualmente, a resposta da indústria da moda aos desafios relacionados à sustentabilidade reflete uma postura majoritariamente tecnocêntrica.

	<i>Design tecnocêntrico</i>	<i>Design ecocêntrico</i>
Ponto de partida	Baseado no modelo atual	Enxerga o modelo atual como parte do problema
Prazo	Curto prazo	Longo prazo
Alvo	Quantidade	Qualidade
Escala	Larga escala	Pequena escala
Tipo de solução	Soluções tecnológicas	Soluções socioculturais
Foco	Produto ou processo	Âmbito dos sistemas
Efeito	Minimização de problema	Criação de sustentabilidade
Objetivo do <i>design</i>	Redesign do que existe	Dar forma a alternativas radicais
Palavras-chave	Reparar, aperfeiçoar	Repensar, mudar

Tabela 1 Resumo das diferenças entre as abordagens do *design* em relação à sustentabilidade: tecnocêntrica *versus* ecocêntrica

Fonte Adaptado de Fletcher (2014a).

Fletcher (2014c) afirma a necessária superação de soluções ‘pré-fabricadas’ em termos de sustentabilidade, e reitera a crucialidade de uma postura crítica, questionadora e imaginativa por parte do *design* de moda. Entendendo a sustentabilidade como um desafio complexo e multifacetado, cujo enfrentamento pode ser alavancado de diversas maneiras e a partir de diferentes perspectivas, à luz do posicionamento ecocêntrico, Fletcher (2014a) defende caminhos para o *design* de moda que vão além de mudanças no produto individualmente ou em seu ciclo de vida e resultem em mudanças sistêmicas, relacionadas às práticas de consumo, aos padrões de comportamento e estilos de vida.

No que se refere ao consumo, no âmbito da moda (mas não só), o ritmo acelerado do consumismo tem sido confrontado por um *design* que reage à rapidez por meio de práticas e processos orientados por princípios e valores mais ‘lentos’, em geral constituídos com base em alguma forma de conexão com o local, a natureza e a comunidade, conforme exposto por Thorpe (2014). Nesse sentido, Carbonaro e Goldsmith (2014) reconhecem, no que diz respeito a novos modelos de consumo, o protagonismo de um *design* carregado de valores

e significados associados a modos de vida mais sustentáveis. Caminhos alternativos à lógica do crescimento econômico contínuo também são apontados por Fletcher (2014a), como o *design* pós-crescimento e o *co-design*, que implicam novos modelos econômicos e de negócios.

O cenário ideal, segundo Gwilt (2011), é aquele no qual o *design* para a sustentabilidade, por meio de produtos, serviços e sistemas, advoga por uma mudança generalizada nos processos produtivos relacionados à moda e no comportamento dos indivíduos em relação ao consumo e ao uso do vestuário. Para a autora (2011), o maior desafio não é a produção supostamente sustentável do vestuário, mas a mudança comportamental na sociedade. Isto é, é possível situar o *design* enquanto um catalisador no que diz respeito à sustentabilidade. Especificamente em relação ao uso, Fletcher (2016) o considera um território profícuo a ser compreendido e explorado pelo *design* de moda no que diz respeito à sustentabilidade.

De maneira categórica, Fletcher (2014b) afirma que outras maneiras de praticar o *design*, bem como outros sistemas de provisão e expressão de moda, são possíveis. Ainda que alternativas à parte do *status quo* pareçam inferiores, impraticáveis, caras ou pouco atraentes, o *design* de moda precisa assimilar que o *status quo* não é o único estado possível das coisas, uma vez que o sistema vigente resulta de escolhas políticas, tal qual o sistema da moda atual. Este, por sua vez, tornou-se uma estrutura de poder destinada a manter ou mesmo expandir a influência daqueles em posição privilegiada, não refletindo o potencial mais amplo da moda e, por conseguinte, da prática do *design* relacionada. A lógica que domina a moda, atualmente, moldou ainda as expectativas a respeito dos tipos de conduta que podem ser adotados em relação à sustentabilidade no âmbito da indústria – no caso, ações restritas aos limites das práticas atuais.

Assim sendo, Fletcher (2014b) considera fundamental refazer as escolhas políticas através do *design* e por meio do vestir, reapreciando o potencial da moda em fomentar outras ações. Igualmente, diante da ubiquidade da moda, de sua importância fisiológica, psicológica, capacidade comunicativa e correspondência com as transformações socioculturais, Carbonaro e Goldsmith (2014) acreditam que ela se configura como uma oportunidade única para estimular hábitos novos e, no que diz respeito à sustentabilidade, melhores. Nessa perspectiva, Fletcher (2014b) especula ainda a respeito de sistemas de moda relacionais, enraizados na experiência e na realidade de seu contexto e baseados nas pessoas e no tempo, em que o caráter dinâmico do vestuário, tal qual sua 'vida própria' quando em uso, sejam considerados.

A indústria da moda, em seu funcionamento atual, apresenta elementos determinantes no que se refere à insustentabilidade, derivados principalmente da própria orientação do setor na atualidade, atado ao consumismo e, portanto, à produção, ao consumo e ao descarte excessivos. Assim, os desafios enfrentados em relação ao alcance de uma condição de sustentabilidade são consideráveis, e repensar o vestir e o vestuário, por meio do *design*, apresenta-se como um caminho próspero em virtude do seu caráter político e direcional. Porém, há que se reconhecer que, paralelamente à sua potencialidade em reorganizar a relação produção-consumo e, por conseguinte, os padrões de comportamento e estilos de vida insustentáveis, as expectativas do mercado e o consumo têm orientado essencialmente a prática do *design* de moda. A necessária reorientação da atividade é declarada; porém, é oportuno frisar que se reconhece a complexidade, diante do sistema econômico prevalente, de uma transformação dessa magnitude na prática profissional.

Ao longo dos anos, o *design* para a sustentabilidade, enquanto campo de estudo e também enquanto atividade, desenvolveu-se consideravelmente. O foco tem migrado da esfera exclusivamente ambiental e de soluções técnicas em termos de materiais e processos para uma esfera mais ampla, sociocultural e de soluções sistêmicas (FLETCHER, 2014a). Conforme argumentam Fry (2009a, 2009b, 2011) e Fletcher (2014a, 2014b, 2014c), é essencial considerar o caráter dinâmico do projetado e seu potencial em engendrar e nutrir outras ações, especialmente em se tratando de vestuário de moda. A ruptura com o *status quo* é mandatária, não havendo fórmulas exatas, mas caminhos possíveis e particulares. Estes implicam, por sua vez, práticas transformadas e, inclusive, novos papéis para o *designer* de moda (FLETCHER; GROSE, 2011).

Assim, diante da atual condição de insustentabilidade, a análise crítica e contextualizada no âmbito da prática em *design* de moda (e sua transformação necessária) é fundamental e implica pensar, ainda, a formação do profissional – evocando questionamentos e reflexões, portanto, no âmbito do ensino.

2.3 ENSINO EM *DESIGN* (DE MODA)

2.3.1 Paradigmas Educacionais

O ensino superior em *design* (de modo geral, não somente em *design* de moda) vem sendo discutido intensamente na última década,²² tanto em uma perspectiva mais ampla quanto especificamente no que diz respeito à sustentabilidade – e, nesta perspectiva, as discussões e a incorporação da questão têm avançado consideravelmente.

Contudo, a instrumentalização do ensino superior como um todo, a exemplo também do ensino superior em *design*, é uma questão criticada veementemente por Fry (2015), que aponta sua redução à utilidade econômica e à oportunidade de obtenção de um emprego. No lugar de um conhecimento crítico, da exploração de visões de mundo radicalmente novas ou da contestação de sistemas de crenças existentes, a realização da educação tem sido medida com base no número de cargos ocupados, no orçamento de pesquisas com foco na indústria e no avanço de atividades que, em última análise, são destinadas a apoiar o *status quo*. Segundo o autor (2015), que pondera criticamente a respeito da concepção moderna de universidade, esta necessita ir além da produção do conhecimento prático exigido pelas circunstâncias; ela precisa fornecer o conhecimento social e cultural capaz de lidar com o mundo que, de certa forma, ajudou a criar e que se tornou insustentável.

O ensino superior em *design* concentra-se, atualmente, na prática em *design* dentro da e para a economia de mercado, de maneira que a natureza do *design*, sua presença no mundo e suas consequências futuras não são adequadamente contempladas. Fry (2015) tece uma crítica, no que se refere ao ensino, análoga à que se refere à prática, explicitada na subseção anterior: à ignorância do caráter político e direcional do *design*.

A orientação essencialmente mercadológica do *design* é argumentada também por Santos (2013), que, em consonância com Margolin (2014a), observa que o paradigma educacional do ensino em *design* orienta-se substancialmente ao mercado e às necessidades de consumidores em condições privilegiadas, sendo esta a orientação da maioria das escolas de *design* atualmente, priorizando sobretudo uma consciência da cultura do consumo ao invés do domínio de problemas locais e globais.

22

O ensino superior em *design* vem sendo intensamente explorado em diversos eventos científicos, tanto como foco principal (por exemplo, o congresso bianual *Learn x Design*) quanto como tema presente em eventos que se propõem a discutir novos caminhos para o *design* (como nos congressos *Unmaking waste: transforming production and consumption in time and place*, em 2015, *Design with the other 90%: Cumulus Johannesburg Conference*, em 2014, e no *Cumulus REDO Conference*, em 2017). Outros eventos científicos também contemplam grupos de trabalho sobre educação, como é o caso do Congresso Brasileiro de Pesquisa & Desenvolvimento em Design, que ocorre bianualmente, do Colóquio de Moda e do Encontro Nacional de Pesquisa em Moda, que ocorrem anualmente.

Na mesma perspectiva, ao ponderar criticamente acerca de alguns arquétipos do profissional de *design*, Whiteley (1998) os relaciona a seus respectivos modelos de ensino. Dois desses arquétipos, vistos pelo autor (1998) como predominantes atualmente, são o *designer* consumista e o *designer* tecnológico. O primeiro justifica-se em termos de exigências profissionais e realidades de mercado, e raramente questiona a respeito da necessidade de determinado produto ou acerca de suas consequências em termos socioambientais, morais ou pessoais; o segundo parte do pressuposto de que, por definição, a tecnologia mais atualizada oferece obrigatoriamente uma solução melhor e mais adequada, e raramente questiona, em relação ao produto, seu 'por que' ou 'para que', atentando-se apenas ao 'como'. A reflexão crítica a respeito da posição do *design* – e, por conseguinte, do *designer* – na sociedade não está presente em nenhum dos arquétipos; sua formação não contempla o desenvolvimento dessa postura. Dessa maneira, Whiteley (1998, p. 69) reconhece as limitações fundamentais desses modelos no que se refere à formação de profissionais aptos a lidar com os problemas e as necessidades relacionados ao contexto de crise em que vivemos, insustentável.

Assim, Whiteley (1998) sugere uma transformação do ensino em *design* por meio de uma reavaliação radical de prioridades e necessidades, advogando por um modelo que cumpra com a função de oferecer respaldo para que o aluno contextualize devidamente sua prática. Nesse sentido, o autor (1998) considera essencial que o ensino superior em *design* contribua com a consciência de que valores se encontram tanto explicitamente quanto, na maioria das vezes, implicitamente associados ao *design*, necessitando ser apreendidos sob uma perspectiva histórica equilibrada. Na perspectiva de cursos que assegurem uma verdadeira educação em vez de mero treinamento, Whiteley (1998) defende a formação de um *designer*-cidadão, crítico, posicionado e atuante. Em consonância com Whiteley (1998), que reafirma o compromisso do *design* para com a sociedade como um todo – e não apenas para com o mercado –, Santos (2013) reconhece o necessário desprendimento de um ensino em *design* orientado pura e simplesmente às exigências mercadológicas.

Nesse prisma, Santos (2013) aponta para a necessidade de repensar a atividade de *design* de modo que esta considere demandas e situações emergentes, e enfatiza que a educação é o cerne da prática experimental e profissional do *design*. Assim, reafirma-se aqui que a (in)sustentabilidade é uma questão premente a ser considerada no ensino superior em *design* e, nesse sentido, a autora (2013) atenta para a urgente problematização dos fenômenos sociais e ambientais – por exemplo, no âmbito educacional – para que o estudante, ao compreendê-los, possa configurar-se futuramente como agente de intervenção em meio aos desafios contemporâneos.

Papanek (1971) afirma que o principal problema com as escolas de *design* é a ausência de contextualização do *design* em termos ecológicos, sociais, econômicos e políticos, havendo uma dicotomia entre o mundo acadêmico e o mundo real. A partir dessa observação e em consonância com o autor (1971), Santos (2013) sublinha a ausência de conexão do ensino em *design* com o mundo real, à parte de uma população privilegiada em termos financeiros, culturais e tecnológicos, e considera fundamental o vínculo com a realidade, seus problemas e suas necessidades, muitas vezes locais. Fry (2009) ressalta ser de suma importância que os alunos sejam confrontados com o contexto ambiental, social e econômico local, havendo um redirecionamento das habilidades a serem desenvolvidas e a promoção de uma reflexão crítica a respeito. Especificamente em relação ao contexto brasileiro, Santos (2014) enfatiza a importância de os estudantes de *design* atentarem-se para as alteridades presentes,

relacionadas a indivíduos e/ou situações muitas vezes negligenciados não somente pela prática, mas também pelo ensino, por estarem à margem.

Contudo, Margolin (2014a) pontua que, justamente nos espaços onde existe autonomia para a discussão e a prática concernentes à (in)sustentabilidade, as propostas relacionadas ainda são bastante moderadas, não havendo a necessária 'socialização' a respeito da questão, especialmente no que se refere à profundidade exigida. A ausência de proposições, no campo da teoria e da prática, que confrontem a questão em suas raízes – no caso, um sistema econômico fundamentado na produção, no consumo e no descarte excessivos, atado a padrões de comportamento e estilos de vida consumistas – é observada pelo autor (2014), que, por outro lado, compreende o desafio de uma abordagem que, em última análise, contraria a natureza da atuação profissional do *design* atualmente. Tal adversidade torna compreensível, aos olhos do autor (2014), o conformismo diante de propostas pontuais e paliativas em relação à (in)sustentabilidade.

Especificamente em relação ao ensino superior em *design* de moda, Fletcher e Williams (2013), a partir dos argumentos de Stephen Sterling,²³ reconhecem que a corrente educacional geral, por meio da reprodução acrítica de normas, da fragmentação do conhecimento, da inabilidade em explorar alternativas e da subordinação às necessidades do consumismo, 'sustenta a insustentabilidade'. Segundo as autoras (2013), o engajamento crítico no ensino superior em *design* de moda em relação à sustentabilidade, se ocorrido na perspectiva do *status quo*, é inapto a gerar resultados satisfatórios, posto que as respostas seriam confinadas por ideias e comportamentos estabelecidos da indústria da moda existente. Nesse sentido, Grose (2013), consonantemente com Margolin (2014a), destaca a importância de o ambiente educacional ser o espaço no qual se forjam novas propostas para a prática em *design* de moda. A autora (2013) advoga por uma educação que conduza a práticas críticas e reflexivas do *design* de moda no que se refere à sustentabilidade. Assim, Fletcher e Williams (2013) asseveram que educar de maneira a 'sustentar a sustentabilidade' demanda, obrigatoriamente, a admissão de novas estruturas de análise e compreensão – novos paradigmas educacionais.

Em conformidade com Fry (2015), Papanek (1973), Santos (2013) e Whiteley (1998), Fletcher e Williams (2013) destacam, na esfera educacional, a necessária contextualização e entendimento da prática em *design* de moda em relação ao mundo real – complexo, incerto e com padrões de vida insustentáveis.

Desse modo, sendo fundamental (re)pensar não somente a prática, mas também o ensino em *design* de moda, é pertinente o delineamento do seu panorama geral no Brasil.

2.3.2 Cronologia e Panorama dos Cursos no Brasil

A seguir, apresenta-se uma cronologia do ensino²⁴ em *design*, em moda e em *design* de moda, que contempla o surgimento dos primeiros cursos²⁵ e se divide por décadas. A compreensão do contexto no qual os cursos surgiram e se desenvolveram, bem como do percurso percorrido por eles, é crucial para o entendimento de como se estruturaram e se orientaram.

23

STERLING, Stephen.

Sustainable education:

revisoning learning and change. Totnes: Green Books, 2001.

24

O foco é a emergência dos cursos de graduação (bacharelado).

25

Tal distinção é feita tendo em vista que, conforme se esclarecerá posteriormente, no Brasil, os cursos de moda surgiram inicialmente na perspectiva do estilismo, e não do *design*.

Linha do tempo: ensino em *design* , em moda e em *design* de moda

Fonte Informações adaptadas de Moraes (2006), Moura & Lago (2015), Niemeyer (2000), Pires (2002), Silva (2015), e a partir da consulta a documentos do MEC.

É notório o fato de tanto os cursos de *design* quanto os cursos de moda, no Brasil, terem se apoiado em modelos de cursos e matrizes curriculares estrangeiros, o que possivelmente ocasionou um certo distanciamento do contexto nacional. Esse fato é ressaltado por Niemeyer (2000) e Moraes (2006) em relação aos cursos de *design*, e por Pires (2002) em relação aos cursos de moda.

Conforme exposto na cronologia acima, o ensino superior em Moda no Brasil é relativamente recente. De acordo com Pires (2008) e Sousa, Neira e Bastian (2010), considera-se que o primeiro curso superior de Moda criado no País data do final da década de 1980.²⁶ Desde então, e até o início dos anos 2000, estruturaram-se diversos cursos para formar profissionais voltados à concepção de produtos de moda; no entanto, Pires (2008) atenta para o fato, também apontado na cronologia, de que os cursos se estruturaram na perspectiva do estilismo, e não do *design*.

No início dos anos 2000, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, aprovadas em 8 de março de 2004 pela Resolução CNE/CES n. 5, o Ministério da Educação (MEC) passou a considerar a moda no contexto do *design*, sendo aquela um conteúdo curricular específico deste. Assim, conforme argumentam Pires (2008) e Sousa, Neira e Bastian (2010), as instituições de ensino superior em Moda e seus respectivos cursos passaram a se ajustar aos conceitos do *design*, orientando-se de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design. Esse processo de transição estende-se até os dias atuais, envolvendo desde uma simples alteração na denominação dos cursos até uma complexa reformulação do seu projeto pedagógico.

Segundo as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Design (Art. 2º, § 2º), "Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Design poderão admitir modalidades e linhas de formação específica, para melhor atender às necessidades do perfil profissiográfico que o mercado ou a região assim exigirem". O curso de Graduação em Design deve promover, em relação ao formando (Art. 3º):

26
Em 1987 é criado o curso de nível superior em Desenho de Moda na Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo.

"[...] capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural".

Ainda de acordo com as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Design (Art. 4º, VI), o profissional formado necessita desenvolver competências e habilidades para, entre outras questões, ter

conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, joias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais".

Assim, o projeto pedagógico e a organização curricular do curso de graduação em Design deverão contemplar conteúdos e atividades que atendam aos três eixos interligados de formação: conteúdos básicos, conteúdos específicos e conteúdos teórico-práticos. Os conteúdos específicos compreendem (Art. 5º, II):

[...] estudos que envolvam produções artísticas, produção industrial, comunicação visual, interface, modas, vestuários, interiores, paisagismos, design e outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal.

É no contexto dessas diretrizes que os cursos de graduação em Moda vêm se (re) estruturando atualmente. É importante pontuar, novamente, que esse é um processo de transição iniciado com a homologação das Diretrizes, que se estende até os dias atuais e que, embora tangencie esta tese, não constitui seu objeto de investigação.

Com o propósito de delinear o cenário atual, a seguir encontra-se um levantamento acerca dos cursos de graduação em Moda no Brasil. Atualmente existem 154 cursos em atividade²⁷, e ainda são diversas as denominações adotadas, como mostra o quadro abaixo (Quadro 1).²⁸

27

Pesquisa realizada na plataforma e-MEC (<emec.mec.gov.br>), que contempla as instituições de educação superior e cursos cadastrados.

28

Alguns cursos são ofertados em mais de uma unidade/campus da instituição à qual pertencem; essa multiplicidade não está contabilizada no quadro referido. Também, provavelmente por algum erro da plataforma, alguns cursos e suas respectivas instituições constam repetidas vezes; também essa multiplicidade não está contabilizada no quadro 1. Ainda, existem cursos de graduação em Design com ênfase em Moda; no entanto, por não aparecerem na plataforma do e-MEC durante a busca por cursos de Moda, também não estão contabilizados no quadro referido.

	Denominação do curso	Número de cursos
Design de Moda	Design de Moda	121
	Desenho Industrial - Design de Moda	1
	Design de Moda - Estilismo	1
	Design de Moda - Modelagem	1
	Estilismo	3
	Moda, Design e Estilismo	1
	Design - Moda	1
	Gestão de Varejo de Moda	1
	Moda	22
	Moda e Design	1
	Têxtil e Moda	1
	Total de cursos	154

Quadro 1 Cursos de graduação em Moda em atividade no Brasil

Os cursos encontram-se alocados em instituições tanto públicas quanto privadas, estando em sua maioria em instituições privadas, como aponta o quadro abaixo (Quadro 2).

	Tipo de instituição	Número de cursos
	Instituições públicas	17
	Instituições privadas	137

Quadro 2 Número de cursos em instituições públicas e privadas no Brasil

Ainda, os 154 cursos dividem-se entre bacharelados, tecnológicos e sequenciais, quantificados no quadro a seguir (Quadro 3).

	Modalidade do curso	Número de cursos
	Bacharelado	56
	Tecnológico	95
	Sequencial	3

Quadro 3 Modalidades dos cursos de graduação em Moda no Brasil

Atenhamo-nos, a partir de então, aos cursos de bacharelado. O próximo quadro (Quadro 4) quantifica os 56 cursos de bacharelado em Moda de acordo com sua denominação.

Denominação do curso de bacharelado		Número de cursos
Design de Moda	Design de Moda	28
	Desenho Industrial - Design de Moda	1
	Design de Moda - Estilismo	1
	Design de Moda - Modelagem	1
Moda, Design e Estilismo		1
Design - Moda		1
Moda		21
Moda e Design		1
Têxtil e Moda		1
Total de cursos de bacharelado		56

Quadro 4 Denominação dos cursos de bacharelado em Moda no Brasil

Os cursos de bacharelado em Moda encontram-se alocados em instituições tanto públicas quanto privadas, sendo em sua maioria alocados em instituições privadas, como aponta o quadro abaixo (Quadro 5).

Tipo de instituição do curso de bacharelado	Número de cursos
Instituições públicas	9
Instituições privadas	47

Quadro 5 Número de cursos de bacharelado em Moda em instituições públicas e privadas no Brasil

Considerando, no âmbito da moda, o protagonismo do *design* no que diz respeito ao alcance de uma condição de sustentabilidade, serão considerados, deste ponto em diante, os cursos de bacharelado em Design de Moda (e correlatos); ainda, supõe-se que esses, ponderada sua denominação, encontram-se alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e, em última análise, à perspectiva do *design*. Os cursos encontram-se quantificados no quadro a seguir (Quadro 6).

Denominação do curso de bacharelado	Número de cursos	
Design de Moda	Design de Moda	28
	Desenho Industrial - Design de Moda	1
	Design de Moda - Estilismo	1
	Design de Moda - Modelagem	1
Moda, Design e Estilismo		1
Design - Moda		1
Moda e Design		1
Total de cursos de bacharelado		34

Quadro 6 Número de cursos de bacharelado em Design de Moda e correlatos

Os 34 cursos de bacharelado em Design de Moda e correlatos estão distribuídos em 12 Estados, como mostra o quadro a seguir (Quadro 7). A maior concentração é no Estado de São Paulo, seguido pelo Estado de Santa Catarina e, posteriormente, pelo Estado de Minas Gerais. A região com a maior concentração de cursos é a Região Sudeste, seguida pela Região Sul e, posteriormente, pela Região Nordeste.

Estado	Número de cursos
São Paulo - SP	9
Santa Catarina - SC	6
Minas Gerais - MG	5
Paraná - PR	4
Goiás - GO	2
Rio Grande do Sul - RS	2
Bahia - BA	1
Ceará - CE	1
Espírito Santo - ES	1
Pernambuco - PE	1
Piauí - PI	1
Rio de Janeiro - RJ	1

Quadro 7 Distribuição dos cursos de bacharelado em Design de Moda e correlatos por Estados

O quadro a seguir (Quadro 8) indica as instituições dos 34 cursos de bacharelado em Design de Moda e correlatos, e se elas são públicas ou privadas.

Estado	Instituição	
	Pública (6 cursos)	Privada (28 cursos)
Bahia – BA		FCS
Ceará – CE	UFC	
Espírito Santo – ES		Faes
Goiás – GO	UFG	Univer
Minas Gerais – MG	UFMG UEMG	Unitri Fumec FAC
Pernambuco – PE		Fadire
Piauí – PI	UFPI	
Paraná – PR	UEL	PUCPR UTP Uniandr
Rio de Janeiro – RJ		Unesa
Rio Grande do Sul – RS		Uniritter
Santa Catarina – SC		Univali Unifebe Uniplac Uniasselvi Fameg
São Paulo – SP		Febas Univap FPA Faap UAM Unifran Fapepe Senac SP

Quadro 8 Distribuição dos cursos de bacharelado em Design de Moda e correlatos por Estados

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design (Art. 4º),

O curso de graduação em Design deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para: [...] visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos socioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade.

Nesse sentido, espera-se que o profissional formado, além de consciente, esteja apto a lidar com as implicações de sua atividade em seu contexto de atuação. Ante uma condição de insustentabilidade e considerada a importância de uma prática e, portanto, de um ensino comprometidos com a questão, almeja-se que os cursos estejam lidando com a temática de alguma maneira.

Por conseguinte, é pertinente observar, nas matrizes curriculares dos cursos, se elas contemplam disciplinas relacionadas à (in)sustentabilidade. Desse modo, foram examinadas as matrizes dos 34 cursos indicados no Quadro 8, para que fosse possível identificar quais delas contemplavam tais disciplinas. Optou-se por utilizar como parâmetro para a identificação denominações que claramente sugerissem comprometimento com a questão. As matrizes curriculares foram obtidas a partir do *website* de cada instituição.

Seguem, no quadro a seguir (Quadro 9), as instituições e seus respectivos cursos – 15 no total – cujas matrizes curriculares contemplam disciplinas relacionadas à (in)sustentabilidade.

Instituição	Curso	Disciplina relacionada
Universidade Federal do Ceará (UFC – CE)	Design – Moda	Moda, <i>design</i> e sustentabilidade (optativa) <i>Slow fashion</i> (optativa) Educação ambiental (optativa)
Fundação Mineira de Educação e Cultura (Fumec – MG)	Design de Moda	Moda e sustentabilidade
Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional (Fadire – PE)	Design de Moda	Moda e desenvolvimento sustentável
Universidade Federal do Piauí (UFPI – PI)	Moda, Design e Estilismo	Ecodesign
Universidade Estadual de Londrina (UEL – PR)	Design de Moda	Sustentabilidade
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR – PR)	Desenho Industrial – Design de Moda	<i>Design</i> de moda sustentável Projeto comunitário
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP – PR)	Design de Moda	Gestão sustentável <i>Design</i> e sustentabilidade
Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter – RS)	Design de Moda	Ecologia aplicada ao <i>design</i> Desenvolvimento humano e social* Desafios contemporâneos*
Centro Universitário Metodista (IPA – RS)	Design de Moda	<i>Design</i> sustentável
Centro Universitário de Brusque (Unifebe – SC)	Design de Moda	Responsabilidade socioambiental
Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (Febasp – SP)	Design de Moda	<i>Design</i> e sustentabilidade
Universidade do Vale do Paraíba (Univap – SP)	Design de Moda	Projeto em moda – Ecodesign
Universidade Anhembi Morumbi (UAM – SP)	Design de Moda	Fundamentos do <i>design</i> de moda e sustentabilidade Desenvolvimento humano e social Empreendedorismo e sustentabilidade Projeto experimental: inclusão social
Centro Universitário Senac – Santo Amaro (Senac – SP)	Design de Moda – Estilismo	<i>Design</i> e sustentabilidade Ética, cidadania e sustentabilidade*
Centro Universitário Senac – Santo Amaro (Senac – SP)	Design de Moda – Modelagem	<i>Design</i> e sustentabilidade Ética, cidadania e sustentabilidade*

*Ensino a distância (EAD).

Quadro 9 Instituições, cursos e suas respectivas disciplinas relacionadas à sustentabilidade

No decorrer da análise, algumas instituições e seus respectivos cursos apresentaram ocorrências particulares, indicadas no próximo quadro (Quadro 10).

Instituição	Curso	Ocorrência
Faculdades Integradas Espírito-Santenses (Faesa - ES)	Design de Moda	Não apresenta disciplinas específicas, porém a apresentação do curso contempla aspectos socioambientais.
Universidade Salgado de Oliveira (Universo - GO)	Design de Moda	Não apresenta disciplinas específicas, porém o aluno pode cursar optativas em outros cursos.
Centro Universitário do Triângulo (Unitri - MG)	Design de Moda	Não apresenta disciplinas específicas, porém o aluno pode cursar optativas em outros cursos.
Universidade Estácio de Sá (Unesa - RJ)	Design de Moda	O <i>website</i> não disponibiliza a matriz curricular, porém a apresentação do curso contempla aspectos socioambientais.
Faculdade Paulista de Artes (FPA - SP)	Design de Moda	O <i>website</i> não disponibiliza a matriz curricular, porém a apresentação do curso contempla aspectos socioambientais.
Universidade de Franca (Unifran - SP)	Design de Moda	O <i>website</i> não disponibiliza a matriz curricular.
Faculdade de Presidente Prudente (Fapepe - SP)	Design de Moda	O <i>website</i> não disponibiliza a matriz curricular.

Quadro 10 Instituições, cursos e suas respectivas ocorrências

No decorrer do levantamento, constatou-se que algumas instituições não ofertam mais o curso. São elas: Faculdade da Cidade do Salvador (FCS - BA) e Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac - SC). O website de outra instituição, a Faculdade Cimo (FAC - MG), encontra-se indisponível.

Por fim, durante a análise, identificou-se que as seguintes instituições e seus respectivos cursos não apresentam disciplinas relacionadas à sustentabilidade: Universidade Federal de Goiás (UFG - GO); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG - MG); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - MG); Centro Universitário Campos de Andrade (UniAndrade - PR); Universidade do Vale do Itajaí (Univali - SC); Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi - SC); Faculdade Metropolitana de Guaramirim (Fameg - SC); Faculdade do Vale do Itajaí Mirim (Favim - SC); Fundação Armando Alvares Penteado (Faap - SP).

Considerando que o início do ensino superior em Moda data do final da década de 1980, pode-se dizer que seu crescimento foi bastante rápido, atingindo atualmente²⁹ o número de 154 cursos, entre bacharelados, tecnológicos e sequenciais. Todavia, ao utilizar a plataforma e-MEC, é preciso conferir se os cursos ainda estão ativos, pois, ainda que exista um filtro para cursos 'em atividade' na plataforma, durante a análise dos currículos no website das instituições verificou-se que alguns já não são mais ofertados. Assim, o número de 154 cursos pode sofrer variações.

É fato que o ensino superior em Moda se encontra em uma fase delicada de transição e adaptação. Os cursos de graduação em Moda, inicialmente estruturados sob a perspectiva do estilismo, desde o início dos anos 2000 passaram a se (re)estruturar sob a perspectiva do design, dada a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação

29

O levantamento foi realizado em 2014.

em Design. Esse processo ainda está em curso e é possível observá-lo na diversidade de denominações ainda existentes em relação aos cursos.

A respeito dos 34 cursos de bacharelado em Design de Moda e correlatos, a análise das respectivas matrizes curriculares permitiu identificar que 15 deles abordam explicitamente a sustentabilidade, uma vez que apresentam disciplinas relacionadas em sua matriz curricular. Esse número é significativo, e sugere que uma parcela significativa dos cursos se preocupa diretamente com a questão. Assim, é um resultado bastante otimista.

Conforme previamente esclarecido, para a identificação das disciplinas, optou-se por se utilizar como parâmetro denominações que claramente sugerissem engajamento com a sustentabilidade. Naturalmente, é um parâmetro que demanda uma interpretação que, por sua vez, pode ser um tanto subjetiva. Ainda não é possível afirmar, seguramente, que os cursos que não apresentaram disciplinas nomeadamente relacionadas à sustentabilidade não abordam a questão. É possível que esta seja abordada em outras disciplinas, não relacionadas direta e literalmente ao tema (como Gestão do *design*, Processos produtivos, disciplinas de projeto, entre outras), especialmente se considerada sua complexidade. Seria necessário um estudo mais aprofundado que contemplasse também as ementas de todas as disciplinas componentes da matriz curricular. É importante destacar a existência, em diversos cursos, de projetos de extensão e atividades extracurriculares que também podem, por vezes, abordar o tema. Ainda, é necessário salientar que, embora alguns cursos não apresentem em sua matriz curricular disciplinas nomeadamente relacionadas à sustentabilidade, esses cursos apresentaram, em suas descrições, pontos subjacentes ao tema. Novamente, seria necessário um estudo mais aprofundado, que contemplasse também o projeto pedagógico dos cursos.

O levantamento realizado aponta para um número expressivo de cursos de bacharelado em Design de Moda e correlatos; também é relevante o número de cursos que apresentam em sua matriz curricular disciplinas nomeadamente relacionadas à sustentabilidade. Assim, reconhece-se a pertinência do ensino superior em design de moda no Brasil enquanto campo a ser explorado no cenário da insustentabilidade.

Ainda que a sustentabilidade venha sendo incluída nas matrizes curriculares, o paradigma educacional do ensino em *design* (de moda) ainda é, via de regra, orientado essencialmente ao consumismo e situado muitas vezes à parte de problemas reais, carecendo de posturas crítica e contextualizadamente propositivas.

No que se refere ao Brasil, é interessante observar que os cursos são fruto de um contexto político e econômico relativamente recente e que, desde o seu surgimento, estiveram associados à atividade industrial – ainda que não houvesse, de fato, um diálogo entre academia e indústria. Observa-se ainda o processo de adequação dos cursos ao contexto nacional, uma vez que derivaram majoritariamente de modelos estrangeiros.

Assim, diante de um cenário educacional em constante transformação, para além de uma inclusão pró-forma da sustentabilidade nos currículos, como pensar o ensino superior em *design* de moda no contexto da insustentabilidade no Brasil é uma reflexão fundamental de ser realizada.

3

Considerações metodológicas

3.1 VISÃO GERAL

De acordo com Creswell (2014), quando o objetivo é compreender determinado contexto ou ambiente em que os participantes abordam um problema ou questão, conduz-se uma pesquisa qualitativa. O autor (CRESWELL, 2014, p. 50) segue argumentando que:

[...] Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Tanto Creswell (2014) quanto Flick (2009) e Lüdke & André (1986) apresentam aspectos essenciais na pesquisa qualitativa, sendo alguns deles:

- a) condução em um ambiente natural (o campo);
- b) pesquisador como instrumento-chave na coleta de dados;
- c) uso de múltiplas abordagens e múltiplos métodos;
- d) foco nas perspectivas dos participantes e suas variedades;
- e) caráter reflexivo e interpretativo (sensível à biografia do pesquisador).

Assim, considerando-se que o questionamento que norteia a presente pesquisa é a compreensão de como pensar o ensino superior em *design* de moda no Brasil, no contexto da insustentabilidade, evidencia-se que essa investigação se configura como uma pesquisa qualitativa.

Segundo Triviños (1987), três correntes de pensamento contemporâneo orientam, atualmente, a educação e a pesquisa nas ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo dialético. Essas bases teóricas manifestam-se explícita ou implicitamente no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

Ao elevar, no processo da construção do conhecimento, a importância do sujeito e de sua experiência em relação aos fenômenos, trazendo à tona seus valores, Triviños (1987) esclarece que a fenomenologia desempenha um importante papel em pesquisas relacionadas à educação, permitindo avanços em diversas discussões. No entanto, sua dimensão a-histórica isola o fenômeno, não considerando suas raízes. Ainda, sob um viés fenomenológico, o estudo de uma realidade é realizado, conforme argumenta Triviños (1987), com a intenção de descrevê-la, sem o propósito de lhe introduzir transformações.

Considerando, em relação à presente investigação, que a condição de insustentabilidade do cenário contemporâneo e a própria prática e ensino do *design* – e, conseqüentemente, do *design* de moda – são resultantes direta ou indiretamente de determinados contextos históricos, estes precisam ser apreendidos pela pesquisa. Ainda, ao intentar contribuir para uma formação crítica e ativa, no contexto do ensino superior em *design* de moda em relação à insustentabilidade, a presente pesquisa é propositiva, pretendendo não apenas descrever uma realidade, mas analisá-la com o intuito de lhe propor transformações – mesmo que futuramente.

Dessa maneira, ainda que o enfoque fenomenológico, ao priorizar a percepção do sujeito, tenha seu mérito para a investigação, possui também limitações. Nesse sentido, Triviños (1987, p. 125) argumenta que:

Justifica-se a busca de uma metodologia que, considerando também o contexto do fenômeno social que estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais. Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural [...] que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.

Assim, o materialismo histórico-dialético é o enfoque epistemológico ante o qual a pesquisa se desenvolve. O enfoque histórico-estrutural é essencial para a pesquisa, consideradas a amplitude e a complexidade do objeto de investigação e seu caráter transversal.

3.2 O REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Flick (2009) e Triviños (1987), por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o referencial teórico existente não cumpre necessariamente com o objetivo de formular hipóteses, mas de contextualizar e compreender o problema em questão.

O referencial teórico desta pesquisa, construído mediante revisão bibliográfica, encontra-se dividido em duas partes (Capítulo 2 e Capítulo 5). A primeira parte apresenta o referencial teórico que conduz ao objeto de pesquisa e sustenta as etapas posteriores de seu desenvolvimento, sendo levado para a pesquisa de campo e, conseqüentemente, para a análise e interpretação dos dados coletados. A segunda parte apresenta o referencial teórico cuja necessidade identificou-se a partir desta mesma pesquisa de campo e análise e interpretação dos dados coletados. Assim, a trajetória percorrida pela investigação encontra-se representada, na organização desta tese, pela divisão desse referencial em duas partes (Capítulo 2 e Capítulo 5).

3.3 A PESQUISA DE CAMPO

Coleta de Dados Sistematizada

A pesquisa de campo realizada dedicou-se à compreensão, a partir da realidade cotidiana, do objeto de investigação. É importante assinalar que esta tese não constitui uma pesquisa histórica, de maneira que, considerado o enfoque metodológico desta pesquisa, a adoção de uma perspectiva histórica em determinados momentos da coleta, análise e interpretação dos dados decorre da necessidade de contextualização e compreensão da atualidade.

Com base no levantamento realizado a respeito dos cursos de graduação em Design de Moda e a sustentabilidade, os bacharelados de três instituições de ensino superior (IES) foram selecionados. Os cursos foram selecionados em decorrência da combinação de critérios

múltiplos: pioneirismo e relevância do curso, aderência à temática da sustentabilidade, qualidade de ensino e penetrabilidade no mercado de trabalho. É importante pontuar que a seleção de três instituições de ensino distintas não se fez com a intenção de comparar os cursos entre si no sentido de fazer qualquer juízo de valor de um em relação ao outro, mas de traçar um panorama abrangendo três esferas e localidades distintas, que atendem polos confeccionistas diferentes, considerado o objeto de pesquisa.

Design de Moda	Design de Moda	Design - Moda
Universidade Anhembi Morumbi	Universidade Estadual de Londrina	Universidade Federal do Ceará
Instituição privada	Instituição pública estadual	Instituição pública federal
Região Sudeste	Região Sul	Região Nordeste
São Paulo - SP	Londrina - PR	Fortaleza - CE

Quadro 11 Cursos e IES selecionadas para a coleta de dados sistematizada

A investigação foi conduzida a partir de três perspectivas complementares, constituintes da realidade cotidiana dos cursos: institucional, docente e discente.

Complementarmente, a pesquisa de campo ocupou-se ainda do entendimento do objeto de investigação a partir de pontos de vista de professoras e pesquisadoras internacionais – externos, portanto, aos cursos selecionados e ao próprio contexto nacional –, selecionadas em virtude de sua área de atuação (*design* de moda, sustentabilidade e ensino). A intenção, novamente, não foi comparar contextos distintos (nacional e internacional), mas oferecer um contraponto mediante a observação do objeto de investigação em cenários nos quais a abordagem da sustentabilidade no âmbito do ensino formal em design de moda encontra-se, a princípio, mais consolidada.

Vivências em Sala de Aula

Ainda que as vivências em sala de aula, paralelas à coleta de dados sistematizada, não constituam formalmente parte da pesquisa de campo, devido à correlação entre as atividades experienciadas e o objeto de pesquisa, o aprendizado oriundo dessas vivências colabora com as reflexões contidas nesta tese.

2º semestre 2014 2º semestre 2015	Maio 2016	Setembro 2016 a março 2017
Monitora do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, na disciplina Design para sustentabilidade.	Oferecimento do workshop Novos produtos, novos sistemas: proposições para uma moda mais sustentável (Design & Materiais 2016, Universidade Anhembi Morumbi).	Professora temporária no curso de graduação em Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina, responsável pelas disciplinas Fundamentos do <i>design</i> , Sustentabilidade e Ergodesign.

Quadro 12 Vivências em sala de aula paralelas à coleta de dados sistematizada

Caderno de Campo

No decorrer da pesquisa de campo, um caderno foi utilizado para registro de observações.

3.3.1 Técnicas de coleta de dados

A pesquisa de campo foi desenvolvida utilizando-se duas técnicas de coleta de dados, descritas a seguir: entrevista semiestruturada e análise documental.

Técnicas de coleta de dados	Cursos IES			Perspectiva internacional
	Perspectiva institucional	Perspectiva docente	Perspectiva discente	
	Coordenação		Alunos(as)	Professoras e pesquisadoras
	Entrevista semiestruturada	Entrevista semiestruturada	Entrevista semiestruturada	
	PPP e matriz curricular		TCCs	Entrevista semiestruturada
	Análise documental		Análise documental	

Quadro 13 Técnicas de coleta de acordo com as perspectivas investigadas

3.3.1.1 Análise documental

Os documentos analisados foram disponibilizados pelas coordenações dos cursos das IES, sendo que alguns encontram-se disponíveis também nos seus respectivos *websites*. Durante a análise dos documentos, utilizou-se, ainda, o caderno de campo para o registro de observações.

Projeto político-pedagógico e matriz curricular

Foram analisados os projetos político-pedagógicos em vigência dos três cursos. Para fins de compreensão de algumas questões, foram consultados ainda projetos político-pedagógicos anteriores.³⁰ No caso da Universidade Estadual de Londrina, foram observadas ainda as adequações do projeto político-pedagógico (PPP) realizadas por meio de deliberações.

30

Sempre considerando os cursos a partir de sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Design.

Design de Moda Universidade Anhembi Morumbi	Design de Moda Universidade Estadual de Londrina	Design – Moda Universidade Federal do Ceará
PPP 2013 (em reformulação)	PPP 2009 Entrou em vigor em 2010	PPP 2010 Entrou em vigor em 2011 (em reformulação)

Quadro 14 Projetos político-pedagógicos vigentes analisados

31
Sempre considerando os cursos a partir de sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Design.

A análise dos projetos político-pedagógicos contempla as diretrizes que norteiam o cotidiano dos cursos, considerados os objetivos da investigação, e embasa a entrevista semiestruturada com as coordenações dos cursos.

Ainda, foram analisadas as matrizes curriculares vigentes dos três cursos, bem como as ementas correspondentes às disciplinas. De maneira similar à análise dos projetos político-pedagógicos, para fins de compreensão de algumas questões foram consultadas matrizes curriculares anteriores³¹ e, no caso da Universidade Estadual de Londrina, foram observadas também as adequações curriculares realizadas por meio de deliberações.

Design de Moda Universidade Anhembi Morumbi	Design de Moda Universidade Estadual de Londrina	Design – Moda Universidade Federal do Ceará
Matriz Curricular 2016	Matriz Curricular 2009 Entrou em vigor em 2010	Matriz Curricular 2009 Entrou em vigor em 2010

Quadro 15 Matrizes curriculares vigentes analisadas

A análise das matrizes curriculares contempla a maneira como os cursos se organizam em relação às disciplinas de modo geral, pautando-se ainda nos objetivos da investigação. A análise embasa ainda a seleção das disciplinas cujos professores foram entrevistados.

Trabalhos de conclusão de curso

32
Idem.

Foram analisados TCCs desenvolvidos³² por alunos(as) das três instituições. Considerados os objetivos da investigação, os trabalhos foram analisados in loco nas IES (em meio físico ou digital), registrados em virtude de sua relação com a questão da (in)sustentabilidade e, posteriormente, selecionados de acordo com conteúdos presentes nas falas de professores(as) e alunos(as).

3.3.1.2 Entrevista semiestruturada

Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente a partir de um roteiro semiestruturado, registradas em áudio por um gravador e posteriormente transcritas. Utilizou-se, ainda, o caderno de campo para o registro das observações. Todos os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.³³

33
Disponível nos apêndices desta tese.

Coordenação

As entrevistas foram realizadas com a coordenação dos três cursos, sendo entrevistadas as coordenadoras em exercício desde a reformulação desses.

Design de Moda Universidade Anhembi Morumbi	Design de Moda Universidade Estadual de Londrina	Design – Moda Universidade Federal do Ceará
Professora-coordenadora em exercício 2007 – Atual	Professoras-coordenadoras em exercício 2005 – Atual	Professoras-coordenadoras em exercício 2011 – Atual

Quadro 16 Entrevistas com a coordenação dos cursos

No caso da Anhembi Morumbi, a coordenação manteve-se a mesma, de maneira que foi realizada uma entrevista individual com a professora-coordenadora. No caso da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Federal do Ceará, há substituição do professor em cargo de coordenação a cada dois ou três anos, de maneira que foram realizadas entrevistas em grupo com as professoras-coordenadoras e ex-coordenadoras em cada uma das instituições – quatro professoras na Universidade Estadual de Londrina e três professoras na Universidade Estadual do Ceará.

Os depoimentos relacionam-se ao cotidiano dos cursos, com base em seu PPP e em sua matriz curricular.

Professores(as)

Os professores e as professoras foram entrevistados em virtude das disciplinas assumidas, selecionadas, por sua vez, com base em uma análise preliminar da matriz curricular e do ementário de cada curso, considerados os objetivos da investigação. Houve, ainda, sugestões por parte da coordenação dos cursos a respeito de disciplinas a serem incluídas ou suprimidas da seleção, por motivos de aderência à investigação ou disponibilidade do professor responsável. Assim, no quadro abaixo encontram-se as disciplinas a respeito das quais as entrevistas foram realizadas.

Design de Moda Universidade Anhembi Morumbi	Design de Moda Universidade Estadual de Londrina	Design – Moda Universidade Federal do Ceará
Fundamentos do <i>design</i> de moda Modelagem básica Modelagem tridimensional <i>Design</i> de moda e tecnologias têxteis Metodologia projetual <i>Design</i> de moda e cultura brasileira <i>Design</i> de moda e desenvolvimento sustentável <i>Design</i> de moda e inclusão social	Fundamentos do <i>design</i> Materiais têxteis Processos têxteis Metodologia projetual Ergonomia Desenvolvimento de produto Sustentabilidade Laboratório da forma Laboratório da forma avançada Modelagem plana e computadorizada Modelagem plana e computadorizada avançada	Moda e cultura brasileira Projeto de produto I Projeto de produto II Projeto de produto III <i>Slow fashion</i> Fibras e fios Construção dos tecidos têxteis Beneficiamento têxtil <i>Design</i> de superfície Ergonomia do produto Ciência do conforto Tecnologia da confecção Modelagem tridimensional Modelagem plana

Quadro 17 Disciplinas cujos professores foram entrevistados

Foram realizadas presencialmente 19 entrevistas individuais (19 professores). O número de professores não corresponde ao número de disciplinas, uma vez que, nas três instituições, há professores responsáveis por mais de uma disciplina. Ainda, ocasionalmente, há uma alternância entre os professores em relação às disciplinas assumidas, devido a questões administrativas, como carga horária. Dessa maneira, algumas entrevistas extrapolaram as disciplinas em questão.

Os depoimentos referem-se à experiência em sala de aula de um modo geral e, considerados os objetivos da investigação, também especificamente à sustentabilidade em seus diversos ângulos e correlações no contexto de ensino. Contemplam ainda projetos de pesquisa relacionados ao tema.

Alunos(as)

A pesquisadora esteve presente nas três instituições e, pessoalmente, convidou os alunos e as alunas a participarem, esclarecendo que essa participação era voluntária e que as entrevistas poderiam ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos. Os interessados preencheram uma ficha e foram posteriormente contatados para o agendamento das entrevistas. No quadro abaixo encontram-se as entrevistas realizadas.

Design de Moda Universidade Anhembi Morumbi	Design de Moda Universidade Estadual de Londrina	Design – Moda Universidade Federal do Ceará
Alunos(as) 8º semestre	Alunos(as) 4º ano	Alunos(as) 8º semestre
Alunos(as) 6º semestre	Alunos(as) de iniciação científica (séries variadas)	Alunos(as) 7º semestre
Alunos(as) 5º semestre		Alunos(as) 3º semestre
Alunos(as) 4º semestre		
Alunos(as) 2º semestre		
Alunos(as) 1º semestre		

Quadro 18 Entrevistas realizadas com alunos

Dois roteiros foram utilizados, de acordo com a série do(a) aluno(a): um roteiro para alunos do primeiro ao segundo ano/primeiro ao quarto semestre; e outro roteiro para alunos do terceiro ao quarto ano/quinto ao oitavo semestre. Foram realizadas 27 entrevistas presenciais ora individuais, ora em pequenos grupos. Por questões metodológicas, foram utilizadas 23 entrevistas (que correspondem a 33 alunos), realizadas com alunos do terceiro ao quarto ano/quinto ao oitavo semestre, conforme destacado no Quadro 18.

Os depoimentos referem-se à percepção, por parte dos alunos e das alunas, a respeito de quatro grandes assuntos: moda, *design*, ambiente acadêmico e prática profissional. Por meio de questões abertas, buscou-se não induzir respostas, de maneira que muitas falas, em específico em relação à sustentabilidade, surgiram espontaneamente.

Professoras e pesquisadoras – Exterior

Durante o período de seis meses como pesquisadora de doutorado visitante no Centre for Sustainable Fashion – London College of Fashion, em Londres, foram coletados depoimentos de professoras e pesquisadoras.

Considerados os objetivos da investigação, as profissionais foram selecionadas em virtude de sua área de atuação, mediante pesquisa e a partir de sugestões realizadas pela supervisora da pesquisa no exterior, a professora Kate Fletcher.

Professora/pesquisadora	Instituição	Depoimento
Dilys Williams	Professora, diretora do Centre for Sustainable Fashion, Reino Unido.	Trajetória e experiências relacionadas à sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> de moda. Atividade e projetos do Centre for Sustainable Fashion.
Liz Parker	Professora no London College of Fashion, Reino Unido.	Trajetória e experiências relacionadas à sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> de moda.
Emma Rigby	Professora, pesquisadora no Centre for Sustainable Fashion, Reino Unido.	Trajetória e experiências relacionadas à sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> de moda.
Amy Twigger	Professora e pesquisadora na Nottingham Trent University, Reino Unido.	Trajetória e experiências relacionadas à sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> de moda.
Jade Smith	Professora na University of Huddersfield, Reino Unido.	Trajetória e experiências relacionadas à sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> de moda.
Ruby Hoette	Professora na Goldsmiths, University of London, Reino Unido.	Trajetória e experiências relacionadas à sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> de moda.
Kirsi Niinimäki	Professora e pesquisadora na Aalto University, Finlândia.	Trajetória e experiências relacionadas à sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> de moda, em específico na Aalto University.
Vibeke Riisberg	Professora e pesquisadora na Design School Kolding, Dinamarca.	Trajetória e experiências relacionadas à sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> de moda.
Karen Marie Hasling	Professora na Design School Kolding, Dinamarca	Trajetória e experiências relacionadas à sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> de moda.
Anne Louise Bang	Chefe de pesquisa e desenvolvimento na Design School Kolding, Dinamarca	A sustentabilidade no âmbito do ensino em <i>design</i> têxtil e de moda na Design School Kolding.
Helle Graabæk	Chefe do departamento de Design de Moda e Têxtil na Design School Kolding, Dinamarca	Sustentabilidade no curso de Design de Moda e Têxtil na Design School Kolding.

Quadro 19 Entrevistas com professoras e pesquisadoras realizadas durante o período de doutorado-sanduiche no exterior

Foram coletados 11 depoimentos individuais, presenciais e na língua inglesa. Estes se referem, de modo geral, à sustentabilidade no âmbito do ensino superior em *design* de moda, conforme indicado no Quadro 19, e dialogam com reflexões preliminares emergidas a partir da investigação conduzida no Brasil.

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Em uma pesquisa qualitativa, a coleta, a análise e a interpretação dos dados são etapas dinâmicas que se intercalam e se retroalimentam (TRIVIÑOS, 1987). Destaca-se que o *continuum* coleta-análise-coleta foi formidável, em virtude da extensão temporal do recolhimento de dados: no que diz respeito à coleta de dados no Brasil, o período compreendido foi de abril de 2016 a março de 2017; em relação à coleta de dados no exterior (Inglaterra, Finlândia e Dinamarca), o período compreendido foi de abril de 2017 a setembro de 2017. Isso contribuiu para a concomitância entre coleta, análise e interpretação das informações.

Os dados coletados foram analisados e interpretados mediante análise qualitativa de conteúdo. Segundo Flick (2009, p. 291):

A análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando a origem desse material [...]. Uma de suas características essenciais é a utilização de categorias, [...] levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas.

Triviños (1987) caracteriza a análise de conteúdo como uma maneira para estudar as comunicações humanas, enfatizando o conteúdo das mensagens, e assinala três etapas básicas na sua condução: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. De maneira bastante sucinta, a pré-análise compreende a organização do material; a descrição analítica compreende um estudo aprofundado do *corpus*; e a interpretação inferencial compreende o estabelecimento de relações a partir da reflexão e da intuição. Durante todo o percurso, é de extrema importância, de acordo com Triviños (1987), que se detenha a atenção não apenas aos conteúdos manifestos, mas também aos conteúdos latentes.

Diante de cada perspectiva de investigação, os dados foram analisados conjuntamente, não havendo segmentação entre os cursos das IES.

Perspectiva institucional			Perspectiva docente			Perspectiva discente			Perspectiva internacional
UAM	UEL	UFC	UAM	UEL	UFC	UAM	UEL	UFC	Depoimentos professoras e pesquisadoras
PPP			Depoimentos professores(as)			Depoimentos alunos(as)			
Depoimentos coordenação						TCCs			

Quadro 20 Análise de conteúdo realizada

A técnica de análise de conteúdo utilizada foi a análise categorial temática (BARDIN, 2011). A análise foi realizada, primeiramente, em relação às três perspectivas constituintes da realidade cotidiana dos cursos das IES brasileiras. O processo de codificação e categorização, conduzido conforme proposto por Bardin (2011), foi realizado da seguinte maneira (Quadro 21):

Perspectiva institucional	Perspectiva docente	Perspectiva discente
Coordenação		Alunos(as)
Categorias levadas para o material empírico, desenvolvidas a partir dos documentos.	Categorias levadas para o material empírico, desenvolvidas a partir do referencial teórico.	Categorias levadas para o material empírico, desenvolvidas a partir do referencial teórico.
PPP	Categorias desenvolvidas a partir do material empírico.	Categorias desenvolvidas a partir do material empírico.
Categorias desenvolvidas a partir dos documentos.		TCCs
		Categorias levadas, a partir do referencial teórico, para os documentos.

Quadro 21 Processo de categorização dos dados (perspectivas nacionais)

Nas três perspectivas, durante o processo de categorização, as categorias foram continuamente reavaliadas e modificadas quando necessário, sempre à luz do referencial teórico.

Posteriormente, foram analisadas as perspectivas internacionais.

Perspectivas internacionais

Categorias desenvolvidas a partir do material empírico
--

Quadro 22 Processo de categorização dos dados (perspectivas internacionais)

Findo o processo de análise de conteúdo, utilizou-se a técnica de triangulação, objetivando considerar a multiplicidade de perspectivas relacionadas ao objeto de investigação. Conforme argumenta Triviños (1987, p. 138):

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Nesse sentido, nas reflexões presentes nas considerações finais da tese não há uma comparação entre as perspectivas institucional, docente, discente e internacional, mas uma sobreposição e complementação delas alinhavadas juntamente ao referencial teórico, as observações registradas no caderno de campo e o aprendizado oriundo das vivências em sala de aula, e de acordo com o enfoque metodológico da pesquisa.

4

Perspectivas sobre (in)sustentabilidade no ensino superior em design de moda

4.1 NOTAS SOBRE O CAMPO

É preciso escrever a respeito da centralidade da pesquisa empírica na (re)orientação desta tese e, nesse sentido, do papel do empirismo na determinação dos seus resultados.

Iniciei a pesquisa de campo, no Brasil, apoiada na intenção de verificar o que estava sendo feito nos cursos e de apresentar, para eles, o que necessitaria ser feito. De certa forma, enxergava-me em uma posição de detentora do objeto de investigação.

Não demorou para que o contato com a realidade que vinha examinando (de uma perspectiva segura e insulada que, por vezes, constitui a pesquisa teórica), mostrasse-me que não caberia exata e isoladamente a mim avaliar erros e acertos, muito menos sugerir caminhos para os cursos. Assim, a presença nas três instituições – Universidade Anhembi Morumbi, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal do Ceará – e as experiências e impressões singulares dela decorrentes indicaram-me que os próprios cursos (sua proposta e seu corpo docente e discente) é que revelariam o que poderia ser feito. A proposição delineada, de fato, jamais seria alcançada no campo exclusivo da pesquisa teórica – porque feita não para os cursos, mas a partir deles e com eles. Professores(as) e alunos(as), cada qual à sua maneira, expuseram percepções determinantes para o desenrolar desta tese.

Assim, aberta ao inesperado, de detentora passei a mediadora do objeto de investigação – mudança de postura que me permitiu experimentar e absorver integralmente cada descoberta.

As mudanças engendradas pela pesquisa de campo no Brasil reposicionaram, por conseguinte, a pesquisa de campo no exterior: como encontrar, em um contexto tão distinto do nosso, respostas às perguntas desenhadas aqui? Como comparar?

Assim, iniciei a pesquisa de campo, no exterior, não com o intuito de traçar paralelos comparativos ou de buscar respostas, mas de dialogar a respeito de questionamentos e reflexões já formulados. Os diálogos, por sua vez, ecoaram diversos pensamentos, revelaram similaridades surpreendentes e diferenças construtivas; configuraram-se, portanto, como contribuições extremamente valiosas. A existência de espaços de produção e de troca de conhecimento a respeito do objeto investigado, e a própria troca de conhecimento com pessoas envolvidas com o mote, mostraram-me que tão importante quanto o fazer é refletir sobre, compartilhar e construir em conjunto o que se faz. Estar em um desses espaços, o Centre for Sustainable Fashion, dialogando não somente com a professora Kate Fletcher, mas com diversos outros membros, permitiu-me, ainda, acompanhar vários esforços postos em prática graças à dedicação e ao envolvimento de pessoas comprometidas com esse mesmo objeto de investigação.

É difícil mensurar a magnitude de conhecimentos teóricos e práticas existentes nos ambientes onde estive, no Brasil e no exterior. Não haveria tese, não fosse o empírico.

4.2 ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO

Figura 1 Instituições de ensino superior e respectivos cursos onde a pesquisa de campo foi realizada no Brasil

Fonte Elaborada pela autora (2018).

4.2.1 Propor – Projeto Político-Pedagógico, Matriz Curricular e Coordenação

As três entrevistas realizadas³⁴ com coordenadoras e ex-coordenadoras totalizaram cerca de cinco horas de gravação, que resultaram em 122 páginas transcritas. A partir das transcrições, foram selecionadas unidades de registro (trechos) posteriormente agrupadas de maneira análoga ante as cinco categorias preestabelecidas a partir da análise dos documentos institucionais (PPP e matriz curricular) dos três cursos.

Os documentos e os depoimentos das coordenadoras e ex-coordenadoras, em conjunto com as observações registradas no caderno de campo, embasam a análise, centrada na proposição dos cursos. A perspectiva histórica em determinados momentos justifica-se em termos de contextualização e compreensão da atualidade.

Surgimento, reformulação e desenvolvimento do curso

Os três cursos surgem, em momentos distintos, a partir de uma demanda do setor têxtil e de confecção por profissionais qualificados. Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, aos poucos os cursos foram reformulados e reestruturados de acordo.

34

As entrevistas foram realizadas presencialmente entre abril de 2016 e março de 2017, nas cidades de Fortaleza, Londrina e São Paulo. A relação de entrevistadas consta nos apêndices desta tese.

Em 1990 surge, na Universidade Anhembi Morumbi, o curso de graduação em Negócios da Moda. Após diversas mudanças, o curso chega aos anos 2000 com duas habilitações: *marketing* e *design*. Em 2007, é criado o bacharelado em Design de Moda,³⁵ e o bacharelado em Negócios da Moda deixa de ter as duas habilitações.

A mudança, embora pautada na legislação, não ocorreu exclusivamente em razão dela. Conforme esclarece Eloize Navalon, atual coordenadora do curso, havia também a percepção, por parte da universidade, de uma grande procura pela habilitação em Design, presente no curso de Negócios da Moda, justificando a criação de um bacharelado específico em Design de Moda.

Desde então, o curso passou por outras reformulações. Em 2010, a Universidade Anhembi Morumbi é organizada em escolas – entre elas, a Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda –, e o curso é reformulado de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da escola, cuja proposta é estimular o aluno à pesquisa, ao pensamento crítico e à práxis mediada pela observação, pelo rompimento de padrões e pela busca da autoria, objetivando a formação de um profissional apto a identificar e responder às mudanças e às novas realidades da sociedade e do mercado de trabalho.

Em 2013, diante de um cenário macro, institucional, de redução de custos, o curso passa por uma nova reformulação, e as disciplinas têm sua carga horária reduzida, demandando, conforme relata Eloize, um ‘contorcionismo’ por parte da coordenação e do corpo docente para que a qualidade do curso seja mantida. Como coordenadora, Eloize observa que, ante o cenário que muitas vezes constitui as instituições privadas de ensino, a manutenção da qualidade do curso é um desafio. Desde então, outras adequações curriculares, mais pontuais, também foram realizadas.

O curso de graduação em Estilismo em Moda surge na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 1997. Embora não estivesse presente à época da criação e tenha ingressado poucos anos depois, Patrícia Souza, ex-coordenadora do curso, esclarece que sempre houve a noção de projeto no curso, e o pensamento sempre foi bastante voltado ao *design*, inclusive em virtude do viés industrial e do direcionamento às necessidades do usuário. Nesse sentido, a professora Cleusa Fornasier,³⁶ uma das fundadoras do curso, reitera que o pensamento de design sempre esteve presente no curso, embora, à época da criação, não fosse possível a nomenclatura e houvesse ainda muitas disciplinas próximas às artes.

Quando a reformulação ocorre, em 2005, o curso torna-se um bacharelado em Design de Moda e se reestrutura em torno de disciplinas projetuais. A reformulação, embora pautada na legislação, não ocorreu exclusivamente em razão dela, uma vez que já vinha ocorrendo, conforme esclarece Cleusa.

Desde então, o PPP do curso passou por outra reformulação, em 2009, havendo ainda algumas adequações curriculares, mais pontuais. Segundo Patrícia e Valdirene Nunes, ex-coordenadoras do curso, as alterações decorrem também de fatores externos, como legislação e mudanças no próprio campo de atuação e na sociedade, mas principalmente de um processo de autoavaliação constante, envolvendo o corpo docente e discente.

Em 1994, na Universidade Federal do Ceará, surge o curso de graduação em Estilismo e Moda. Conforme relatam Cyntia Tavares e Araguacy Filgueiras, ex-coordenadoras, o curso surge a partir do bacharelado em Economia Doméstica e após a criação de um curso de extensão em Moda na mesma universidade, em 1989. Ante um contexto de governo neoliberal, com pouco investimento na educação, o curso enfrentou uma série

de dificuldades em sua primeira década, como a escassez de professores e a ausência de estrutura física adequada. Havia a percepção de que o curso precisava de melhorias, mas não havia condições para o crescimento.

Com a entrada de novos professores a partir de 2009, via concurso, começou a se discutir a migração do estilismo para o *design*,³⁷ sendo realizadas assembleias também com os alunos. Em 2010, o PPP é reformulado, o curso torna-se o bacharelado em Design – Moda, e sua dimensão teórica também é fortalecida. De acordo com Araguacy, mais do que uma adequação legal, a reformulação também foi fruto do diálogo, da convivência e da percepção conjunta em relação às necessidades e objetivos do curso. Desde então, há um aprendizado contínuo e conjunto.

A construção do aluno, futuro *designer*

O PPP reflete a proposta educacional do curso. Nas figuras (Figura 2 e Figura 3) a seguir, encontram-se evidenciados de forma concisa aspectos importantes relacionados aos objetivos do curso e ao perfil do egresso, suas competências e habilidades – ambos presentes no PPP do curso das três IES³⁸. Os pontos destacados apontam para uma profissão de amplitude, complexidade e responsabilidade formidáveis.

37

Cyntia esclarece que, até então, as discussões aconteciam nomeadamente nas Regiões Sudeste e Sul.

38

Uma vez construídos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Design, os objetivos do curso e o perfil do egresso presentes nos projetos político-pedagógicos dos três cursos apresentam muitas similaridades, de maneira que se optou por apresentá-los conjuntamente.

Figura 2 Objetivos dos cursos

Fonte Elaborada pela autora a partir dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Figura 3 Perfil do egresso, competências e habilidades

Fonte Elaborada pela autora a partir dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

A materialização dos objetivos e do perfil do egresso almejados pelos cursos, bastante similares, é uma questão ante a qual se articulam questionamentos e reflexões por parte das coordenações.

Na Universidade Estadual de Londrina, o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos é uma atividade desafiadora e ao mesmo tempo gratificante, conforme argumenta Paula Hatadani, ex-coordenadora do curso. Em conjunto com Patrícia, acredita(m) que gradativamente o curso tem alcançado seu objetivo de, entre outros aspectos, desenvolver a compreensão acerca do contexto histórico, sociocultural, simbólico e mercadológico da área e, conseqüentemente, formar profissionais com visão histórica e prospectiva, conscientes das implicações econômicas, sociais, ambientais e éticas de sua atividade. Naturalmente, o desenvolvimento dessa consciência crítica é peculiar a cada aluno; todavia, a intenção da coordenação é de que, conforme proposto pelo PPP, todos os alunos tenham esse perfil. Nesse sentido, Paula destaca a importância do empoderamento dos alunos enquanto *designers*, para o desenvolvimento de sua capacidade analítica, técnica, crítica, criativa e expressiva. A compreensão de si e de sua atividade no mundo confere, muitas vezes, sentido à prática, para que esta deixe de ser moldada exclusivamente pela avaliação.

Naturalmente, a formação de um aluno cidadão, posicionado e atuante perante a realidade contemporânea, é tarefa árdua, conforme esclarecido por Patrícia. A questão perpassa, além de conteúdos, o envolvimento dos alunos com esses e, principalmente, a motivação em apreendê-los e aplicá-los com o intuito de não só aprimorar, mas transformar uma realidade. Assim, o ideal é que, em vez de obrigados, os alunos sejam motivados em relação à questão para que carreguem esse posicionamento ao longo de sua vida profissional – o que é o grande desafio.

“Você pode ter tudo maravilhoso no papel. Mas, se você não sabe lidar com isso, com esses conteúdos, junto com aluno... lidar, porque os professores sabem seus conteúdos. Mas é uma questão de relação com esse aluno – se ele quiser, ele coloca um muro ali e ele não vai absorver nada. Ele não vai querer nada se ele não tiver motivação. Então eu acho que a grande palavra aí é motivação. É criar isso. Como? De que jeito? Como é que a gente faz? Porque o aluno motivado vai querer, ele vai querer se apropriar de tudo, ele vai atrás. Agora, obrigação é difícil.”

(Patrícia Souza, professora e ex-coordenadora da UEL.)

As professoras Valdirene, Paula e Patrícia observam uma diferença no perfil dos alunos ingressos, relacionada à mudança na prova de habilidades específicas, que faz parte do vestibular. A prova tornou-se mais objetiva e passou a apresentar uma visão de projeto, ocasionando o ingresso de alunos eventualmente mais cientes a respeito do propósito do curso e da própria profissão. Uma vez que muitos dos aspectos presentes nos objetivos do curso e no perfil do egresso e suas competências e habilidades são quesitos intrínsecos à atividade de *design*, a construção do profissional objetivado pelo curso foi, de certa forma, facilitada.

Assim como Paula e Patrícia, Valdirene acredita que, gradualmente, o curso tem se aproximado dos objetivos e do perfil do egresso propostos pelo PPP, especialmente no que diz respeito a um profissional consciente, analítico, crítico, expressivo e transformador, capaz de propor soluções eficazes e inovadoras a partir de uma visão sistêmica. Contudo, expressa certa preocupação em relação à absorção dessa capacidade pelo mercado de trabalho, que por vezes procura por um profissional com um perfil mais executor.

“Eu vejo como melhora, mas às vezes eu tenho medo e às vezes fico até um pouco triste em pensar o que eles vão encontrar dentro do mercado, da indústria, e o que eles vão conseguir realmente propor. Eu acho que essa vem ser a primeira frustração, já no estágio. [...] Porque eu acho que eles têm muito a oferecer, mas infelizmente é assim: às vezes eu posso ir no espaço e falar tudo aquilo que as pessoas gostariam de ouvir, mas não é aquilo que elas necessitam ouvir; se eu for falar e fazer aquilo que elas necessitam e que é preciso para elas, talvez não seja nada daquilo que elas estão esperando e elas não vão gostar. E eles saem prontos – eu acho, e a gente tem tentado e tem conseguido que eles a cada dia mais consigam sair melhores – para fazer aquilo que precisam, mas não necessariamente aquilo que elas querem. [...] Aí não depende da gente. [...] Aliás, depende também, porque é um processo migratório, mas é lento.”

(Valdirene Nunes, professora e ex-coordenadora da UEL.)

Nesse sentido, Valdirene argumenta ainda a respeito da necessária – porém, árdua – aproximação entre o ambiente acadêmico e o mercado de trabalho. É preciso haver ações por parte das instituições de ensino; no entanto, também é preciso haver abertura por parte das empresas. Assim, é algo que, independentemente de como deve ser feito, Valdirene acredita que necessita ser feito – de maneira bilateral e balanceada – para que haja o reconhecimento do potencial profissional de um *designer* e, assim, a oportunidade de ele exercê-lo apropriadamente.

No que diz respeito à inserção do aluno e absorção de suas competências e habilidades pelo mercado de trabalho, Patrícia expõe que é preciso articular possíveis aproximações e que, de fato, há uma questão cultural cuja mudança cabe ao curso e às empresas. Patrícia sugere ainda que, para além dos conteúdos propriamente ditos, distribuídos a partir da matriz curricular do curso, é importante que os alunos fiquem atentos a uma série de outras questões, externas, relacionadas em maior ou menor grau ao ambiente profissional em que esses conteúdos e sua futura profissão encontram-se inseridos – até como uma maneira de eventualmente planejar sua carreira e direcionar seu aprendizado ao longo do curso.

Marlene Carlos, atual coordenadora do curso, também reconhece que, pouco a pouco, o curso tem se aproximado do proposto no PPP. Paula assimila esse aperfeiçoamento progressivo em relação ao perfil de egresso almejado como um movimento natural, fruto do aprendizado e da experiência do próprio corpo docente e da coordenação e de uma reflexão e reavaliação acerca de suas ações. Assim, Paula reconhece que esse exercício deve ser contínuo.

“É a experiência que faz com que a gente consiga se aprofundar em algumas coisas, e ter um olhar diferente sobre aquilo que nós mesmos estamos fazendo. Então se hoje estamos melhor do que ontem – não sei melhor, mas diferente com certeza –, a mudança é contínua e eterna.”

(Paula Hatadani, professora e ex-coordenadora da UEL.)

As ações de cunho social realizadas no decorrer do curso a partir do projeto de extensão Sociomoda, Costura e Artesanato para a Cidadania, na Universidade Federal do Ceará, são vistas como determinantes para uma formação que não se limite apenas ao exercício técnico-profissional, mas à atuação ética e política comprometida com as transformações qualitativas do mundo em que vivemos, conforme proposta pelo PPP. Cyntia observa ainda que o curso tem a responsabilidade de formar profissionais que, além do exercício técnico e operacional, reflitam a respeito do próprio campo de trabalho – compromisso geralmente assimilado pelos alunos.

Araguacy esclarece que a construção de um aluno aos moldes dos objetivos e do perfil do egresso constantes no PPP – isto é, crítico, ético, responsável e propositivo – acontece oportunamente dentro do contexto das disciplinas, de maneira mais ou menos realçada. Nesse sentido, Cyntia acredita que, de maneira geral, as disciplinas possibilitam essa construção e a resposta dos alunos é satisfatória, havendo a preocupação de, mesmo em disciplinas como Marketing (que lidam diretamente com o consumo), enfatizar a necessária postura ética e responsável.

O PPP do curso da Universidade Federal do Ceará chama atenção para o necessário olhar analítico e crítico por parte do aluno em relação às correntes de consumo sazonais, para que

sejam traduzidas de maneira coerente às nuances próprias da cultura nacional e regional cearense. Tanto Cyntia quanto Araguacy reconhecem a capacidade dos alunos em, cada vez mais, prospectar novos cenários de atuação à medida que esses alunos empreendem marcas próprias e desenvolvem espaços colaborativos para a divulgação e comercialização dos produtos. Nesse sentido, para Taciana Viana, atual coordenadora do curso, os projetos interdisciplinares estimulam o raciocínio e a postura reflexiva do aluno, ampliando sua percepção a respeito da profissão e de suas possibilidades. Nesse contexto, Araguacy aponta também para o exercício, por parte do aluno, de uma prática orientada ao aprimoramento e desenvolvimento do contexto socioeconômico e cultural regional, posto que diversas iniciativas são autorais e fruto de um trabalho conjunto com mão de obra artesanal, havendo uma valorização genuína desse trabalho, do artesanato regional e da própria artesã.

“Então a gente percebe, dentro desses movimentos colaborativos, a autoria, o trabalho autoral utilizando realmente o nosso artesanato, a mão de obra artesanal envolvida. Não no explorar, mas no trabalhar junto. Trabalhar junto com a artesã. Valorizando esse trabalho, valorizando o artesanato. Não uma exploração capitalista.”
(Araguacy Filgueiras, professora e ex-coordenadora da UFC.)

A construção de pontes com o mercado de trabalho, assim como na Universidade Estadual de Londrina, também é uma preocupação de Taciana, que busca constantemente meios de realizar essa aproximação.

Para Eloize, o maior desafio para o enfoque interdisciplinar, transdisciplinar e relacionado à sustentabilidade na formação do aluno é a própria instituição. Por se tratar de uma instituição privada, por vezes não há a compreensão, por parte dos gestores, de que o seu ‘produto’ (educação) é extremamente singular e sensível a mudanças – como redução de custos, que implicam redução de carga horária, por exemplo –, que podem ocasionar uma perda significativa de qualidade. Assim, é um desafio e um esforço diários por parte da coordenação e do corpo docente a manutenção da qualidade e o alcance dos objetivos e do perfil do egresso apresentados pelo PPP.

Organização curricular

Embora os cursos apresentem muitas similaridades no que diz respeito aos objetivos do curso e ao perfil do egresso expressos no PPP, sua organização curricular é distinta e se encontra explicitada a seguir.

	UAM	UEL	UFC
Carga horária total (mínima)	2.840 horas	2.943 horas	2.912 horas
Composição do currículo obrigatório	Disciplinas obrigatórias Atividades complementares Estágio supervisionado	Disciplinas obrigatórias Atividades acadêmicas complementares Estágios supervisionados	Disciplinas obrigatórias Disciplinas optativas Atividades complementares
Eixos de formação	Sete blocos de conhecimento – pesquisa; práticas e habilidades; fundamentação; comportamento e sociedade; gestão e negócios; práticas complementares; estágio supervisionado	Cinco eixos de conhecimento – fundamentação; expressão e representação; gestão do projeto; configuração do produto; sistema de produção	Cinco unidades curriculares – tecnologia têxtil e de confecção; história e pesquisa em moda Gestão de projeto; linguagem visual; comunicação e negócios de moda
Disciplinas a distância	Sim	Não	Não
Seriação	Semestral	Anual	Semestral/créditos

Quadro 23 Organização curricular dos três cursos

Para fins de ilustração das informações contidas nas falas da coordenação dos cursos (nesta subseção) e do corpo docente (na próxima subseção), apresentam-se a seguir as matrizes curriculares dos cursos.

MATRIZ CURRICULAR³⁹ UAM (2016)

1	Comunicação (EAD)	Fundamentos da <i>design</i> de moda	História da arte e do <i>design</i>	Imagem gráfica e digital para moda	Linguagem visual em moda	
2	Metodologia científica (EAD)	<i>Design</i> de moda e tecnologias têxteis	História da moda	Materiais têxteis	Desenho de observação	
3	Desenvolvimento humano e social (EAD)	<i>Design</i> de moda e sociedade	Ergonomia	Fotografia de moda	Ilustração de moda	Projeto integrado I
4	Antropologia e cultura brasileira (EAD)	<i>Design</i> de moda e cultura brasileira	Metodologia projetual	Modelagem básica	Representação gráfica	Projeto integrado II
5	Desafios contemporâneos (EAD)	<i>Design</i> de moda e desenvolvimento	Gestão de <i>design</i> de moda	Modelagem tridimensional	Projeto integrado III	
6	Documentação técnica de moda	<i>Design</i> de moda e inclusão social	Estratégias para o <i>design</i>	Fundamentos da imagem de moda	Projeto integrado IV	
7	Laboratório de criação em moda	Produção editorial	Tópicos especiais em <i>design</i>	TCC I		
8	Direção de arte em moda	Oficina de criação em moda	TCC II			

Quadro 24 Matriz curricular obrigatória do curso de Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi, vigente no ano de 2016

Na Universidade Anhembi Morumbi, as atividades complementares (congressos, iniciação científica, visitas técnicas ou culturais, entre outras) podem ser realizadas ao longo do curso, e o estágio supervisionado pode ser realizado a partir do quinto semestre. Os alunos podem cursar ainda disciplinas optativas em outros cursos da escola.

A matriz curricular constrói-se a partir de projetos; no caso, projetos semestrais que constituem o eixo central do curso e que determinam e inter-relacionam as outras disciplinas e, conseqüentemente, os outros conteúdos do semestre, conforme apresentado no PPP do curso e explicitado por Eloize. As disciplinas *Design* de moda e tecnologias têxteis, *Design* de moda e sociedade, *Design* de moda e cultura brasileira, e *Design* de moda e desenvolvimento sustentável equivalem aos projetos interdisciplinares, sendo que a disciplina *Design* de moda e inclusão social equivale ao projeto experimental. Eloize esclarece que o currículo e – por consequência – os projetos foram construídos com base no profissional que se deseja formar e inserir no mercado de trabalho, de maneira que questões como autoria, autonomia e interdisciplinaridade foram priorizadas.

Conforme exposto no PPP, a interdisciplinaridade ocorre horizontalmente, na inter-relação entre as disciplinas do semestre, e verticalmente ocorre o aumento da complexidade dos projetos.

Desde 2010, o curso trabalha com a metodologia ativa, direcionamento institucional da escola em que se estimulam a aprendizagem por problemas e a autonomia do aluno. Objetivando a promoção dessa autonomia e o desenvolvimento de uma percepção integrada a respeito dos cursos, as disciplinas denominadas Projeto integrado I, II, III e IV foram criadas pela instituição em 2013, dentro da carga horária existente dos cursos, como espaços de aprendizagem autônoma. Na ocasião, não houve a designação de professores para as disciplinas. Pessoalmente, Eloize reconhece, nessa ação, um movimento por parte da instituição de também reduzir custos. Diante do cenário macro de uma instituição privada, na qual a diminuição da carga horária equivale à redução de custos e é uma realidade, a coordenação e o corpo docente assumiram uma postura firme e se empenharam para manter a proposta e a qualidade do curso. Devido ao esforço e à reivindicação constante da coordenação e do corpo docente, atualmente as disciplinas Projeto integrado I, II, III e IV contam com assessores acadêmicos para o acompanhamento e orientação dos alunos, e funcionam também como suporte para o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares e experimentais.

Há, ainda, disciplinas cursadas *on-line*, e Eloize acredita não ser possível ignorar a modalidade de ensino a distância (EAD) atualmente, inclusive em virtude de seu papel em estimular a autonomia do aluno – aspecto destacado ao longo de todo o PPP do curso.

A seguir, apresenta-se a matriz curricular do curso da Universidade Estadual de Londrina.

39

Em virtude de adequações curriculares, a matriz curricular do curso da Universidade Anhembi Morumbi tem sofrido alterações desde sua elaboração no projeto político-pedagógico de 2013.

MATRIZ CURRICULAR UEL (2016)	1	2	3	4
	Desenho da figura humana			Tópicos avançados
	História da arte	História da moda e da indumentária	Moda contemporânea	
	Técnicas de representação	Desenho de moda	Ilustração	
	Técnicas de modelagem plana	Modelagem plana e computadorizada	Modelagem plana e computadorizada avançada	
	Tecnologia da confecção	Tecnologia da confecção avançada	Laboratório de expressão	
	Pesquisa e criação	Metodologia de projeto	Desenvolvimento de produto	
	Metodologia visual	Composição	Programação visual	
	Materiais têxteis	Processos têxteis	Marketing	Empreendedorismo
	Fundamentos do <i>design</i>	Ergonomia	Ergodesign	Gestão do <i>design</i>
	Técnicas de modelagem tridimensional	Técnicas de modelagem computadorizada	Laboratório da forma	Laboratório da forma avançada
	Sustentabilidade	Introdução à pesquisa	Semiótica	Sociologia
				TCC

Quadro 25 Matriz curricular obrigatória do curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina, vigente no ano de 2016

As atividades acadêmicas complementares (iniciação científica, projeto de pesquisa, projeto de ensino, monitoria acadêmica, participação em congressos, entre outras) podem ser realizadas ao longo do curso, e os estágios supervisionados distribuem-se no terceiro e quarto anos.

As disciplinas são semestrais ou anuais e se organizam de acordo com os cinco eixos de conhecimento: fundamentação; expressão e representação; gestão do projeto; configuração do produto; e sistemas de produção. O eixo central é o de gestão do projeto, no qual se encontram as disciplinas projetuais do curso: Pesquisa e criação; Metodologia de projeto; Desenvolvimento de produto; além do TCC. As demais disciplinas distribuem-se nos demais eixos, que se articulam transversalmente ao eixo de gestão do projeto. Dessa maneira, as disciplinas projetuais unem e integram as demais disciplinas e progridem em termos de complexidade, conforme esclarecido por Paula. Os projetos tornam-se mais complexos e mais completos; evoluem de um projeto direcionado a si mesmo para um projeto direcionado ao outro ante uma determinada realidade.

As disciplinas projetuais aglutinam ainda os projetos interdisciplinares: Projeto integrador (primeiro ano, segundo semestre); Projeto integrador (segundo ano, segundo semestre); e Projeto experimental (terceiro ano, segundo semestre). Patrícia esclarece que trabalhar efetivamente a interdisciplinaridade é um grande desafio. Nesse sentido, Paula esclarece que a integração entre as disciplinas do curso tem evoluído gradativamente, e que os esforços para tanto demandaram uma reorganização da dinâmica curricular. À medida que os projetos interdisciplinares avançam no semestre, a disciplina projetual junta-se às disciplinas cujos conteúdos são necessários à etapa corrente do desenvolvimento do projeto. Dessa

maneira, as disciplinas passam a ocorrer conjuntamente, de modo literalmente integrado, e com as respectivas professoras em sala de aula – três aulas de Metodologia do projeto e duas aulas de Ergodesign tornam-se, em determinadas semanas, cinco aulas conjuntas de Metodologia do projeto e Ergodesign, por exemplo. Para tanto, foi necessário que o horário das disciplinas se tornasse flexível (bem como sua carga horária), sendo alterado semanalmente em decorrência da demanda do projeto integrador ou experimental.

Paula, Valdirene e Patrícia narram que, anteriormente à autorização da flexibilização do horário por parte da pró-reitoria de graduação, a questão era discutida em colegiado e foi levada pela coordenação (à época, a professora Paula) para o Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (Gepe). A partir das reflexões junto ao Gepe a respeito dos projetos interdisciplinares e da integração demandada por eles em relação às disciplinas, bem como da consequente flexibilização referente ao horário, a coordenação levou a questão à pró-reitoria de graduação, que compreendeu as exigências dos projetos e autorizou a prática.

Patrícia acredita que a integração entre as disciplinas proporcionou o entendimento, por parte do corpo docente, de algumas deficiências na matriz curricular em determinados momentos, de maneira que algumas disciplinas foram realocadas (do segundo para o primeiro ano, por exemplo). No que se refere à integração, Marlene também reconhece que o diálogo efetivo entre as disciplinas constitui um espaço fértil para o aperfeiçoamento do curso, uma vez que se diluem fronteiras que por vezes configuram-se como barreiras para mudanças.

“As disciplinas conversam entre elas e surgem então essas mudanças, com uma facilidade enorme. [...] Aqui a gente não vê isso, não tem essa ideia de que ‘a minha disciplina está interferindo na outra’. Tem que interferir realmente, e é um trabalho que fica muito prazeroso, fica muito bom, a gente fica entusiasmada quando surgem situações que apresentam possibilidade de mudanças, ‘vai mudar isso, e vai melhorar, e aí vai dar certo’. Não fica aquela resistência em relação à mudança; aqui, eu sinto como uma coisa natural.”

(Marlene Carlos, professora e coordenadora da UEL.)

A reflexão a respeito da organização curricular a partir da realidade em sala de aula é um exercício cotidiano da coordenação e do corpo docente do curso, sempre parametrizado pelas proposições do PPP e com foco no aprimoramento da construção do conhecimento. Diante dessa prática, alterações vem sendo realizadas, como a fusão de disciplinas cujos conteúdos necessitam ser apresentados de maneira justaposta, ou o aumento da carga horária de disciplinas frente à necessidade de um maior embasamento teórico, por exemplo. No que diz respeito a um maior embasamento teórico por parte dos alunos, Patrícia reconhece a importância da expansão da atividade de pesquisa proporcionada pelo aumento das bolsas de iniciação científica (se comparado com dez anos atrás, por exemplo).

Evidencia-se o empenho para que o processo formativo ocorra, conforme proposto pelo PPP, de maneira multi, inter e transdisciplinar. Patrícia ambiciona ainda um curso fundamentado em habilidades e competências, no qual, no lugar da atribuição de notas, os alunos sejam considerados aptos ou não.

Por fim, a seguir encontra-se a matriz curricular do curso da Universidade Federal do Ceará.

MATRIZ CURRICULAR UFC (2016)

1	Introdução ao estudo da moda	Antropologia cultural	Fundamentos do design	Modelagem tridimensional	Equipamentos e materiais de confecção	Fibras e fios
2	Teoria da moda	Indumentária antiga e medieval	Processos criativos	Desenho da figura humana	Modelagem plana feminina	
3	Indumentária moderna e contemporânea	Desenho técnico de moda	Metodologia projetual	Técnicas de montagem industrial	Modelagem plana masculina	Construção dos tecidos têxteis
4	Moda, comportamento e cultura	Desenho de moda	Projeto de produto I	Comunicação visual aplicada	Modelagem e montagem em malhas	Ergonomia de produto
5	Projeto de pesquisa em moda	Desenho informatizado	Projeto de produto II	Tecnologia da confecção	Design e marketing	
6	Pesquisa em moda	Produção de moda	Projeto de produto III	Comunicação e Moda	Visual merchandising	Optativas
7	TCC I - Projeto de moda					
8	TCC II - Estudo monográfico					

Quadro 26 Matriz curricular obrigatória do curso de Design - Moda da Universidade Federal do Ceará, vigente no ano de 2016

40
Selecionadas com base em sua
ementa e bibliografia.

41
Conforme exposto pelo
PPP, "Para conferência e
constatação dos rumos que o
egresso toma após a saída da
universidade, é desenvolvido
o projeto de graduação
'Estratégias de valorização
do curso de Design - Moda
perante a sociedade e o
mercado'. O referido projeto
visa a maior interação entre
alunos, ex-alunos e o mercado
para troca de informações,
aperfeiçoamento profissional
e ajuda mútua para colocação
no mercado de trabalho,
por meio de oficinas,
palestras, mesas-redondas
e seminários. Nesse sentido,
foram desenvolvidas ações
direcionadas aos estudantes
do curso para despertar
e/ou desenvolver o seu
sentimento de pertencimento
e valorização, com o mote "*Eu
amo Design - Moda, eu sou
UFC*".

As disciplinas são equivalentes a um período letivo (semestre) e as disciplinas optativas podem ser cursadas ao longo da formação, respeitados seus pré-requisitos. Há cerca de 80 disciplinas optativas ofertadas, que se dividem em disciplinas vinculadas ao próprio curso e disciplinas vinculadas a outros cursos do Instituto de Cultura e Arte e outros centros e departamentos da universidade. Diante da extensa oferta, são indicadas a seguir apenas as disciplinas optativas ofertadas pelo curso e de interesse ao objeto de investigação⁴⁰: Beneficiamento têxtil, Ciência do conforto, *Design* de superfície, Moda e consumo, Moda e cultura no Brasil, Moda, *design* e sustentabilidade, Pesquisa e inovação em artesanato e *Slow fashion*. Também as atividades complementares (monitoria de projeto, monitoria de iniciação à docência, iniciação científica, entre outras) podem ser realizadas ao longo do curso.

A matriz curricular reflete as orientações curriculares presentes no PPP, que sugerem um aprofundamento do caráter interdisciplinar do *design* mediante a associação da formação técnica à formação humanística.

A flexibilização do currículo é um aspecto importante da organização curricular, conforme apresentado no PPP do curso, e possibilita a inserção de disciplinas com temas complementares e/ou específicos conforme a necessidade. Ainda, as disciplinas optativas oferecem ao aluno a possibilidade de moldar e direcionar o curso de acordo com seus interesses. Taciana acredita haver, ainda, muito estímulo e oportunidades para que os alunos aproveitem e vivenciem ao máximo o curso e participem de seu cotidiano para além da sala de aula, o que contribui para a existência considerável de egressos⁴¹ que se destacam posteriormente em virtude de sua postura profissional.

Não há obrigatoriedade na realização de estágio supervisionado; porém, o aluno pode optar por fazê-lo como uma atividade complementar. A opção pelo estágio facultativo decorre, de acordo com Cyntia e Taciana, de uma conjunção de fatores; entre eles, o aumento

da demanda por estágio (em virtude da propagação de cursos na área) e a diminuição da oferta de vagas (em virtude da retração do setor) – uma situação em que havia, por parte da instituição, a dificuldade em prover as oportunidades de estágio e, por parte das empresas, a exploração da mão de obra de um aluno que permanecia ali em função da obrigatoriedade. Nesse sentido, Cyntia, Taciana e Araguacy acreditam ser possível que a dificuldade de absorção pelo mercado contribua com o aumento de alunos que empreendem o próprio negócio.

Anualmente, nos semestres ímpares, há o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. Cyntia e Taciana esclarecem que a partir de um diálogo entre algumas disciplinas constituintes da série em questão se estabelece uma proposição em torno da qual serão desenvolvidas as atividades finais de cada uma delas. Cyntia argumenta que trabalhar a interdisciplinaridade não é simples e que esta não tem sido imposta, mas, sim, concebida aos poucos. Em conjunto com Taciana, reconhece que os resultados têm sido positivos e que os alunos têm compreendido as possibilidades de integração entre as disciplinas, a relação e a articulação entre teoria, criação, técnica e prática – orientação curricular apresentada no PPP.

Sustentabilidade no curso

A sustentabilidade é uma questão institucionalizada na Universidade Anhembi Morumbi, estando presente em diversas seções do PPP: tanto no perfil do egresso e nas habilidades e competências da escola quanto, conseqüentemente, no perfil profissional do egresso e nas habilidades e competências do curso de Design de Moda. Eloize acredita que, institucionalmente, a questão foi inserida em decorrência não apenas da legislação, mas principalmente da percepção, por parte da universidade, de que a sustentabilidade é uma questão inevitável, especialmente em um contexto no qual se trabalha com o futuro – o contexto educacional. Alguns cursos já empreendiam espontaneamente ações isoladas, principalmente relacionadas à responsabilidade social, contribuindo para que a universidade institucionalizasse a questão no Plano de Desenvolvimento Institucional. Assim, a sustentabilidade foi identificada como questão fundamental, considerados o escopo do curso e a mentalidade ambicionada, sendo então literalmente contemplada no PPP de 2013. Inicialmente houve certa descrença por parte de alguns professores, porém, não demorou para que o ceticismo se dissipasse. Todavia, há a necessidade, segundo Eloize, de clarificar e enfatizar a forma como a questão se insere na organização curricular – em específico, nos projetos interdisciplinares e experimental.

Todos os projetos abrangem algum parâmetro de sustentabilidade, estabelecidos semestralmente em reunião de colegiado. Além de conteúdos teóricos e práticos relacionados e assimilados diretamente nas disciplinas correspondentes aos projetos, outras disciplinas também inserem a questão, como Fundamentos do *design* de moda, Metodologia projetual, História da arte e do *design* e Ergonomia. Algumas publicações são bibliografia básica de diversas disciplinas no que diz respeito a caminhos para a sustentabilidade no âmbito do *design* de moda. Entretanto, pessoalmente, Eloize acredita ser necessário ir além dos desafios e cenários macros expostos; não os perder de vista, mas partir de desafios e cenários cotidianos, micros, construindo caminhos 'de baixo para cima'. Nesse sentido, a coordenadora discorre a respeito de um projeto desenvolvido por alunas na disciplina *Design* de moda e desenvolvimento sustentável, que resultou em um estoque de materiais

usualmente descartados nas oficinas de costura do curso, para que sejam utilizados mediante a necessidade em outras ocasiões. Atualmente em funcionamento, o projeto é extremamente simples; no entanto, nunca havia sido pensado e executado. Nesse sentido, Eloize destaca a importância de os alunos refletirem acerca de aspectos relacionados à sustentabilidade em seu dia a dia pessoal e profissional – no lar, na escola – e despertarem para uma cultura do cuidado em relação a esses espaços.

“Ela tem um momento que ela traz os desafios da indústria têxtil, e acho que hoje são mais. É uma questão mais complexa, mais densa, e mais no dia a dia mesmo, né? Não é só macro. É um micro, é no dia a dia. É uma contaminação. Que os participativos têm feito isso, os coletivos têm feito isso, e eu acho que é, na verdade, o grande caminho. [...] É uma coisa que você vai mudando a cultura, você vai mudando o olhar.”

(Eloize Navalon, professora e coordenadora da UAM.)

O envolvimento dos alunos com a questão mediante o desenvolvimento dos projetos é bastante positivo e intenso, e Eloize acredita estar relacionado à compreensão e a um encantamento a respeito da amplitude e complexidade da profissão e do seu papel na sociedade. À medida que o curso se propõe a trilhar novos caminhos em consonância com questionamentos que a própria moda, no século XXI, tem feito acerca de si mesma e de sua dinâmica de funcionamento ao longo do século XX, Eloize percebe uma assimilação, por parte dos alunos, a respeito do caráter holístico do *design* e de seu papel propositivo, e não apenas executor – confluindo com o profissional almejado pelo curso, capaz de enxergar a viabilidade de um projeto como um todo.

Eloize considera importante que o tema seja abordado transversalmente; contudo, reconhece também a importância de a sustentabilidade constituir um componente curricular, estando presente no PPP de maneira a pautar o cotidiano educacional. A tendência é que a questão esteja cada vez mais presente nos cursos de modo geral, e em constante revisão e readaptação, uma vez que, mais do que técnica, a sustentabilidade é um valor que requer uma reorganização da sociedade. Não sendo mais possível produzir da maneira como se produz e consumir da maneira como se consome, no futuro as relações de produção serão outras, de modo que pensar essa reinvenção é um desafio pertinente aos cursos. Nesse sentido, Eloize argumenta que, nas reflexões realizadas pela coordenação e pelo corpo docente a respeito do curso, a questão da ética emerge como um caminho fundamental no que tange à sustentabilidade. Relegada em nome do capital, a ética é indispensável para fundamentar as interações entre os indivíduos e com relação à natureza.

Na Universidade Estadual de Londrina, desde a reformulação do curso, em 2005, a sustentabilidade é considerada como tema transversal, embora a disciplina de Desenvolvimento de produto já apresentasse, em sua ementa, termos como ‘ciclo de vida do produto’ e ‘ecodesign e sustentabilidade’. Segundo Paula e Patrícia, a professora Doroteia Pires (*in memoriam*), responsável pela disciplina à época, considerava impensável a formação de um *designer* sem considerar essa questão. O perfil prospectivo sempre foi um objetivo do curso, ainda que determinados temas parecessem, na ocasião, completamente alheios à realidade.

Diante das circunstâncias que se desenvolveram ao longo dos anos (no Brasil e no

mondo), Patrícia considera que a consolidação da sustentabilidade no curso, especialmente por meio da criação de uma disciplina específica em 2009, foi um processo natural. Segundo Valdirene, era comum que o aluno enxergasse a sustentabilidade como um elemento à parte, e questionasse onde adicioná-lo no TCC – por exemplo –, evidenciando que, no decorrer do percurso acadêmico, não havia ocorrido o entendimento de que a sustentabilidade precisava ser abordada ao longo do processo. Os projetos interdisciplinares começaram, aos poucos, a trabalhar com a questão e, com a criação da disciplina, o conteúdo pôde ser aprofundado – o que não o impediu de continuar a ser trabalhado transversalmente – e a sustentabilidade passou a ser apreendida em sua complexidade. Consonantemente, Paula e Valdirene atribuem o surgimento da disciplina também ao ingresso da professora Suzana Barreto no curso, em virtude de sua área de atuação.

Inicialmente, no PPP de 2009, a disciplina de Sustentabilidade foi alocada no terceiro ano. Porém, conforme argumentam Valdirene e Patrícia, constatou-se a necessidade de antecipá-la, de modo que ela foi realocada para o segundo ano e, atualmente, encontra-se alocada no primeiro semestre do primeiro ano – uma vez que é preciso que os alunos assimilem a questão desde o início do curso e do exercício da atividade projetual. Ambas as professoras reconhecem ainda que esse deslocamento é também um reflexo de como a discussão a respeito da sustentabilidade tem evoluído rapidamente na sociedade de maneira geral, de modo que, hoje em dia, os alunos ingressam na universidade muitas vezes inteirados a respeito.

Paula, Patrícia, Valdirene e Marlene argumentam que é essencial que a sustentabilidade seja trabalhada de maneira transversal, mas também reconhecem a necessidade da existência de uma disciplina específica, sendo esses caminhos complementares. Valdirene reconhece ambos os caminhos como fundamentais para que os alunos apreendam a questão em sua complexidade e inter-relações, sobretudo em uma área relacionada à indústria têxtil e de confecção, bastante problemática em termos de sustentabilidade. Os conteúdos precisam estar em todo o curso e em evolução constante; em um cenário ideal, seriam trabalhados transdisciplinarmente, possibilitando a proposição de soluções, por parte dos alunos, ainda inexistentes. Todavia, Valdirene admite a dificuldade em se trabalhar dessa forma ante os modelos educacionais prevalentes.

“Eu penso que é necessário ter uma disciplina que trate exclusivamente, como temos hoje. [...] E é também importante ela ser contemplada nas diversas disciplinas. Se não em todas, praticamente em todas. E aí o aluno tem então que fazer essa costura. Até pela nossa área ser responsável por um impacto tão grande, diferente de outras áreas. [...] Só que eu vejo assim, que ainda nós estamos fazendo as inters, mas nós não somos capazes de fazer as trans. É um conteúdo que poderia ser pleiteado e acontecer de forma transdisciplinar, pro aluno transpor. Pro aluno ir além e propor essas soluções que nem nós enxergamos, porque a transdisciplinar tem esse caráter e essa condição. E que é muito difícil de acontecer ainda dentro do conceito de educação que a gente tem. Acho que quando isso acontecer talvez a solução venha, a gente não chegou nessa condição ainda. Ela precisa estar em tudo e em evolução constante.”

(Valdirene Nunes, professora e ex-coordenadora da UEL.)

Há a necessidade, ainda, de envolvimento em relação à questão. A reflexão acerca dos porquês de muitos alunos considerarem a temática da sustentabilidade fastidiosa permitiu inferir que alguns deles não conseguiam contextualizá-la no mundo real de modo a compreender por que, como e onde ela se insere. Uma vez que o perfil profissional do *designer* demanda essa compreensão, conforme relatado por Paula, tem havido o esforço, ainda que experimental e incipiente, em sensibilizar e motivar os alunos a trabalharem com a sustentabilidade, por meio da reflexão a respeito da profissão em uma dimensão mais crítica.

Nessa perspectiva, Patrícia reitera que a 'conscientização' a respeito da sustentabilidade também implica pequenas ações cotidianas relacionadas à responsabilidade ante o espaço comum – como as salas de aula e os laboratórios de modelagem e de confecção – e ao compartilhamento de materiais nesses espaços. Ações mínimas, mas que, segundo Patrícia e Marlene, estão em curso e promovendo mudanças nos hábitos dos alunos. Nesse sentido, Paula ressalta a importância de os alunos compreenderem o porquê de determinadas ações. Estando associados o fazer e a consciência acerca de sua importância, a ação adquire significado e a aprendizagem se torna significativa.

Valdirene acredita ainda não haver, de modo geral, interesse legítimo em relação à sustentabilidade por parte daqueles que aglutinam maior poder e responsabilidade – as indústrias –, uma vez que, via de regra, seus objetivos são outros. Assim, reitera a urgente construção de pontes entre o ambiente acadêmico e o mercado de trabalho também nesse aspecto. Nesse sentido, Paula e Patrícia enfatizam a necessária equalização entre os dois contextos. Por um lado, o curso não deve se conformar aos moldes do mercado, uma vez que é preciso que os alunos transformem essa realidade – 'como' é o grande desafio. Em contrapartida, também é preciso, o tempo todo, considerar o mercado para que a proposição de mudanças se torne, de fato, possível.

Antes de ser institucionalizada, no PPP de 2010, a questão da sustentabilidade constava em eventos acadêmicos do curso da Universidade Federal do Ceará, principalmente sob um viés social. Conforme argumenta Cyntia, ainda que não fosse exigida em relação aos TCCs, a preocupação a respeito do tema já existia entre o corpo docente, de modo que se conversava com os alunos acerca de possíveis inovações em relação à indústria da moda.

Com a reformulação, em 2010, a sustentabilidade foi institucionalizada mediante a criação da disciplina optativa Moda, *design* e sustentabilidade. Ante uma série de mudanças decorrentes da reformulação, Cyntia esclarece que havia o entendimento de que o curso, ao migrar para o campo do *design*, implicaria uma relação mais próxima com a questão da sustentabilidade. O PPP assinala, entre outros pontos, que o curso foi concebido na perspectiva de uma formação crítica, priorizando a educação para a cidadania, o desenvolvimento humano e a relação harmônica entre o cidadão e o seu meio ambiente; entre seus princípios norteadores, encontra-se o aprimoramento da postura ética e o comprometimento com a sustentabilidade ambiental.

Posteriormente, foi criada a disciplina optativa *Slow fashion*. Conforme elucidam Taciana e Cyntia, a disciplina foi criada em virtude do ingresso no curso da professora Manuela Medeiros, que, atuando como professora na universidade e como *designer* em uma empresa, levou ao curso sua experiência mercadológica. Uma vez que a empresa focava no *slow fashion*⁴² e na valorização do artesanato e da artesã, a disciplina homônima foi criada objetivando o resgate do fazer manual e a reflexão acerca de sua importância social e cultural.

42

De acordo com Fletcher (2010; 2014c), o *slow fashion* não é um descritor da velocidade relacionada à moda, mas outra visão de mundo que promove a variedade e a multiplicidade no âmbito da produção e do consumo na moda, representando descontinuidade em relação às práticas atuais do setor e uma ruptura com seus valores e objetivos. O *slow fashion* relaciona-se com o tempo próprio e particular de uma peça, em relação às pessoas (usuários ou trabalhadores envolvidos) e ao contexto.

Todavia, ainda que haja disciplinas específicas relacionadas à sustentabilidade, Cyntia, Taciana e Araguacy esclarecem que a questão sempre foi tratada de maneira transversal. O viés cultural, de acordo com Cyntia, é o que tem maior aderência ao perfil do curso em virtude da tradição cultural cearense relacionada ao fazer manual, havendo, inclusive, grupos de pesquisa a respeito do artesanato. Nesse sentido, Cyntia acredita que os vieses cultural e social da sustentabilidade atravessam o curso de maneira inerente e observa que nem o viés ambiental da sustentabilidade nem uma dimensão mais técnica dessa são o foco do curso.

O artesanato regional é bastante valorizado pelo curso e também por eventos como o Dragão Fashion Brasil, que realiza ainda um concurso de novos talentos e exige a aplicação, nos produtos desenvolvidos, de intervenções têxteis que utilizem tipologias artesanais. De acordo com Taciana, há a intenção de ampliar a oferta de disciplinas relacionadas à questão e de trazer também o artesão para a sala de aula, objetivando o aprendizado, por parte dos alunos, de conhecimentos tradicionais e muitas vezes empíricos.

Nesse contexto, Araguacy argumenta a respeito de um projeto de extensão em parceria com o Governo do Estado e com a Central de Artesanato do Ceará (Ceart) – projeto que, em decorrência de cortes orçamentários, encontra-se desativado. Por meio dele, o aluno permanecia durante uma semana em uma comunidade artesanal de determinada tipologia (geralmente de fios e fibras), realizando um curso de fundamentos do *design* aplicado para os artesãos do Estado do Ceará. Durante o curso, trabalhavam-se elementos, princípios, fundamentos do *design* para que os artesãos aplicassem nas tipologias, não havendo interferência alguma do aluno em relação às técnicas e ao conhecimento de trabalho do artesão, mas uma troca de saberes. De acordo com Araguacy, o projeto proporcionava um retorno positivo para ambas as partes, evidenciando a importância de iniciativas que aproximam o aluno da realidade social e cultural do seu entorno. Nesse sentido, Araguacy salienta a relevância de experiências que proporcionem aprendizado e crescimento pessoal e profissional e contribuam para uma formação humana, crítica, reflexiva e autônoma.

“E os alunos que participaram desse processo como monitores têm assim... Era visível a diferença de percepção social, a integração universidade e sociedade, a valorização do artesão, a valorização da arte, a valorização da aplicação no produto, o porquê que está utilizando. O crescimento pessoal, profissional, crítico, favorece demais. [...] É a formação pessoal como ser humano, como crítico da sociedade, dos caminhos que se toma. [...] Eu acho que abre visão assim para vários aspectos, que ele pode estar vivendo naquele momento, ou vivenciar futuramente, ou já ter vivenciado. E partir para outras falas, outras posturas.”
(Araguacy Filgueiras, professora e ex-coordenadora da UFC.)

Araguacy, Cyntia e Taciana observam que, atualmente, a nova geração ingressante no curso desde o início assume posturas mais críticas em relação a questões sociais e ambientais, se comparada com gerações anteriores, favorecendo seu envolvimento com a questão da sustentabilidade.

Trabalho de conclusão de curso

De modo geral, o TCC é uma atividade de síntese e integração dos conhecimentos

teóricos e práticos apreendidos na graduação.

Na Universidade Anhembi Morumbi, o TCC pode ser realizado individualmente ou em grupo e consiste, conforme expõe seu regimento normativo, em um Projeto de Produto composto por pesquisa teórica, desenvolvimento da coleção, projeto de inserção no mercado e projeto de comunicação. O TCC divide-se em dois semestres e, no que diz respeito à orientação, há a designação de alguns professores para tanto.

A definição do problema de *design* a ser solucionado fica a cargo do aluno; contudo, Eloize destaca a obrigatoriedade de o projeto apresentar algum aspecto relacionado à sustentabilidade. Dessa maneira, há trabalhos que inserem a questão na própria proposta projetual e também trabalhos que optam por inseri-la no desenvolvimento e na execução do produto em si, sendo que, ultimamente, boa parte dos trabalhos tem apresentado propostas projetuais que contemplam alguma questão relacionada à sustentabilidade. Mais do que obrigação, Eloize acredita que os alunos encaram a questão como uma responsabilidade e uma possibilidade de desenvolver um projeto que, além de expressar suas competências e habilidades em relação ao exercício criativo, faça sentido e beneficie, de alguma forma, a sociedade. Há, ainda, a utilização de uma tabela, ante a qual os alunos assinalam e comentam alguns critérios projetuais relacionados à sustentabilidade, aos quais atribui-se uma pontuação.

Em relação às proposições, Eloize relata ser comum os alunos levarem para o TCC questões com as quais se identificaram ao longo dos projetos interdisciplinares e do projeto experimental desenvolvidos, como uma maneira de aprofundá-las. As propostas direcionadas a usuários distintos dos padrões estabelecidos pela mídia e usualmente praticados pela indústria da moda são bastante recorrentes.

O TCC configura-se ainda como uma plataforma para a inserção do aluno no mercado de trabalho, uma vez que, mediante o projeto de inserção no mercado e o projeto de comunicação, há a projeção do trabalho em um cenário real. Nesse sentido, Eloize acredita que os alunos têm compreendido a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, mesmo com uma produção reduzida.

Na Universidade Federal do Ceará desenvolvem-se, individualmente, dois TCCs: o projeto de moda e o estudo monográfico (o aluno pode optar por qual realizar primeiro e não é obrigatório que estejam relacionados), conforme exposto no regulamento presente no PPP.

A aspiração por uma aproximação maior do mercado de trabalho resultou, em 2014, em uma reformulação do Projeto de Moda, que contava com uma fundamentação teórica e o desenvolvimento da coleção. Conforme argumentam Cyntia e Taciana, em um processo dialógico e de construção envolvendo corpo docente, discente e profissionais do setor (*designers* e empresários), construiu-se um novo regulamento para o projeto de moda. Dessa maneira, atualmente sua realização contempla um projeto executivo e um portfólio criativo, apresentando uma linguagem mercadológica bastante objetiva. O estudo monográfico também foi reformulado, podendo ser escrito no formato de artigo científico. Taciana acredita que as mudanças fortaleceram ambos os trabalhos: o projeto de moda pode ser utilizado pelo aluno como um portfólio profissional ou uma plataforma para empreender o próprio negócio, e o estudo monográfico pode ser aproveitado com uma finalidade acadêmica, como a publicação.

Segundo Taciana, é crescente o número de alunos que, formados, tornam-se empreendedores do próprio negócio. Ao longo do curso, os alunos têm utilizado as

disciplinas para, aos poucos, desenvolverem o que será utilizado no projeto de moda, como a identificação do público-alvo e a criação da marca. Dessa maneira, conforme esclarece Taciana, quando iniciam o projeto de moda, uma série de questões já se encontra articulada.

Segundo o regulamento, os projetos de moda devem, necessariamente, apresentar um caráter de sustentabilidade e atender aos critérios de competitividade, diferenciação e sustentabilidade. Cyntia e Taciana afirmam que os alunos reagem com naturalidade às determinações, uma vez que estas fazem parte do cotidiano do curso. Especificamente em relação aos critérios de competitividade, diferenciação e sustentabilidade, estes são abordados desde o início nas disciplinas de projeto. O estudo monográfico, em contrapartida, não determina que seja abordada a questão da sustentabilidade; no entanto, Taciana observa que há muitos trabalhos envolvendo o tema.

Tanto Taciana quanto Cyntia reconhecem que o pensamento metaprojetual dos alunos, trabalhado desde o início do curso, facilita a compreensão holística do TCC. No que diz respeito à sustentabilidade, reiteram que se discute bastante com os alunos a importância de uma abordagem transparente, verdadeira e principalmente coerente em relação à questão, evitando sua banalização e/ou utilização enquanto *marketing*, apenas. Nesse sentido, Araguacy constata que geralmente os alunos focam o caráter de sustentabilidade no viés cultural ou social.

Na Universidade Estadual de Londrina, o TCC compreende o desenvolvimento de um projeto de produtos de moda, individualmente, possibilitando a realização prática da atividade profissional baseada em fundamentação teórica e crítica, conforme consta no regulamento. O trabalho divide-se em três etapas: proposta preliminar, anteprojeto e projeto final.

Diante dessa determinação, cabe ao aluno a definição do caminho a seguir. De acordo com Suzana Barreto, coordenadora de TCC, os problemas de *design* determinados pelos alunos para a realização dos TCCs são diversos e se estabelecem a partir de uma afinidade, de uma questão descoberta no decorrer do curso, de uma postura ideológica ou de percepções adquiridas em experiências de estágio, por exemplo.

Não há exigências, por parte do curso, em termos de sustentabilidade. Contudo, Suzana relata que a questão permeia diversos trabalhos, seja em termos de materiais e processos, seja constituindo parte do problema de *design* e da contextualização do projeto, e observa com naturalidade essa incorporação, uma vez que, no curso, os alunos têm se familiarizado com o tema cada vez mais cedo. Suzana acredita também que, entre outros pontos, o pensamento sistêmico tem possibilitado que a sustentabilidade deixe de ser 'adicionada' ao projeto em sua fase final e passe a fazer parte dele desde o início.

4.2.2 Ensinar – Professoras e Professores

As 19 entrevistas⁴³ com professoras e professores analisadas totalizaram cerca de 13 horas de gravação, que resultaram em 365 páginas transcritas. A partir das transcrições, foram selecionadas cerca de 330 unidades de registro (trechos), que revelaram 279 unidades de informação (significados). Estas foram segregadas e reagrupadas de maneira análoga, resultando em sete categorias, emergidas ao longo do processo que constitui a análise de conteúdo (codificação e categorização) à luz do referencial teórico e considerando os documentos institucionais (o PPP e a matriz curricular).

As cerca de 330 unidades de registro foram, então, distribuídas nas sete categorias e,

43

As entrevistas foram realizadas presencialmente entre abril de 2016 e março de 2017, nas cidades de Fortaleza, Londrina e São Paulo. A relação de entrevistados(as) consta nos apêndices desta tese.

em conjunto com as observações registradas no caderno de campo, embasam a análise das experiências docentes.

A análise não se limita aos conteúdos teórico-práticos ministrados nas disciplinas. Ainda, reitera-se que em momento algum, ao longo das entrevistas, a pesquisadora assumiu a postura de avaliadora, de maneira que, também na análise, não há juízo de valor algum acerca das experiências expostas.

Caminhos para a sustentabilidade em sala de aula

Em relação ao vestuário de moda, são diversas as práticas orientadas à sustentabilidade que incidem sobre uma ou mais etapas do ciclo de vida do produto, ou ainda que repensem a própria dinâmica de produção, consumo e descarte desse produto. Tanta multiplicidade de práticas reverbera no contexto educacional, no qual as abordagens direcionadas à sustentabilidade contemplam, a partir de diversos ângulos, práticas relacionadas aos materiais, aos processos e ao descarte do vestuário de moda,⁴⁴ e também repensam o próprio sistema em que esse produto está inserido.

No curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina, a disciplina de Sustentabilidade – inicialmente alocada no terceiro ano (quinto semestre), posteriormente realocada para o segundo ano (quarto semestre) e atualmente alocada no primeiro ano (primeiro semestre) – abrange as dimensões ambiental, social e econômica do tema e, logo no início, antes de qualquer conteúdo, solicita-se aos alunos e alunas que levem para a sala de aula ações que considerem sustentáveis em seu cotidiano (em sua casa, por exemplo). De acordo com Suzana Barreto, professora responsável pela disciplina, a partir daí são abordados conteúdos a respeito da sustentabilidade, do ciclo de vida do produto,⁴⁵ de serviços e dos níveis de interferência do *design* em relação à sustentabilidade.⁴⁶ A disciplina é teórica, mas exercícios práticos também são realizados.

44

De acordo com Fletcher e Grose (2011), no que diz respeito ao produto de moda, as transformações orientadas à sustentabilidade podem ocorrer em relação aos materiais, processos, distribuição, cuidados do consumidor e descarte.

45

As etapas do ciclo de vida do produto são: pré-produção, produção, distribuição, uso e descarte (MANZINI; VEZZOLI, 2008).

46

As estratégias mencionadas pela professora referem-se aos quatro níveis fundamentais de interferência do *design* em relação à sustentabilidade apresentados por Manzini e Vezzoli (2008): 1) o redesign ambiental do existente; 2) o projeto de novos produtos ou serviços que substituam os atuais; 3) o projeto de novos produtos-serviços intrinsecamente sustentáveis; e 4) a proposta de novos cenários que correspondam ao estilo de vida sustentável.

“Ela é teórica, mas, assim, eu faço análise de ciclo de vida de produto: pegar o produto e destrinchar. Por exemplo, eu pego esse sapato e destrincho, eu pego a roupa do lado avesso para tentar fazer toda a análise do ciclo de vida. De uma maneira que você consegue fazer, claro, pela simples visualização do produto. [...] Trabalho desde a fundamentação da sustentabilidade, a discussão da sustentabilidade, trabalho ciclo de vida do produto, serviços, enfim. Também trabalho muito as estratégias do Manzini e do Vezzoli, em todos os níveis, então é corridíssimo.”

(Suzana Barreto, professora da UEL.)

O ciclo de vida do produto, a amplitude e a heterogeneidade da cadeia têxtil e de confecção e, particularmente, os respectivos impactos acarretados são pontos abordados pela professora Eduarda Veiga, responsável pelas disciplinas de Materiais têxteis e Processos têxteis na UEL.

“E a gente está com uma visão, Verena, que não é da sua época. Mas você está trabalhando com sustentabilidade, você já se adequou a esse pensamento: o algodão comum não tem nada de sustentável, absolutamente nada. Então uma coisa que

eu estou batendo bem forte com os alunos é mudando esse ponto de vista. O que é a sustentabilidade? É ser fonte renovável, mas altamente impactante e com ciclo de vida curto? Tudo o que eu despendi da natureza para essa peça durar seis meses, um ano e depois ser descartada? Ou é melhor eu ir lá no petróleo, que não é fonte renovável, e ter esse produto por 400 anos sem degradar no ambiente? A gente começa com as fibras. A cada fibra, a gente vai tratando o impacto que ela vai causando. A gente pensa em fiação, qual o impacto que esse processo de fiação vai ter na natureza. Este ano em especial eu vou alterar: eu vou entrar, para cada uma dessas etapas com os inputs e outputs dos processos, o que entra, o que sai, e as emissões.”

(Eduarda Veiga, professora da UEL.)

Segundo a professora, os alunos precisam compreender o ciclo de vida como um todo, sistemicamente, pois é essa compreensão que permitirá nortear as escolhas de materiais e/ou processos objetivando um produto mais sustentável, por exemplo. O resíduo gerado por uma única estampa realizada por meio da sublimação pode ser menor; no entanto, se a escala da produção for muito grande, o resíduo gerado por meio da serigrafia pode ser proporcionalmente menor, exemplifica Eduarda (UEL).

Figura 4 Utilização de matéria-prima reciclada

Fonte Acervo da Universidade Anhembi Morumbi (2015).

Propagação aproximada:
através da forma. TCC
desenvolvido com tecidos da
empresa Ecosimple, feitos de
matérias-primas recicladas,
renováveis e/ou naturais.
Autoras: Amanda Kunitaki
da Silva, Bruna Gabriela
Rodrigues Ferreira, Carolina
Modolo Rafael e Marcela
Palestino Trench.

A necessidade de reflexão a respeito do ciclo de vida como um todo é apontada também pela professora Dijane Victor, responsável pela disciplina de Tecnologia da confecção na Universidade Federal do Ceará. Questões como a escolha de materiais devidamente justificada, a destinação adequada de resíduos sólidos e a ergonomia – tanto em relação ao uso do produto quanto em relação à sua manufatura – são abordadas durante as aulas para que haja uma reflexão a respeito. Segundo Dijane, é preciso que, ao desenvolver um produto,

os alunos considerem as implicações (para o ser humano e o meio ambiente), no decorrer do processo produtivo, de determinadas escolhas e especificações. A professora observa ainda a necessidade de os alunos estarem cientes de que ações isoladas, como o reaproveitamento de materiais na confecção de novas peças, podem contribuir com, mas não correspondem à sustentabilidade, uma vez que esta demanda uma abordagem sistêmica em relação a todas as etapas do ciclo de vida do produto.

“A moda trabalha com o novo, ela gosta de trabalhar com o descartável. Ela trabalha com o efêmero, com uma dinâmica de rotatividade. A dinâmica dela é isso, ela vive disso, ela quer morrer logo, assim que nasce... E como fica tudo dentro disso? E as pessoas que estão nesse processo, como é que elas ficam? Tem as questões do trabalho que eu sempre levo para eles pensarem: quando você vai desenhar uma roupa, qual o limite máximo que eu posso pôr de recortes, por exemplo? Por que os recortes dão cansaço na operação, é uma operação a mais. Os recortes requerem máquinas pesadas, e as máquinas pesadas puxam mais do operador. Aí eu levo essa discussão. Levo a discussão dos tecidos, a discussão do maquinário que trabalha os tecidos, dos plásticos que eu utilizo nos tecidos... Por que a gente tem que embalar tudo no saco plástico, por que é que a gente não pode substituir por um outro tipo de embalagem? Que tipo de embalagem a gente pode pensar?”
(Dijane Victor, professora da UFC.)

No que diz respeito aos materiais e processos, Hendrick Lezeck, professor da Universidade Federal do Ceará responsável pelas disciplinas de Fibras e fios, Construção dos tecidos têxteis, Beneficiamento têxtil e Design de superfície, esclarece que a sustentabilidade pode ser abordada em todas essas cadeiras e reconhece a importância desse direcionamento; porém, afirma que o mercado de trabalho nem sempre atribui o devido valor a tal postura. De maneira que, embora a questão seja tratada, torna-se complicado focar exclusivamente nela, uma vez que é necessário preparar o aluno para a realidade da atuação profissional.

“Na verdade, a gente poderia abordar a questão da sustentabilidade em todas as disciplinas que eu ministro, tanto em Fibras e fios, Construção, Beneficiamento e Design de superfície. Mas a gente tem um curso mais voltado para o mercado. Por que a gente sabe que, bom seria que a gente falasse muita coisa sobre sustentabilidade, mas não é isso que o aluno vai acabar se deparando no mercado. A gente planta essa mentalidade na cabeça dele, mas em contrapartida o aluno sabe que a indústria têxtil é uma das indústrias que mais poluem, e é das que mais incentivam o consumo. Enfim, a gente também tem que dar o direcionamento para o aluno entrar no mercado. Então é assim, dentro da disciplina a gente fala alguma coisa sobre a questão sustentável; tanto sobre fibras e fios (que você tem as fibras sustentáveis, né?) quanto sobre beneficiamento também, em relação aos corantes que são naturais, e sobre design de superfície também em relação a estampas que não agredem tanto o meio ambiente. Mas o curso mesmo, ele é mais voltado para o mercado.”
(Hendrick Lezeck, professor da UFC.)

Em relação a processos que constituem a manufatura do vestuário de moda, processos de acabamento como a lavanderia industrial podem comprometer severamente o meio ambiente e o ser humano, caso não sejam conduzidos de maneira adequada. A professora Dijane expõe em sala de aula exemplos de lavanderias certificadas, mas também o caso do Triângulo das Confeções⁴⁷ no agreste de Pernambuco, por onde passa um rio cujas águas já estiveram azuis em virtude dos corantes procedentes das lavanderias de jeans, ora despejados sem qualquer tratamento.

“Em Tecnologia da confecção, eu me reservo duas aulas de quatro horas para falar sobre o jeans. Por que o jeans? Porque o jeans tem um comprometimento muito forte com a sustentabilidade, e quando ele não é bem trabalhado, ele tem um comprometimento negativo em função de todo o processo de lavagem. Eu trago exemplos de lavanderias que trabalham com todo esse processo de decantação, do aproveitamento da água. Trago a questão do Triângulo de Pernambuco, que trabalha com jeans e que não tem todo esse cuidado nas lavagens. Das lavagens em Fortaleza que já passaram por ISO.⁴⁸ [...] Eu fui lá no Pernambuco, é um rio que de fato ele é muito bonito. Não fosse tóxico, ele seria a coisa mais linda; ele é mais bonito que o Oceano Índico, dá vontade de você colocar a mão mesmo... Só que é tinta, e as crianças brincam na porta dele. Então eu trago essas discussões para eles.”

(Dijane Victor, professora da UFC.)

47

Maior polo confeccionista do Nordeste, formado pelas cidades de Caruaru, Santa Cruz do Capibaribe e Toritama.

48

Organização Internacional de Normatização (do inglês *International Organization for Standardization*).

A geração de resíduos têxteis industriais na cadeia de confecção é significativa e problemática tanto em termos financeiros (desperdício de matéria-prima) quanto em termos ambientais (descarte inadequado dos resíduos em aterros sanitários, por exemplo), e pode ser atribuída substancialmente ao desperdício de tecido na etapa de corte, bastante comum. Nesse caso, os resíduos gerados correspondem a retalhos de tecidos cortados, geralmente descartados, e algumas ações podem ser praticadas: o retalho gerado pode ser utilizado para outros fins, ou, ainda, de maneira preventiva, é possível evitar a geração do retalho.

A professora Walkíria de Souza, da Universidade Federal do Ceará, relata que, nas disciplinas de modelagens plana e tridimensional, os(as) alunos(as) são constantemente incentivados a economizar material e a aproveitá-lo ao máximo, guardando os retalhos e os utilizando em modelagens futuras ou outras ocasiões. Walkíria (UFC) argumenta ainda a respeito da disciplina optativa de Patchwork – também ministrada por ela – e que, trabalhando a partir de retalhos, tem alcançado resultados bastante interessantes. A professora relata também a elaboração de um projeto de extensão orientado à preparação dos alunos(as) para trabalharem em comunidades com a técnica de *patchwork*, atuando como multiplicadores.

Na disciplina de Projeto de produto II, na UFC, a professora Manuela Medeiros menciona aos alunos a possibilidade de otimizar o encaixe dos moldes no espaço do tecido com o objetivo de maximizar o aproveitamento e minimizar a geração de retalhos. Nessa perspectiva de prevenção, a professora Dijane (UFC) simula um ambiente produtivo na disciplina de Tecnologia da confecção, criando situações-problema para os alunos resolverem, como o encaixe de uma determinada quantia de moldes em uma folha de tecido. A professora Valdirene Nunes, responsável pelas disciplinas de modelagem plana e computadorizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), questiona os alunos e as alunas a respeito

49
O projeto experimental é um projeto interdisciplinar desenvolvido no segundo semestre do terceiro ano.

do encaixe e dos impactos das 'sobras' – tanto do ponto de vista financeiro, do prejuízo relacionado à perda de material, quanto do ponto de vista da sustentabilidade, dos resíduos gerados – no decorrer do desenvolvimento dos projetos experimentais,⁴⁹ para que eles(as) reflitam sobre isso e se empenhem em otimizar esse processo durante as aulas. Valdirene (UEL) observa ainda que é importante que o aluno considere sempre o ciclo de vida como um todo nesse processo de maximização do aproveitamento do tecido e de minimização da geração de resíduos, no sentido de avaliar se a inserção de um novo molde em um espaço disponível, com a intenção de aproveitá-lo para a confecção de um novo produto, é de fato uma alternativa viável.

“Na verdade ele tem, dentro da disciplina, um momento que ele tem que entender e aprender a reduzir o perímetro utilizado, a área utilizada. Então por exemplo: tem um momento que ele constata um desperdício de tanto. O quanto isso representa para uma empresa? Em x folhas [de tecido]. O quanto disso vai ser jogado fora? Daí entra de novo a questão do custo, a questão do descarte, tudo isso. Ele tem que pensar nisso. Então ele tem que reduzir, ele não pode ter espaços desnecessários, né? Às vezes o aluno até acaba fazendo alguns complementos pensando em reutilizar esse material já dentro daquele espaço do corte, fazendo outro tipo de produto. Mas a gente sempre fala ‘certo, não adianta você usar [o espaço] fazendo uma bandana, por exemplo. Mil bandanas. Vinte calças e sobrou mil bandanas, você vai fazer o que com as mil bandanas?’ Porque daí ele tem que compreender que também não é sustentável ele produzir essas bandanas desnecessariamente. Ele não jogou o material fora, mas gastou mais energia, mais luz, é trabalho despendido. Daí a gente tenta assimilar isso.”

(Valdirene Nunes, professora da UEL.)

Há, ainda, a possibilidade de pensar a própria modelagem da peça já considerando um encaixe otimizado sobre o enfiado do tecido. Ao trabalhar com tecidos estampados, o desperdício pode ser maior em função da direção da estampa do tecido (por exemplo, quando a estampa é de bonecos e todos os bonecos encontram-se em pé) e, nesse sentido, a professora Walkíria (UFC) trabalha com os alunos a possibilidade de reduzir o desperdício repensando a própria modelagem da peça nas disciplinas de modelagens plana e tridimensional. Na disciplina de Tecnologia da confecção, ministrada pela professora Dijane (UFC), os alunos são levados a refletir a respeito de modelagens que favoreçam um maior rendimento no processo de encaixe, tanto em função do prejuízo oriundo do desperdício de matéria-prima quanto em função da destinação inadequada dos resíduos gerados.

“Eu mostro para eles o encaixe, os aproveitamentos do encaixe, os tipos de encaixe que também podem ser trabalhados, que tipo de modelagem que favorece o encaixe, quanto maior a diversidade de tamanhos melhor vai ser um encaixe, então tudo isso eu já mostro para eles, para quando eles forem pensar em uma peça já pensarem nessa peça lá na mesa [de corte]. Tanto no ponto de vista do custo, que é do lucro que vai ser proporcionado, quanto do uso dos materiais e do menor lixo possível que ela pode deixar.”

(Dijane, professora da UFC.)

Figura 5 Desenvolvimento de modelagem com vistas à otimização do encaixe

Fonte Acervo da Universidade Anhembi Morumbi (2015).

A otimização de processos é trabalhada ainda nas disciplinas Laboratório da forma e Laboratório da forma avançada, na Universidade Estadual de Londrina, a partir de modelagens facilitadoras dos processos de corte e costura. Segundo a professora Patrícia Souza, responsável pelas disciplinas, a concepção modular da modelagem das peças é uma das alternativas possíveis.

“Quando você fala, por exemplo, no módulo. Você modular coisas significa, quase sempre, você facilitar processos, então você otimiza tudo. Você otimiza no processo do corte e da costura, em tudo na verdade. Eu já trabalhei muito essa questão da própria modelagem: que ela pode ser mais limpa, ela pode ser mais reta, o que acontece quando é dessa maneira, como é que ela ajuda no processo de confecção, de costura, de corte, de montagem, e por aí eu sempre tento inserir essa questão.”
(Patrícia Souza, professora da UEL.)

A professora Suzana (UEL) relata a explanação, na disciplina Sustentabilidade, a respeito de determinados sistemas de produção, como a produção mais limpa e o modelo enxuto de produção, e de metodologias como o *zero waste*,⁵⁰ para que os alunos e as alunas estejam cientes da existência de alternativas orientadas à sustentabilidade.

A abordagem *zero waste* em relação à modelagem está presente nas disciplinas de modelagens plana e tridimensional da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), conforme argumenta a professora Cláudia Martins, sobretudo porque geralmente os projetos interdisciplinares desenvolvidos pelos alunos contemplam essa proposta. Cláudia (UAM) esclarece que é importante que o *zero waste* não seja encarado como técnica que limita a criatividade e que resume todo o projeto à não geração de resíduos, mas como abordagem que permite desenvolver e explorar o seu potencial criativo.

O reaproveitamento de resíduos de outra procedência pela indústria da moda é o foco de um projeto do Programa de Iniciação à Docência da UFC. Coordenado pelo professor Hendrick (UFC), diante da elevada produção de coco no Brasil e no Ceará, o projeto objetiva estudar, junto a comunidades artesanais, as possibilidades de uso e aplicabilidade da fibra de coco.

Também no sentido de reaproveitar, a professora Cláudia (UAM) assinala o *upcycling*⁵¹ enquanto problema de projeto no que se refere aos projetos interdisciplinares na Universidade Anhembi Morumbi. Os alunos do quinto semestre precisam desenvolver um projeto a partir

Renovação, TCC desenvolvido a partir de modelagens que objetivam a otimização do encaixe e, portanto, um melhor aproveitamento do tecido e a redução do desperdício. Autoras: Amanda Madoglio, Amanda Rossoni, Drueice de Jezus e Mirella Póvoa.

50

O *zero waste*, para Rissanen (2013), refere-se a atividades e processos de *design* que não geram resíduos têxteis no projeto e na confecção de uma peça de vestuário. Dessa maneira, encontra-se vinculado à configuração e construção das peças – portanto, fundamentalmente relacionado à modelagem dessas e ao encaixe dos moldes.

51

Fletcher (2014c) define o *upcycling* como uma atividade em que as práticas e processos de recuperação e reutilização de materiais elevam o valor percebido, a qualidade e o capital simbólico de uma peça, com base em diversos fatores, como a singularidade do material, a produção sob medida, o envolvimento emocional com as experiências e memórias passadas relacionadas ao material, e as habilidades de fabricação envolvidas.

de um material descartado oriundo de outra cadeia produtiva, como o *nylon* de guarda-chuvas ou a lona vinílica de *banners*. Além do *upcycling*, é determinado que trabalhem ainda com uma situação de uso específica – no caso, o deslocamento pela cidade em dias de chuva. Uma vez que o desenvolvimento do projeto demanda um estudo minucioso de ergonomia e modelagem, principalmente em função da situação de uso e das especificidades dos materiais, não convencionais, a questão reverbera significativamente na disciplina de modelagem tridimensional, ministrada por Cláudia (UAM), sobretudo porque existe, ainda, uma necessidade de versatilidade em relação às peças desenvolvidas. O desafio de se trabalhar com um material inesperado e com uma situação de uso particular promove nos alunos, segundo a professora, uma reflexão bastante construtiva e o exercício da criatividade.

“Eu achei que [o resultado] da sala inteira foi interessante, como discussão mesmo sobre o upcycling. Porque não é a mesma coisa que você procurar um material mais sustentável; é você aproveitar alguma coisa que foi jogada fora, que já existe, e que não é da área. [...] [A situação de uso específica] Como problema de projeto, eu acho mais interessante do que a gente ficar fazendo peças normais. E mesmo quando vem a discussão da sustentabilidade, se a gente for pensar no mercado, ele não pensa ainda nessas possibilidades; ele pensa em escolher o material e aplicar. Ou reciclar. E ainda pensa em lucro também, não vai usar um material muito caro.”
(Cláudia Regina Martins, professora da UAM.)

A professora Adriana Martinez, da UAM, esclarece que esse projeto do quinto semestre, denominado 'Projeto interdisciplinar: *design* de moda e desenvolvimento sustentável', pelo qual ela é responsável, passou por diversas mudanças até chegar a essa configuração atual, que exige um grande comprometimento por parte dos alunos para que os resultados sejam satisfatórios.

De acordo com a professora Marta Sorelia, da Universidade Federal do Ceará, nas disciplinas de projeto (Projeto de produto I, II e III), bem como no curso como um todo, a questão da sustentabilidade insere-se gradualmente. Consideradas suas dimensões ambiental, social e cultural, o tema é inserido mais no sentido de motivar o aluno a refletir, a rever sua postura, a apresentar novas propostas.

“A gente vai percorrendo essas possibilidades de sustentabilidades, tanto do ponto de vista de materiais, que são obtidos com procedimentos sustentáveis, ecologicamente corretos e assim por diante, até uma mudança de mentalidade, vamos dizer assim, uma mudança na maneira de encarar a moda e os impactos dela socialmente, e os impactos dela diante da escassez de recursos. Porque, de fato, chegamos a um ponto em que a sociedade foi até o extremo. [...] Então o aluno é motivado a pensar, a buscar soluções e a buscar essa nova maneira de encarar a moda. Então ele vai pensar tanto do ponto de vista da escassez de recursos naturais, quais são as alternativas que temos, ele vai pensar do ponto de vista da responsabilidade social e da postura das empresas diante de todas as cadeias produtivas. Ele também é motivado a pensar do ponto de vista do resgate cultural, de técnicas artesanais, enfim, perpetuar, vamos pensar assim, resgatar e dar novas leituras estéticas a esses elementos que são mais culturais, que são mais históricos.

Ele é motivado a pensar no ritmo da moda e nesses confrontos ideológicos entre fast fashion e slow fashion. Em até que ponto a sociedade ainda pode sustentar esse ritmo. Então acho que a gente vê isso em momentos diferentes da graduação, onde ele é motivado a pensar; depois, a ter uma nova postura; e depois apresentar alternativas.”

(Marta Sorelia, professora da UFC.)

A questão do resgate histórico e cultural e sua interface com a sustentabilidade são muito fortes na UFC. Conforme argumenta a professora Francisca Mendes, responsável pela disciplina optativa Moda e cultura no Brasil, as discussões realizadas em sala de aula a respeito de processos produtivos artesanais carregam, implicitamente, um viés da sustentabilidade, uma vez que se relacionam a processos menos poluentes, em menor escala, e sobretudo relativos à manutenção de um saber tradicional. Nesse sentido, Francisca (UFC) observa ainda a importância de as comunidades artesanais conseguirem sobreviver a partir do seu saber-fazer e não precisarem migrar para outras atividades. Francisca (UFC) esclarece que o ideal seria que a disciplina optativa de Moda e cultura no Brasil se tornasse obrigatória.

“[Moda e Cultura no Brasil] Seria uma disciplina também de quatro créditos e que a gente ia discutir o nosso Brasil e, claro, trazer para o Ceará. Porque aí eu trouxe um monte de textos sobre artesanato, para discutir design e artesanato, que aí é onde entra a sustentabilidade. Nesses processos outros que são menos poluentes, que vêm de uma tradição de pai para filho... de um resgate cultural. Não fica uma repetição de máquina, de indústria, sem conteúdo, de fast fashion. Não é esse o propósito. Então nessa disciplina a gente consegue discutir isso. E tem a outra que a Manu [professora Emanuelle Kelly] criou, relacionada ao artesanato, que também trabalha só com esses processos artesanais. [...] Porque como ela estudou no doutorado a relação de artesãos com designers, ela viu que tinham aí também dois blocos de saberes, que esses saberes precisavam... que eram complementares. Que não é uma coisa do design chegar e dizer ‘você tem que fazer assim, assim, assado’, que era a grande... Ainda é o grande problema, eu acho, de todas as intervenções que acontecem dos designers nas comunidades artesanais. E ela foi ver, através das entrevistas e dos trabalhos de campo, como as duas coisas poderiam ser conciliadas.”

(Francisca Mendes, professora da UFC.)

Raízes culturais paranaenses no design de moda. TCC desenvolvido de modo a valorizar a cultura do Paraná, utilizando elementos iconográficos como a pinha e pinhão, e o grafismo da cestaria indígena. O trabalho utiliza, ainda, tingimentos naturais a partir do café, da erva mate e do pinhão. Autoria: Isabela Yankous Vale Santos Rezende.

Figura 6 Resgate e valorização da cultura local

Fonte Acervo da Universidade Estadual de Londrina (2015).

As discussões, sempre a partir de textos, são realizadas na perspectiva da relação entre o artesanato e o *design* – muitas vezes desigual – e no sentido de buscar alternativas aos modelos de produção e consumo atualmente praticados no âmbito da moda. Há o cuidado ainda de desmistificar a própria figura do artesão.

52

O texto mencionado faz parte da dissertação de mestrado Espedito Seleiro: análise dos métodos e processos produtivos artesanais como possibilidades criativas no *Design* de Moda, defendida por Valeska Zuim na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, em 2016.

“Ela trabalha o Espedito Seleiro como designer de superfície. Então eu achei ótimo o texto,⁵² pra gente. Essa coisa mesmo de não ficar ‘ah, o artesão é aquele coitadinho que tem que ficar lá no interior dele passando fome’. Fazendo souvenir, como diz o Canclini, ‘só serve para enfeitar as nossas prateleiras, não serve para outra coisa’. Então eu trouxe esse exatamente por isso. Para discutir como é que a gente consegue realmente fazer sentido comercial, sem precisar ser dentro de uma indústria.”
(Francisca Mendes, professora da UFC.)

53

A professora Manuela também atua profissionalmente como designer de moda em uma empresa, na qual é comum o estágio de alunos e alunas da Universidade Federal do Ceará.

No que diz respeito ao resgate cultural e a modelos alternativos de produção e consumo no âmbito da moda, o *slow fashion* apresenta-se como uma disciplina optativa na Universidade Federal do Ceará. A disciplina, prática, é ministrada pela professora Manuela Medeiros, que esclarece que o foco são as técnicas artesanais tradicionais, e que a dinâmica das aulas acompanha o ritmo de desenvolvimento delas. Manuela (UFC) esclarece que a disciplina foi criada a partir da percepção⁵³ de que os alunos e as alunas muitas vezes não sabiam diferenciar um crochê de um tricô, uma renda de bilro de uma renda renascença, por exemplo – técnicas artesanais muito presentes na cultura cearense e que estão se perdendo. Distritos como Maracanaú, tradicionalmente voltados ao bordado, atualmente concentram apenas facções de *lingerie*, uma vez que, devido à mercantilização do tempo, as pessoas têm abdicado do fazer pautado em técnicas artesanais, mais demorado e muitas vezes desvalorizado, esclarece Manuela (UFC). A professora acredita na revalorização desse saber-fazer no âmbito da moda, objetivo da disciplina.

Na disciplina de Sustentabilidade, na Universidade Estadual de Londrina, busca-se trabalhar a projeção de novos estilos de vida, que está relacionada, segundo Suzana (UEL), ao quarto nível de interferência do *design* em relação à sustentabilidade. Os alunos são orientados a pensar o produto de maneira sustentável desde a concepção, e a ampliação da vida útil dos produtos – sua durabilidade – é trabalhada a partir da sua relação com a ergonomia. A proposição pelo *design* de moda de novas formas de consumo – mais lento, pautado na qualidade em vez de quantidade, e não necessariamente baseado na compra ou mesmo na posse – é explorada em sala de aula por meio de exemplos e reflexões a respeito dos objetos.

O projeto de sistemas produto-serviço⁵⁴ (PSS) é contemplado em um bimestre na disciplina Desenvolvimento de produto na UEL. No intuito de explorar o potencial criativo não somente em relação a produtos, mas também a serviços, a professora Paula Hatadani, responsável pela disciplina, esclarece que os alunos são orientados(as) a desenvolver um PSS com foco em uma empresa real.

“É um trabalho legal, porque como eles têm que criar um sistema, eu delimito algumas empresas, que eu sei que têm bibliografia, artigos disponíveis e tal, para que eles tenham informação sobre a empresa. E aí eles estudam a empresa, e aí criam. Mas é uma coisa bem livre mesmo, sabe? É um projeto para eles darem ‘uma pirada’ assim. E aí criam um PSS e apresentam. A gente faz uma integração com a disciplina de programação visual e ilustração, então eles apresentam o resultado em infográficos e ilustrações. [...] Me lembro de um do ano passado que ficou muito legal. Eles pensaram em tudo, todas as conexões, todos os desdobramentos. [...] Eles criam um serviço, um PSS: sistema produto-serviço. E aí sempre isso está relacionado com as questões sustentáveis. Então é um desafio grande, né? Criar um serviço pensando na logística, no transporte, como que aquilo vai ser sustentável. Enfim, é divertido!”
(Paula Hatadani, professora na UEL.)

54

Do inglês *product-service system* (PSS). Um PSS pode ser definido como o resultado de uma estratégia de inovação, em que o foco do negócio migra do projeto e venda de somente produtos físicos para a venda de um sistema de produtos e serviços capaz de atender à demanda em questão (UNEP, 2002). Dessa maneira, o PSS trabalha com a desmaterialização.

Projeto executivo da marca MOOD. TCC desenvolvido de modo a valorizar a cultura local, em consonância com princípios do *slow fashion*. O trabalho preza pela moda autoral e pela otimização do ciclo de vida do produto. Autoria: Rachel Schramm Viana.

Figura 7 Produtos de vida útil estendida (duráveis e atemporais)

Fonte Acervo da Universidade Federal do Ceará (2016).

É evidente e significativa a diversidade no que se refere à maneira como a questão da sustentabilidade é abordada em sala de aula, em uma série de disciplinas. Ante essa multiplicidade, sobressaem-se as abordagens orientadas a e fundamentadas em materiais e/ou processos, e a dimensão ambiental da sustentabilidade.

Envolvendo alunos e alunas com a sustentabilidade

A sustentabilidade é uma questão contemporânea que passou a ser considerada formalmente pelos cursos de Design de Moda há cerca de pouco mais de uma década, apenas. As abordagens relacionadas à questão, múltiplas, são incorporadas de diferentes maneiras. Igualmente, a forma como os alunos e as alunas desenvolvem o tema e se relacionam com ele também é diversa.

55
A partir do segundo período
(semestre), os alunos
desenvolvem projetos
interdisciplinares semestrais.

De acordo com a professora Regina Ramos, na Universidade Anhembí Morumbi, os projetos interdisciplinares⁵⁵ são pensados para gradualmente conduzir o aluno ao entendimento do que é ser *designer* e de como ele pode atuar de maneira mais sustentável. Os projetos organizam-se semestralmente em torno de um tópico e apresentam uma determinação relacionada a algum ângulo da sustentabilidade. Regina (UAM) esclarece que, a cada semestre, o trabalho se torna mais complexo, à medida que se inserem novos desafios e que aumenta a própria complexidade dos conceitos abordados.

No segundo semestre, o projeto '*Design* de moda e tecnologias têxteis' determina que os alunos trabalhem a partir do reuso, buscando peças prontas, desmontando-as e reconstruindo-as para um certo público. Já no terceiro semestre, no projeto '*Design* de moda e sociedade', os alunos precisam trabalhar a partir de saberes artesanais. O quarto semestre, por sua vez, insere a abordagem *zero waste* e o projeto intitula-se '*Design* de moda e cultura brasileira', no qual os alunos, ao lidarem com questões relacionadas ao corpo na cultura brasileira, deparam-se com o *design* enquanto mediador simbólico nesse contexto. No quinto semestre, no projeto '*Design* de moda e desenvolvimento sustentável', é determinado que os alunos trabalhem com *upcycling* e com uma situação específica de uso. Até o quinto semestre ocorre uma instrumentalização dos alunos em relação à sustentabilidade, por meio de ferramentas que podem ser utilizadas. A partir de então, a questão começa a ser incorporada à própria proposta, configurando-se, por consequência, como parte do problema de projeto. Assim, no sexto semestre, o projeto é intitulado '*Design* de moda e inclusão social'.

Em relação a abordagens como o *zero waste*, a professora Cláudia (UAM) assegura que os alunos se dedicam e procuram entender e absorver a técnica dentro da discussão da sustentabilidade. Cláudia (UAM) relata ainda que procura esclarecer em sala de aula a importância de se encarar esse tipo de abordagem como um suporte a partir do qual o projeto será desenvolvido – e não como uma técnica que resume todo o projeto. Segundo Cláudia (UAM), é importante que o aluno assimile que um projeto desenvolvido a partir da abordagem *zero waste* não pode prescindir dos aspectos que geralmente constituem um projeto de *design* de moda, e que a própria sustentabilidade é uma questão mais ampla e complexa. A abordagem do tema, que pode vir por meio da técnica, não se resume a esta. Cláudia (UAM) afirma que abordar a sustentabilidade exige que aluno e professor arrisquem-se e saiam da sua zona de conforto.

“Você pega o zero waste como abordagem, e eu procuro não deixar que isso aconteça, eu acho que se a gente pegar ele como abordagem direta, acaba sendo uma discussão muito técnica sobre a sustentabilidade. E eu acho que, como a gente tem a moda como questão de cultura e expressão, ela tem que ser um pouco menos técnica, para não se transformar, por exemplo, em roupas modulares que você vai só trocar e ela não tem informação de moda, você troca e ela vira quase um uniforme. Para que ela não seja, não é nem só uniforme, mas que não tenha só essa abordagem de ‘ah, é material, e é modelagem’. Mas onde está a sua expressão de moda dentro? Porque é um suporte para que você consiga chegar num resultado. Eu, pessoalmente, não sei nem se é a questão da docência, eu procuro deixar claro para eles, eu tenho muito isso: eu acho que a sustentabilidade não pode vir só pela técnica e pela questão de não gastar tanto material e perder o valor de moda, entendeu? E perder a criatividade também, ela barrar a criatividade do aluno. Quando você chega e fala, ‘você vai ter que encaixar a modelagem básica no quadrado do zero waste’, se ele não entender que aquela é uma abordagem filosófica, que você tem uma base que você vai fazer o trabalho criativo ali em cima, ele acaba fazendo tudo sempre igual, ou fazendo o que você está apresentando como demonstração, não é? Esse é o meu maior desafio, eu acho, para mim como professora. E eu acho que até para o mercado.”

(Cláudia Martins, professora da UAM.)

A professora Patrícia, da Universidade Estadual de Londrina, esclarece que, embora a abordagem *zero waste* não seja uma determinação das disciplinas Laboratório da forma e Laboratório da forma avançada ou do próprio curso da UEL, ela é bastante presente nos projetos dos alunos. É comum que os alunos, ao se depararem com TCCs desenvolvidos anteriormente a partir de uma abordagem *zero waste*, sintam-se motivados a trabalhar com a técnica. Um dos primeiros TCCs desenvolvidos no curso nesse sentido, em 2007, utilizava a modelagem tridimensional como forma de não gerar retrazos, e resultou em uma patente⁵⁶ de privilégio de inovação.

O *upcycling*, por sua vez, também é abordado na UFC. A professora Marta (UFC) relata que o processo não é imposto, mas proposto dentro de iniciativas relacionadas ao *slow fashion*. Assim, o procedimento é trabalhado na disciplina Projeto de produto III, em que por vezes os alunos optam por desenvolver os projetos a partir do *upcycling*, na própria disciplina optativa *Slow fashion*, ou mesmo na disciplina Pesquisa e segmentação de mercado, na qual o *upcycling* aparece como um posicionamento mercadológico.

56

‘Produtos de moda desenvolvidos por meio de *moulage* com total aproveitamento de matéria-prima’, Ana Elisa Mucci e Patrícia de Mello Souza. Número de registro no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI): PI08048932.

Trajetórias. TCC desenvolvido a partir do *upcycling* do denim (*jeans*) proveniente de resíduos têxteis, tecidos excedentes, e peças doadas. Autoria: Dafna Anat, Karina Aliandro, Letícia Assumpção, Raquel Galvão.

Figura 8 Desenvolvimento de produtos a partir do *upcycling*
Fonte Acervo da Universidade Anhembi Morumbi (2014).

De acordo com Regina (UAM), paralelamente aos projetos semestrais, na UAM, as demais disciplinas vão fornecendo aos alunos um aporte para o desenvolvimento desses projetos. Já no TCC há uma determinação para que a sustentabilidade seja abordada; no entanto, cabe ao aluno escolher o caminho a ser seguido. Dessa maneira, os ângulos abordados são diversos.

“Até o sexto período é determinado pela gente. No trabalho de conclusão de curso não. O TCC, embora tenha esse norteador da sustentabilidade, eles é que têm que trazer esse problema. Eles têm que trazer. No ano passado a gente teve, gente fazendo lingerie noite, pijama, usando a abordagem zero waste. Ou uma discussão sobre indústria do jeans, ou sobre tamanhos abrangentes, que é uma questão também. Tudo isso é contemplado, a sustentabilidade para a gente ela não é só ambiental.”

(Regina Ramos, professora da UAM.)

Cláudia (UAM) esclarece ainda que, no TCC, os alunos fazem uso de uma tabela, na qual são apontados os aspectos do trabalho relacionados à sustentabilidade, como redução de desperdício de tecido na etapa de corte ou vida útil estendida, resultando em um percentual que corresponde ao percentual de sustentabilidade do projeto.

“Não sei se você chegou a ver a tabela de sustentabilidade que a gente tem. Eles [os alunos] vão apontando, e às vezes é no risco do tecido, é uma abordagem técnica, ou

é um valor estético de uso prolongado... E aí está lá descrito. Eu acho legal, porque daí eles vão sinalizando. E aí foi 60%? OK. Foi 58%? Também. Foi 70%? Não foi nada? Tudo bem, você está me dizendo que não foi nada.”

(Cláudia Martins, professora da UAM.)

A professora Regina (UAM) alega que, em fases mais iniciais do curso, há um certo estranhamento, por parte dos alunos, em relação às determinações projetuais relacionadas à sustentabilidade; em parte, devido à própria noção dos alunos acerca da profissão – muitas vezes reduzida à criação de roupas, apenas – e, em virtude disso, da suposta falta de conexão entre ela e a questão da sustentabilidade. Aos poucos, os alunos assimilam a amplitude da profissão e da própria área, entendendo sua ligação com a temática da sustentabilidade, e admitindo esta como norteadora do curso. Após o primeiro ano, a questão passa a fazer sentido para todos. Igualmente, o professor Geraldo Lima (UAM), responsável pela disciplina de Fundamentos do *design*, afirma que os alunos se envolvem com o tema e que, no decorrer do curso, em virtude dos projetos interdisciplinares, tornam-se cada vez mais imbuídos dessa consciência.

“Eles vão confirmando a importância de atitudes sustentáveis, sejam em relação à sociedade, ao ambiente, a fatores econômicos, à cultura, a qualquer coisa, não interessa. Nas várias dimensões. Até porque os projetos todos vão tocando muito nessas questões. O tempo inteiro essas questões vão sendo colocadas, e cada hora de uma maneira. Então isso para eles vai se tornando algo normal, natural. E a gente vai colocando para eles os desafios. Quais são os seus desafios? Agora nesse semestre é um. No semestre que vem já é uma outra questão.”

(Geraldo Lima, professor da UAM.)

Regina (UAM) argumenta que tem havido cada vez menos estranhamento, uma vez que os alunos ingressam no curso cada vez mais esclarecidos a respeito do que é o *design* de moda e de sua relação com a sustentabilidade. No entanto, há certa relutância quanto ao tema por parte de alunos advindos do mercado de trabalho, uma vez que vivenciam em seu cotidiano práticas que caminham muitas vezes em direção oposta à sustentabilidade.

O professor Hendrick (UFC) argumenta que geralmente no início do curso, na UFC, o interesse em relação ao tema da sustentabilidade é maior, e que muitas vezes os alunos apresentam inclusive uma visão romantizada a respeito. No entanto, no decorrer do curso e em consequência de um maior contato com a realidade do mercado de trabalho, ocorre o que o professor chama de ‘desilusão’. Nesse sentido, Hendrick (UFC) salienta que o maior desafio em se trabalhar essa temática em sala de aula é fazer com que os alunos continuem acreditando em alternativas mais sustentáveis no contexto da indústria da moda; ainda que paralelamente, em sua prática profissional, não seja possível colocar em prática de imediato os conteúdos apreendidos.

“Deles continuarem acreditando nessa ideia, porque assim, se você for olhar para o pessoal do primeiro semestre e pedir para esse pessoal levantar a mão ‘Quem é que gostaria de trabalhar com indústria têxtil com pensamento mais sustentável?’, todo mundo levanta a mão. Mas aí a ideia vai mudando, quando ele vai sendo absorvido

pelo mercado ele começa a ver que essa realidade é pequena. [...] A Embrapa da Paraíba tem um algodão que não passa por nenhum processo químico: todo o processo dele, desde a plantação da fibra até a confecção do tecido ou da malha, não tem nada que agrida o meio ambiente, então isso é uma coisa bacana. Não tem impacto no meio ambiente, e até a questão da cor, eles fazem uma mistura genética das fibras para que ela tenha uma coloração. Já é um algodão tinto, na verdade. No começo eles [os alunos] acham o máximo isso, aí depois eles falam 'Professor, como é que eu faço para fazer um azul-turquesa?' 'Não dá'. [...] Então o desafio maior é conseguir colocar na cabeça do aluno que ele não desista dessa ideia. Mas paralelamente ele vai tendo que se adaptar ao mercado, não tem jeito. É levar as duas coisas, a questão daí é essa: que ele continue com essa paixão a médio e longo prazo, que ele vá lá na frente pensando 'Puxa, eu preciso desenvolver alguma coisa que não agrida tanto o meio ambiente', e que ele consiga fazer isso com certeza."
(Hendrick Lezeck, professor da UFC.)

Uma vez que no ambiente acadêmico a questão da sustentabilidade já é objeto de investigação, à medida que os alunos e as alunas egressos(as) do curso começam a adentrar o mercado de trabalho, evidencia-se o descompasso existente entre os âmbitos do ensino e aprendizado e da prática profissional. De acordo com Marta (UFC), neste momento em que vivemos, de transição, o desafio é a aproximação dessas duas esferas.

"Então assim, inseridos dentro de uma sociedade capitalista, onde você tem o contato com os pensadores de moda de um lado, e do outro você tem os empresários, você percebe a grande resistência dos empresários em assumirem dentro das suas empresas, atitudes mais sustentáveis. Como aproximar esses dois polos? A questão da vanguarda dos pensadores de moda e das práticas do chão de fábrica. [...] Acredito que é um desafio no geral, acredito que é o grande desafio do momento em que estamos vivendo, que eu acho que é um momento de transição. Então porque eu acho que é um momento de transição: nossos alunos estão indo com essa nova mentalidade para dentro das empresas. E o grande problema é que enquanto eles tentam avançar, a mentalidade antiga vai fazendo com que eles deem passos tímidos e às vezes até retrocedam com medo de não se destacar no mercado, que é um medo muito coerente. Nós temos ainda, acho que a grande maioria das empresas, tem um grande receio – e tem muito mais motivos para não avançarem do que incentivos para avançarem, incentivos fiscais, enfim, tudo que faça com que as empresas tenham um posicionamento cada vez mais sustentável, cada vez mais responsável socialmente."
(Marta Sorelia, professora da UFC.)

57

A professora Margareth Daher, hoje aposentada, foi responsável pelas disciplinas de Materiais têxteis e Processos têxteis desde o início do curso, e atualmente o Laboratório de tecnologia têxtil leva seu nome. Margareth é uma das fundadoras do curso de Estilismo em Moda – hoje Design de Moda – da UEL, em conjunto com a professora Cleuza Fornasier e outros profissionais.

A professora Eduarda (UEL) relata que, atualmente, não há como evitar abordar a sustentabilidade nas disciplinas Materiais têxteis e Processos têxteis, mas que questões relacionadas aos impactos decorrentes de materiais e processos sempre estiveram presentes nessas disciplinas, em maior ou menor grau, em função da postura vanguardista da professora Margareth Daher.⁵⁷ Os alunos assimilam a questão de maneira bastante satisfatória e alguns carregam a preocupação com os materiais e processos têxteis no decorrer de todo o curso

e até no TCC. Eduarda (UEL) argumenta que é necessário muita firmeza para problematizar a cadeia produtiva em cursos tão vinculados ao mercado, como é o caso dos cursos de *design* de moda, especialmente porque, mesmo problemática de modo geral em termos de sustentabilidade, a indústria da moda gera muito lucro.

Na disciplina Tecnologia da confecção, na UFC, a professora Dijane leva os alunos a refletirem sobre o desafio de trabalhar a questão da sustentabilidade dentro da indústria de confecção – sendo a indústria da moda, atualmente, um expoente expressivo do sistema capitalista. A professora relata sua preocupação em lidar, sempre, com a realidade – a de um sistema produtivo orientado unicamente ao lucro –, instigando os alunos a apreendê-la. Grupos de alunos que acreditam ser possível trabalhar a sustentabilidade nesse sistema e grupos que acreditam não ser possível buscam argumentos para as discussões realizadas. Segundo Dijane (UFC), a inserção de conteúdos relacionados à sustentabilidade foi sugestão de um aluno, e desde então as discussões têm evoluído e se desdobrado positivamente.

“E aí foi incluso, foi incluso e foi muito bem-aceito. Eles fizeram um excelente trabalho, debateram bastante, e aí isso foi repassado para um semestre, foi repassado para o outro... E semestre passado o rendimento foi ainda maior, porque não só houve discussão, como eles elaboraram seminários, eles trouxeram exemplos, eles trouxeram peças ou eles quiseram desenvolver... E aí eu achei que promoveu a eles uma certa maturidade para esse pensamento, para esse olhar.”

(Dijane Victor, professora da UFC.)

A professora Dijane (UFC) esclarece que levou para o colegiado do curso sua percepção acerca da necessidade de despertar os alunos para a questão da sustentabilidade logo no início do curso, para que esse pensamento seja levado para outras disciplinas no decorrer dos semestres, e os projetos desenvolvidos carreguem incutida essa preocupação.

Nas disciplinas de modelagem plana e computadorizada, UEL, a professora Valdirene argumenta que os alunos assimilam o prejuízo oriundo do desperdício de tecido (em virtude do encaixe da modelagem) primeiramente em uma esfera pessoal (‘Que absurdo, gastei dinheiro do meu bolso e estou jogando esse tecido fora.’), e posteriormente em uma esfera profissional (‘O quanto esse desperdício representa para a empresa, em quantidade de tecido e em termos financeiros?’). Valdirene (UEL) relata ainda que diversos alunos, quando desenvolvem os projetos interdisciplinares, apresentam propostas relacionadas à redução de desperdício na etapa do corte, o que demanda repensar a modelagem e o encaixe. Há, ainda, propostas relacionadas à extensão da vida útil e ao uso intensificado do produto, por meio de peças ajustáveis, por exemplo, o que também reverbera na modelagem. Todavia, a professora ressalta que os alunos são sempre orientados a refletir sobre essas escolhas e suas implicações em relação ao projeto como um todo, e não isoladamente.

Na disciplina Pesquisa e segmentação de mercado, a utilização de exemplos reais é assinalada por Marta (UFC) como uma maneira de mostrar aos alunos a viabilidade de empresas orientadas à sustentabilidade. Conforme argumenta a professora, há indivíduos e/ou empresas que assumem seu papel enquanto sujeitos éticos e responsáveis por contribuir com uma condição mais sustentável – social e ambientalmente – no âmbito da indústria da moda, fazendo disso um posicionamento mercadológico e tentando, dessa maneira, articular demandas nesse sentido. Em se tratando de uma nova moda para um novo tempo,

Marta (UFC) reitera que, a partir dos exemplos, os alunos acham que é difícil, mas é possível.

“Ainda é um trabalho de formiguinha, ainda estamos trabalhando a conta-gotas. Nós trazemos exemplos de marcas de destaque no mundo, que tem um posicionamento sustentável. Então a gente trabalha empresas no mundo que se destacam com posicionamento... enfim, a gente vai tanto do ponto de vista dos materiais, quanto do ponto de vista da postura, e de como encarar essa nova moda para um novo tempo. Eles acham que é difícil, mas é possível...”

(Marta Sorelia, professora da UFC.)

A professora Manuela (UFC) relata a dificuldade dos alunos em assimilar o hibridismo possível entre processos artesanais e processos industriais, presente em sua atuação profissional enquanto *designer* de moda.

“Eu sempre falo para os alunos: ‘Vamos perder tempo onde a gente não tem como ganhar’. Por exemplo: eu estou fazendo um blazer superdemorado. Mas eu posso trabalhar um laser aqui, em vez de cortar com a tesoura? Sim, a tecnologia está aí para isso. Mas a gente pode pegar esse blazer e ir alfinetando um por um para fazer um trabalho diferente. Então acho que o desafio maior é eles [os alunos] perceberem isso: que dá para unir tecnologia com tradição, artesanato com maquinário. Porque eles pensam que são coisas distintas, que na indústria não pode ter nada de ‘slow’ e que um ateliê não pode ter nada industrializado. São oito ou oitenta. E é possível fazer algo comercial em uma escala não tão absurda, mas em uma escala razoável, uma escala rentável. Eu trabalho dessa forma. [...] Hoje o mercado não pede mais ordem de corte de 8 mil peças, hoje a coleção está muito mais diluída e isso acaba favorecendo a manufatura de peças um pouquinho mais demoradas, até porque você não precisa fazer 8 mil delas.”

(Manuela Medeiros, professora da UFC.)

O bordado manual e a indústria de confecção. TCC desenvolvido com o objetivo de conciliar a produção industrial e o bordado manual, de modo a valorizar a cultura local de diversas regiões do Brasil. Autoria: Patrícia Hiromi Kikuchi.

Figura 9 Inserção do bordado manual na indústria de confecção

Fonte Acervo da Universidade Estadual de Londrina (2015).

A professora Francisca (UFC) afirma que a inclusão de questões referentes à cultura regional, na UFC, é bem-recebida pelos alunos, de modo geral, e torna os conteúdos mais palpáveis. Francisca (UFC) acredita que há, por parte dos alunos, um sentimento de representatividade e de reconhecimento de si mesmo e de sua cultura no que diz respeito aos objetos de estudo, o que pode ser estimulante.

“Alguns... A maioria gosta, a maioria gosta. É um aqui, outro acolá que não gosta de artesanato ou que não se identifica, gente muito urbana geralmente não gosta muito... Remete o artesanato ao rural, o que não é uma verdade também. Você tem vários artesanatos, principalmente no caso da moda, que podem ser utilizados e que não necessariamente são rurais. Mas a maioria gosta, eu acho que por conta dessa coisa de sentir representado. É, sentir algo que é seu e que está sendo discutido ali, não ficar só vendo o que é de fora, que às vezes acaba desestimulando também. ‘Ah, porque eu só vejo...’, parece que eu não sou importante, que a cultura cearense não é importante ou que a moda cearense não é importante.”

(Francisca Mendes, professora da UFC.)

Para a professora Suzana (UEL), a sustentabilidade é uma questão que geralmente desperta o interesse dos alunos, sendo o maior desafio a compreensão de sua complexidade e das possibilidades de interferência do *design*. Suzana (UEL) assinala a importância de se referir a essas interferências como *design* para a sustentabilidade, em vez de *design* sustentável. Há a preocupação, logo no início da disciplina Sustentabilidade na UEL em realizar um nivelamento conceitual, esclarecendo alguns conteúdos associados, por vezes de maneira equívoca, à questão da sustentabilidade. Nesse sentido, Suzana (UEL) enfatiza a necessidade de se esclarecer o que é e principalmente o que não é sustentabilidade, a fim de evitar-se um esvaziamento ou uma banalização do termo e de possibilitar que a questão seja discutida posteriormente. Por meio de exercícios práticos como a análise do ciclo de vida do produto, os alunos começam a perceber a amplitude e complexidade da sustentabilidade. No entanto, Suzana (UEL) afirma que o espaço de tempo de um semestre é muito curto e que o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada e uma postura mais crítica, ao exigir muita leitura, demanda tempo. Ainda assim, a professora reconhece que a abordagem da questão evoluiu muito nos últimos dez anos.

No contexto das disciplinas projetuais,⁵⁸ inicialmente os alunos desenvolviam os projetos orientados por uma ficha que sintetizava as delimitações projetuais (denominada ‘ficha-síntese’).⁵⁹ Nela constavam diversos elementos, entre os quais ‘critérios socioéticoambientais’ e ‘serviços’. No decorrer dos anos, em virtude das mudanças no curso e do próprio desenvolvimento do *design* de moda enquanto campo de teoria e prática, a ficha deixou de ser utilizada. No que diz respeito à maneira como a sustentabilidade é incorporada, a professora Thassiana Miotto (UEL), responsável pela disciplina Metodologia de projeto,⁶⁰ observa que é nítida a diferença entre os projetos desenvolvidos pelos alunos quando a ficha ainda era utilizada, e depois que a ficha deixou de ser utilizada. Anteriormente, com a ficha, os alunos percebiam os elementos mencionados como itens a serem preenchidos obrigatoriamente e muitas vezes o faziam apenas no final do desenvolvimento do projeto, para fins de entrega e avaliação – e ocasionalmente os critérios adicionados sequer repercutiam no projeto.

58

Pesquisa e criação (primeiro ano), Metodologia de projeto (segundo ano), Desenvolvimento de produto (terceiro ano).

59

Quando o curso foi reformulado e passou de Estilismo em Moda para Design de Moda, em 2005.

60

No decorrer do segundo semestre da disciplina, alocada no segundo ano, os alunos desenvolvem um projeto interdisciplinar, denominado ‘Projeto integrador’.

61
Atualmente, na disciplina Metodologia de projeto, trabalha-se com base no instrumental metodológico desenvolvido e proposto por Maria Celeste de Fátima Sanches em sua tese de doutorado, intitulada O projeto do intangível na formação de *designer* de moda, publicada pela editora Estação das Letras e Cores como *Moda e projeto: estratégias metodológicas em design*.

62
Durante a entrevista, a presente pesquisadora relatou à professora que, em relação aos TCCs coletados para a pesquisa, evidenciava-se que a questão da sustentabilidade passou de quantitativamente significativa para qualitativamente significativa ao longo dos anos.

“Essa questão da ficha-síntese é até uma coisa que a gente discutia muito porque ela acabou virando a grande receita do nosso projeto aqui, porque como tinha ali o norte das coisas principais que você tinha que começar, então ‘Preencho aquilo ali, entrego e é isso que eu vou entregar para o professor’. Estava tudo ali, mas não existia essa conexão. Então a partir do momento que a gente não falou mais de ficha-síntese como ferramenta e fez o aluno olhar para o projeto e pensar sobre o projeto, pensar sobre o que ele estava fazendo... de uns dois anos para cá eles já entendem isso [critérios socioéticoambientais] como delimitação de projeto, como etapa fundamental de delimitação, então esses critérios já entram na pesquisa inicial deles, quando eles vão contextualizar. [...] Eles já começam a pensar... E é um avanço porque antes eles [os critérios socioéticoambientais] entravam como um enfeite, né?”

(Thassiana Miotto, professora da UEL.)

Essa mudança nos projetos também é observada pela professora Paula (UEL) na disciplina Desenvolvimento de produto, que esclarece que os alunos compreendiam a ficha como um modelo a ser exatamente seguido, um passo a passo em que se encontravam, entre outras etapas, as que diziam respeito à sustentabilidade. A não utilização da ficha implica, segundo Paula (UEL), em uma reflexão maior, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Atualmente, sem a ficha e com base em outras estratégias metodológicas para a prática projetual,⁶¹ os critérios socioéticoambientais e/ou os serviços são considerados já no início do desenvolvimento do projeto – desde que façam parte da delimitação projetual, ou seja, desde que haja a decisão em desenvolver o projeto nesse sentido. A escolha pela inserção de determinados elementos e adoção de determinados critérios fica a cargo do aluno, que precisa justificá-los devidamente. Dessa maneira, conforme argumenta Thassiana (UEL), quando contemplada pelos projetos a questão da sustentabilidade encontra-se incorporada nestes de maneira mais genuína, deixando de ser um complemento adicional.

“Tinha na ficha, então o aluno completava, ponto. Ele achava que aquele era o modelo de ficha a ser seguido. Eu acho que muito disso foi erro nosso mesmo, dos professores. Em um mau entendimento do uso da ficha. Porque a gente acabava repassando uma coisa para os alunos de forma que eles não entendiam para o que é que servia, e entendiam como modelinho fechado que devia ser preenchido, né? Então hoje a gente está tentando quebrar com isso, e isso faz com que eles pensem melhor sobre as coisas, e a gente também. Então acho que isso que você está dizendo da questão da quantidade de coisas⁶² é reflexo disso mesmo.”

(Paula Hatadani, professora da UEL.)

“Antes a gente tinha que: ‘Ah, agora eu preciso inventar que a costureira ganha bem’. E colocava lá em algum momento. [...] Acho que é o raciocínio do próprio projeto. E aí quando ele se propõe a trabalhar com uma comunidade, por exemplo, a questão do raciocínio ficou tão amarradinha que se ele não for lá na comunidade ele não tem o retorno daquilo que ele aplica, então ele não avança. Então acho que esse raciocínio de retroceder e avançar o tempo todo faz a diferença.”

(Thassiana Miotto, professora da UEL.)

De acordo com Paula (UEL), atualmente o corpo docente tem conversado muito com os alunos no sentido de evitar-se a postura, em relação à sustentabilidade, de 'colocar as coisas simplesmente por colocar'. Tanto a professora Paula (UEL) quanto a professora Thassiana (UEL) observam que as mudanças realizadas na condução dos projetos repercutiram também nos TCCs. Atualmente, de modo geral, o aluno que se propõe a trabalhar com a questão da sustentabilidade no TCC o faz de maneira genuína, coesa e justificada, ao longo de todo o projeto.

A proposta do Projeto integrador do segundo ano é o desenvolvimento de produtos para o público infantil de uma determinada marca (utilizada como referência estética e mercadológica). Thassiana (UEL) esclarece que o aluno é livre para escolher o caminho que deseja seguir, até mesmo no que diz respeito à consideração ou não de algum aspecto relacionado à sustentabilidade, mas que frequentemente os projetos desenvolvidos contemplam questões nesse sentido, inclusive como justificativa para a problemática projetual e para os caminhos percorridos. A professora afirma ainda que, desde que iniciou sua atividade docente, os projetos orientados ao público infantil geralmente carregam uma preocupação em ensinar à criança sobre determinados valores (relativos ao cuidado, ao consumo consciente ou à diversidade, por exemplo), relacionando-se em maior ou menor grau com a sustentabilidade. Nos últimos anos alguns projetos têm apresentado, também, propostas de serviços. A professora Patrícia (UEL) e a professora Valdirene (UEL) relatam que, no que se refere à sustentabilidade, as propostas têm contemplado produtos inovadores em termos de forma: produtos que podem ser utilizados de outras maneiras, produtos intercambiáveis, de vida útil estendida, ou que podem ser inseridos nas próximas coleções em caso de estoque remanescente.

No terceiro ano os alunos desenvolvem, na disciplina Desenvolvimento de produto, o projeto experimental, também interdisciplinar, direcionado a uma determinada empresa local. Ainda que a perspectiva da sustentabilidade não seja uma exigência, a professora Paula (UEL) esclarece que ocasionalmente há grupos de alunos que abordam a questão enquanto problema de projeto. Uma vez que, em outros momentos da disciplina, os alunos são envolvidos em discussões que tangenciam a questão da sustentabilidade, Paula (UEL) ressalta ainda que delegar aos alunos a decisão sobre abordar o tema ou não é uma maneira de verificar se o envolvimento tem gerado resultados.

“Bom, em geral, quando eles vão fazer o diagnóstico da empresa, eles acabam fazendo perguntas a respeito da sustentabilidade e tal. Mas eu deixo livre. Até porque é uma forma de eu saber, se está funcionando ou não, a questão da motivação para trabalhar com esse tipo de tema e tal. Eu acho que em todos os anos sempre tem uma equipe ou outra que resolve trabalhar com isso. Enquanto problema, como se fosse o eixo do projeto.”
(Paula Hatadani, professora da UEL.)

Segundo a professora Suzana (UEL), há uma certa dificuldade por parte dos alunos em relação ao PSS, uma vez que o conceito inicialmente pode parecer um tanto abstrato, posto que vivemos em uma sociedade habituada a produzir, comprar e descartar produtos – afeição presente também na prática do *design*. Suzana (UEL) argumenta ainda que pensar a desmaterialização, muitas vezes um ângulo do PSS e que implica em uma mudança cultural,

é de fato um desafio para os alunos e as alunas. Todavia, a professora ressalta que bons resultados já vêm sendo alcançados em sala de aula, na disciplina Sustentabilidade. A utilização de exemplos reais – expostos pela professora ou pesquisados pelos alunos – é uma maneira de materializar os níveis de interferência do *design* em relação à sustentabilidade, especialmente o quarto nível.

“Eu peço muito também para eles analisarem os vários níveis. Estudarem cases específicos, daí eles conseguem. Então eles têm que mapear os cases brasileiros, até chegar no quarto nível. Isso funciona, coisas bem simples assim. E tem muita coisa já no Brasil.”

(Suzana Barreto, professora da UEL.)

No contexto da disciplina Sustentabilidade, Suzana (UEL) ressalta a aspiração em trabalhar novos estilos de vida a partir da proposição, pelo *design* de moda, de produtos e serviços que promovam mudanças comportamentais e/ou de consumo. Dessa maneira, para Suzana (UEL) uma mudança nos padrões de produção e consumo atualmente praticados pela indústria da moda demanda, entre outros fatores, ousadia – por parte do professor, do aluno e, naturalmente, das empresas do setor.

“Claro que isso, como a gente estava falando, implica em uma mudança cultural. Mas eu acho que um designer de moda, ele pode conseguir promover essas mudanças de comportamento, ou mudanças no consumo. Isso é possível, por meio dos produtos, dos serviços.”

(Suzana Barreto, professora da UEL.)

A professora Thassiana (UEL) menciona o TCC de uma aluna que, contrapondo o *fast fashion*, propõe um serviço de roupas de festa a partir do conceito de *slow fashion*. As peças são modulares e podem ser compradas e/ou alugadas à parte ou em conjunto. Os materiais utilizados não são convencionais, e em termos de resultado estético as propostas afastam-se do estereótipo geralmente associado a propostas relacionadas à sustentabilidade.

Na UFC, Marta (UFC) esclarece que ao longo do curso o aluno é incentivado, ainda que sutilmente, a refletir sobre a questão da sustentabilidade que, inclusive, foi o tema do projeto interdisciplinar⁶³ (PI) em 2017. A professora salienta que os alunos são muito ávidos com essa temática, e que à medida que a sociedade vem assimilando a questão, é natural que esta passe a ser abordada de forma mais profunda, de maneira a refletir e impulsionar essas mudanças.

“Esse fomento, esse incentivo, ele acontece de uma maneira muito sutil, mas ele acontece até porque eu acredito que é o momento que nós estamos vivendo na sociedade. Então eles são, de fato, provocados a todo instante [...]. Então obviamente as disciplinas de pesquisa, não tem como você fugir de uma abordagem que é tão contemporânea, tão presente, e é tão relevante. E os alunos vão desenvolvendo artigos, pesquisas, propostas. Na própria disciplina de empreendedorismo eles são motivados a criar um posicionamento mercadológico que dê uma resposta a essas questões que são tão atuais. Então acredito que todo o currículo é costurado

63

O tema do projeto interdisciplinar é apresentado como a motivação do semestre e todas as disciplinas desenvolvem seus trabalhos voltados a ele.

por essa sustentabilidade. Inclusive esse é o tema do nosso projeto interdisciplinar esse semestre. [...] Ela [a sustentabilidade] tinha sido abordada há alguns anos na nossa semana acadêmica de moda. E eu vi que daquele período para cá muita coisa aconteceu: nós temos muitas marcas em evidência e o slow fashion ganhou destaque, nós já temos muitas iniciativas de marcas que criam seu posicionamento mercadológico em cima de um upcycling, em cima da revitalização de brechós, em cima de uma nova mentalidade cultural, e nesse novo ritmo de consumo de moda. Então acredito que muita coisa aconteceu nesse período e que hoje ela [a sustentabilidade] pode ser abordada de uma maneira mais profunda.”
(Marta Sorelia, professora da UFC.)

Além de tema do PI, a sustentabilidade foi também tema do Programa de Educação Tutorial⁶⁴ (PET) no curso em 2017. Segundo Francisca (UFC), a sugestão do tema partiu de uma aluna e foi prontamente aceita pelos demais alunos bolsistas. Até o momento da entrevista, já haviam sido delimitadas duas das três abordagens que seriam admitidas (uma vez que a sustentabilidade é um tema muito amplo): memória e mercado. Para Francisca (UFC), tanto o PET quanto a Semana Acadêmica de Moda (SAM) funcionam como bases teóricas para o desenvolvimento do PI – o PET para os alunos bolsistas e a SAM para os alunos em geral –, e inclusive como maneira de estimular e aprofundar conteúdos no curso.

“E todo ano também a gente sempre casa o tema da pesquisa com o tema da SAM, porque tudo isso é o suporte. Ano passado foi a SAM, o PI [projeto interdisciplinar] e o tema da pesquisa do PET, tudo foi gênero. Esse ano eu não sei se vai rolar do PI ser igual, mas sendo é muito bom, porque aí os alunos vão para a SAM porque eles vão ter que fazer o PI, os que não são do PET. Então é suporte que eles vão ter para a área de pensar e de escrever alguma coisa sobre o PI. [...] A gente já fez moda autoral, já fez gênero, já fez economia criativa, foram alguns dos temas já trabalhados na SAM, depois que começou a ter tema. Então a gente fica pensando, de um ano para o outro, o que está na crista da onda aí, o que a gente precisa... Ou o que a gente sente falta no nosso curso e que a gente acha que com a SAM a gente gostaria de ver, ou de despertar. Aí a sustentabilidade foi nesse sentido. Porque ainda é uma coisa que se faz pouco e se fala pouco, eu acho, aqui no curso. Embora lá no nosso projeto pedagógico está que a sustentabilidade é uma coisa que tem que perpassar todos os temas e todos os TCCs.”
(Francisca Mendes, professora da UFC.)

A professora Manuela (UFC) ressalta que os alunos são abertos ao tema, e que de modo geral sempre tentam inseri-lo em alguma instância nos projetos das disciplinas de projeto de produto. Nos TCCs são analisados, entre outras questões, os quesitos competitividade, diferenciação e sustentabilidade (CDS), e de acordo com Manuela (UFC) o modelo de avaliação CDS⁶⁵ é esclarecido na disciplina Metodologia de projeto pela professora Taciana ao discorrer sobre o metaprojeto.⁶⁶ Dessa maneira, ao final do curso, os alunos já se encontram familiarizados com os quesitos.

Marta (UFC) acredita que, no que diz respeito à sustentabilidade, as mudanças na sociedade e no curso já estão acontecendo e estão avançando, o que é inspirador e que, de

64

O PET é um programa baseado nos três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e conta com um professor-tutor e alunos bolsistas (que dedicam 12 horas semanais ao programa). O tema a ser trabalhado muda a cada ano e, além das atividades de pesquisa e extensão, os alunos bolsistas organizam ainda a Semana Acadêmica de Moda (SAM). O PET, a SAM e atualmente o projeto interdisciplinar comungam, anualmente, do mesmo tema.

65

Modelo de avaliação, denominado 'competitividade, diferenciação e sustentabilidade' (CDS), que considera as dimensões de competitividade, diferenciação e sustentabilidade como elemento fundamental ao percurso do *design*.

66

O metaprojeto é um modelo projetual desenvolvido por Dijon de Moraes e consiste em um espaço de reflexão e suporte ao desenvolvimento do projeto.

certa forma, constitui uma relação dialética.

“Eu acho que quando nós começamos a falar isso naquele episódio anterior, ainda parecia mais utópico (nesse outro período em que a sustentabilidade foi abordada como temática da SAM). Hoje eu já vejo que a partir dos exemplos, as pessoas começam a jogar por terra as resistências. Por mais que ele [o aluno] ache que é tão difícil aplicar, convencer uma parcela da sociedade sobre a importância, sobre a urgência de tudo isso, já tem gente que está fazendo: ‘Já posso me espelhar, porque alguém já foi abrindo as trincheiras’.”
(Marta Sorelia, professora da UFC.)

Para Suzana (UEL), a abordagem em relação à sustentabilidade nos cursos, e mesmo no que diz respeito ao mercado de trabalho, é um processo já iniciado, progressivo e irreversível. A professora acredita que em um certo momento a questão da sustentabilidade estará intrinsecamente incorporada nas ações e nos discursos.

“Então eu acho que vai chegar um ponto, por exemplo: você está hoje falando comigo sobre a disciplina de sustentabilidade, e acho vai chegar um ponto que não fará mais sentido ter essa disciplina. [...] ‘Vovó você estava entrevistando uma professora sobre uma disciplina com o tema de sustentabilidade? Mas por que, se a gente sabe de tudo isso desde quando entramos na escola?’ [...] Vai estar no dia a dia, né? Se você ver são as crianças hoje que ensinam os pais, ‘É, está gastando luz, está gastando água’.”
(Suzana Barreto, professora da UEL.)

As diferentes maneiras como a sustentabilidade vem sendo inserida – por meio do estímulo em relação à questão, ou tornando-a uma exigência dos projetos e, portanto, considerando-a como parâmetro de avaliação, por exemplo – são alvo de reflexão e questionamentos por parte do corpo docente (e discente). Evidencia-se a importância de o aluno compreender o tema em profundidade e sentir-se motivado a trabalhar com ele. Qualquer que seja a abordagem e a maneira como é incorporada e repercutida, a inserção de uma questão contemporânea como a sustentabilidade é um processo recente e ainda em andamento, e o diálogo com a realidade do mercado de trabalho, muitas vezes resistente ao tema, configura-se como um desafio.

Design de Moda: um curso essencialmente teórico-prático e interdisciplinar

O *design* de moda é uma área essencialmente teórico-prática e interdisciplinar. Posto isso, há o esforço, por parte dos cursos, em abordá-la dessa maneira, e o desafio de os alunos compreenderem-na como tal.

A disciplina Fundamentos do *design* de moda, de acordo com Geraldo (UAM), oferece as bases teóricas para que os alunos possam construir outros conhecimentos relacionados ao *design*, bem como compreendê-lo enquanto prática.

A professora Francisca (UFC) argumenta que, em uma área como o *design* de moda, que

se encontra dentro das ciências sociais aplicadas, compreender do ponto de vista teórico determinadas dinâmicas da sociedade em que a moda desempenha papel fundamental – as dinâmicas de pertencimento e diferenciação, por exemplo, em relação à diferença de classes –, é basilar para a prática. É fundamental que o aluno esteja apto a desenvolver peças com as quais os indivíduos se identifiquem e, nesse sentido, é necessário que a materialização (como a modelagem, por exemplo), carregue a compreensão e como o indivíduo se percebe – ou gostaria de ser percebido – no meio social.

Francisca (UFC) observa que compreender a moda enquanto fenômeno social simplifica uma série de entendimentos, por exemplo a apreensão a respeito das mudanças no vestuário ao longo da história. Assim, conteúdos teóricos não precisam ser decorados, como acreditam muitos alunos, mas assimilados dentro de um contexto.

“Eu falo isso principalmente em indumentária antiga e medieval, que eles ficam numa ânsia de decorar o que é o quiton grego, a estola romana... Aí eu digo: ‘Meu povo, o mais importante é o contexto... se vocês entenderem o contexto, vocês não precisam decorar nada, vai ser natural. Isso aqui é assim porque a mulher era muito valorizada – em Creta, a mulher era o must, então o feminino era o auge, e ela tinha o seio de fora. Pronto’. Não precisa de ‘Ah, porque Creta era assim, assim...’. Não. Se for decorado eles não vão conseguir lembrar. [...] Então é entender a lógica da história para poder entender também o porquê que a roupa muda.”
(Francisca Mendes, professora da UFC.)

O professor Geraldo (UAM) ressalta a importância da apreensão do contexto para o entendimento dos fatos, a necessária compreensão do que determinadas mudanças representam na sociedade e o que desencadeiam – conhecimentos fundamentais para uma profissão que lida diretamente com a cultura material.

Em relação a disciplinas mais teóricas, como Teoria da moda, ou Moda, comportamento e cultura, a professora Francisca (UFC) esclarece que busca estimular a participação dos alunos trazendo as experiências destes para a sala de aula e associando-as aos conteúdos lidos. Há uma facilidade maior na compreensão dos conteúdos teóricos – bem como um maior interesse – quando estes se manifestam no cotidiano, como é o caso da disciplina de Moda e consumo. Francisca (UFC) observa que a maioria dos alunos tem algo a dizer e procura levar para sala de aula, além de teorias clássicas do consumo, conteúdos relacionados a consumo em Fortaleza, objetivando uma aproximação do cotidiano local.

O estabelecimento de relações entre os conteúdos teóricos e o universo dos alunos é apontado também por Geraldo (UFC) como uma maneira de facilitar e tornar significativa a apreensão do conhecimento. É preciso que eles compreendam, ainda, que os conteúdos teóricos não são administrados para serem futuramente avaliados, mas porque são fundamentais para a prática projetual.

“De uma certa maneira, a teoria eu coloco de forma que ela não esteja dissociada da prática. Eu posso trazer o autor que for, eu vou sempre estabelecer a relação com a prática, porque eu entendo que para eles vai ser muito mais facilitada essa compreensão a partir do conhecimento que eles já têm, e eu sempre vou estabelecer essas relações. Com o universo deles, para que eles entendam o que é que eles vão fazer depois.”

| (Geraldo Lima, professor da UAM.)

Igualmente, Francisca (UFC) salienta a indissociabilidade entre teoria e prática, e relata que já houve uma cisão no curso entre 'aluno da teoria' e 'aluno da prática', e que atualmente essa separação tem diminuído. Da mesma maneira que há alunos que não reconheciam a importância de determinadas disciplinas teóricas, o mesmo acontecia em relação a determinadas disciplinas práticas, em especial relacionadas a modelagem e costura. Todavia, conforme argumenta a professora Walkíria (UFC), essa postura também tem diminuído. Francisca (UFC) argumenta que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, ao propor que os alunos não olhem as disciplinas de maneira fragmentada, tem sido uma ótima oportunidade para que os alunos compreendam a relação imanente entre teoria e prática e visualizem essa 'costura'.

Por meio de exemplos práticos de desenvolvimento de produto, na disciplina Fundamentos do *design* de moda, Geraldo (UAM) instiga os alunos a refletirem a respeito do que é necessário, em termos de pesquisa, para o desenvolvimento de determinado produto. Aos poucos, também mediante exemplos, vai introduzindo noções a respeito da prática projetual, como a definição das necessidades do usuário a serem atendidas e a própria concepção do *design* de moda enquanto prática interdisciplinar, que interage com diversas outras áreas e cadeias produtivas e que, portanto, necessita de conhecimentos paralelos.

Na disciplina Fundamentos do *design*, a utilização, em pequenos exercícios práticos, de conceitos teóricos apreendidos é apontada por Suzana (UEL) como uma maneira de os alunos consolidarem o conhecimento.

A prática projetual é uma atividade embasada em conteúdos teóricos. Em relação ao projeto interdisciplinar '*Design* de moda e inclusão social', a professora Cristiane Mesquita esclarece que, em um primeiro momento, trabalha em sala de aula conteúdos teóricos por meio de reflexões (e não necessariamente aulas expositivas) acerca do papel social do *design*, e que posteriormente os grupos de alunos dedicam-se a uma pesquisa teórica acerca de seu objeto de estudo, objetivando a argumentação a respeito do projeto, sua justificativa, e o próprio embasamento de determinadas escolhas.

A professora Patrícia (UEL) ressalta a importância do embasamento teórico mesmo em disciplinas práticas, esclarecendo ser uma conduta que leva os alunos a pensar e a pensar além. Na disciplina Modelagem tridimensional, Patrícia esclarece que ultimamente tem solicitado aos alunos leituras a respeito do que será desenvolvido na prática, sendo que cada aluno é responsável por selecionar um texto, lê-lo, e explicá-lo aos colegas em sala de aula (posteriormente, os textos ficam disponíveis em uma pasta compartilhada no Google Drive). Dessa forma, além da contribuição com o desenvolvimento da autonomia do aluno, há um fortalecimento da disciplina enquanto disciplina relacionada ao criar e ao pensar, conjuntamente. Para além de conteúdos teóricos relacionados diretamente à disciplina, Patrícia (UEL) orienta ainda que os alunos consumam diversas referências conceituais, não apenas relativas ao *design* de moda, de maneira a expandirem seu repertório e, por consequência, enriquecerem sua prática projetual.

"O fato de você ler isso, ou ver, passar os olhos rapidamente, é uma maneira de você se inserir no mundo. [...] O fato de você ver essas coisas, ter contato com essas coisas entre tantas outras, é uma maneira de você não ficar 'velho'. [...] isso traz uma,

como é que a Doroteia⁶⁷ usava a palavra? É um... refrigerio, ela dizia assim. Nos projetos, nas propostas, na problemática, você tem um outro olhar [...], você abre, você vê outras coisas.”

(Patrícia Souza, professora da UEL.)

67

Doroteia Pires (*in memoriam*)
foi professora no curso até
2014.

A inserção de conteúdos teóricos também acontece por meio da prática projetual dos alunos, conforme argumenta o professor Geraldo (UAM), em relação a um projeto desenvolvido na disciplina Fundamentos do *design* de moda, denominado 'Vestível de papel'. Princípios relacionados à ergonomia, à modelagem, ou mesmo à sustentabilidade, em maior ou menor grau, vão sendo inseridos gradativamente. Acontece, ainda, a conexão com outras disciplinas cujos conteúdos são necessários para o desenvolvimento do projeto.

Gradativamente, segundo a professora Eduarda (UEL), os alunos têm desenvolvido, de fato, um pensamento interdisciplinar – em substituição a um pensamento multidisciplinar –, que relaciona os conteúdos disciplinares em vez de 'guardá-los' em 'gavetas' distintas, graças ao aprimoramento dos projetos integradores. A professora Valdirene (UEL) esclarece que, a partir de uma determinada etapa projetual, as disciplinas integram-se de acordo com o que é necessário para aquela fase do desenvolvimento.

Nesse sentido, a professora Thassiana (UEL) esclarece a dinâmica dos projetos interdisciplinares (integradores e experimental), que há alguns anos vem sendo abordados de maneira efetivamente interdisciplinar. Os projetos começam a ser desenvolvidos nas aulas das disciplinas de projeto (Pesquisa e criação, no primeiro ano, Metodologia projetual, no segundo ano, e Desenvolvimento de produto, no terceiro ano); conforme o desenvolvimento avança e exige outros conteúdos disciplinares, as aulas das disciplinas de projeto passam a integrar as aulas de outras disciplinas, resultando em aulas conjuntas. Desse modo, em uma semana, em vez de três aulas de Metodologia de projeto, e três aulas de Modelagem tridimensional, por exemplo, ocorrem seis aulas de Metodologia de projeto e Modelagem tridimensional, conjuntamente, com ambas as professoras em sala de aula.

“E aí é lógico, professor de projeto tem que estar disposto a dar um monte de aulas a mais. Frequentar a aula de todos os outros professores, entender, saber o que está acontecendo no raciocínio do aluno. Porque antes a integração era assim: ‘Ah, hoje é a aula de modelagem’. Você leva tudo na aula de modelagem, o professor de modelagem fala que você tem que fazer, aí você volta para o professor de projeto e conta o que o professor de modelagem mandou você fazer. Hoje em dia, a hora que chega em determinadas fases do projeto, por exemplo, contextualização: material entra na contextualização, a questão de linguagem já entra na contextualização. Aí tem aulas das oito ao meio-dia com todos os professores daquelas disciplinas que estão lá o tempo todo, à disposição. E aí tem semana que tem três aulas com os mesmos professores. A carga horária... o ano passado a disciplina de projeto fechou com quase 80 aulas a mais da carga horária da disciplina por causa disso. [...] Mas aí assim a hora que o aluno colocou o lápis no papel para fazer um rabisco, a Patrícia [professora de modelagem] já entra para conseguir tirar aquilo do papel também, e transformar em teste de volume, de caimento de material...”

(Thassiana Miotto, professora da UEL.)

Evidentemente, é uma conduta que exige muito do corpo docente, inclusive em termos logísticos; no entanto, segundo Thassiana (UEL), na perspectiva de um ensino de fato interdisciplinar e de como este pode ser trabalhado, muitas lacunas foram preenchidas e os resultados têm sido excelentes.

A professora Paula (UEL) acredita que é preciso integrar, cada vez mais, os conteúdos do curso, e considera a questão da sustentabilidade, em sua complexidade, um bom exemplo para ilustrar essa necessidade.

Desenvolver um curso efetivamente teórico-prático e interdisciplinar é um desafio. Há o desafio cotidiano em relação à compreensão, por parte dos alunos, acerca da necessária junção entre a teoria e a prática no campo do *design* de moda. Objetivando esse entendimento, é notório o esforço, por parte dos cursos, em amalgamar os dois saberes, igualmente necessários à atividade projetual. A interdisciplinaridade, inerente ao campo, apresenta-se como fundamental, tanto em relação à compreensão dos alunos quanto em relação ao desenvolvimento dos projetos.

Aproximando o aluno da realidade

Há, por vezes, uma lacuna entre o ambiente acadêmico e o mercado de trabalho, de maneira que os cursos procuram maneiras de aproximar essas duas esferas.

As disciplinas projetuais da UFC evoluem em termos de complexidade dos projetos de produto desenvolvidos, desde o início com um enfoque mercadológico, conforme argumenta a professora Marta (UFC). O desenvolvimento de coleções comerciais acompanha as três disciplinas (Projeto de produto I, II e III), e em Projeto de produto III, ainda que os alunos desenvolvam um projeto de coleção conceitual, este precisa originar uma coleção comercial.

“Essas disciplinas de projeto têm um olhar mais voltado, de fato, para o posicionamento mercadológico. Mas a ideia é que em Projeto de produto I o aluno já esteja apto, do ponto de vista de recursos técnicos e teóricos, a desenvolver um projeto de baixa complexidade. Ou seja, que ele faça é um mínimo de pesquisas, de cunho mercadológico e ele consiga apresentar uma proposta de coleção. Em Projeto de produto II, nós ampliamos esse arsenal de pesquisas, e ele apresenta, de fato, uma coleção mais complexa, que tenha uma abordagem que vá desde macro-tendências, tendência segmentada, especificação de demanda de público-alvo, até, de fato, ele apresentar uma coleção coesa, né? Com todas as terminologias possíveis. Conceito de família, composição estética, enfim... Que ele tenha isso tudo reunido. Em Projeto de produto III, ele tem a possibilidade de criar uma coleção conceitual, que não tenha necessariamente um compromisso de mercado. Que tenha muito mais uma visão de projeto de apreciação artística com possibilidade de ser uma lançadora de tendências, né? E a partir dessa criação é originada uma coleção comercial. Então ele faz dentro dessa disciplina, as duas coleções, fazendo um link.”
(Marta Sorelia, professora da UFC.)

Na disciplina de Projeto de produto II, a professora Manuela (UFC) busca levar sua experiência mercadológica para a sala de aula, em uma tentativa de adequar as realidades. Nesse sentido, Manuela propõe, em sala de aula, a simulação de um ambiente empresarial;

a partir de conteúdos teóricos expostos pela professora, os alunos desenvolvem práticas por meio de exercícios propostos, tarefas que competem a uma equipe de desenvolvimento de produto de uma empresa, sempre considerando a realidade existente em termos de maquinário, acabamentos, posicionamento, entre outros pontos. Dessa maneira, os alunos deparam-se com o cotidiano existente, como o desenvolvimento de produto diretamente a partir da ficha técnica, o cálculo de uso do tecido e a utilização de matéria-prima de estoque excedente, por exemplo. O tempo todo Manuela procura inserir exemplos a partir de sua vivência profissional e o resultado é um projeto de coleção bastante comercial.

A simulação da sala de aula enquanto um ambiente empresarial, no caso fabril, também é uma conduta adotada pelo professor Hendrick (UFC) nas disciplinas de Beneficiamento têxtil e *Design* de superfície, de maneira que os processos desenvolvidos pelos alunos são análogos aos processos industriais. Assim, ambas as disciplinas, bem como as disciplinas Fibras e fios e Construção de tecidos têxteis têm enfoque bastante mercadológico.

A professora Dijane (UFC) esclarece que há um projeto para que as disciplinas da unidade curricular de tecnologia têxtil e de confecção contem com um laboratório estruturado conforme um ambiente fabril, simulando uma unidade de fabricação, para que os alunos compreendam seu funcionamento. Ainda que os alunos não venham a trabalhar diretamente com o corte ou a confecção, por exemplo, o conhecimento a respeito dessas etapas é fundamental, em virtude do caráter holístico da profissão. Dijane (UFC) também relata que, no sentido de proporcionar esse conhecimento, são realizadas visitas técnicas em fábricas da região, e procura expor aos alunos a realidade das empresas locais também no que diz respeito à gestão de resíduos sólidos, uma vez que, em Fortaleza, há um projeto municipal relacionado à logística reversa⁶⁸ da indústria confeccionista, que objetiva o descarte e a destinação corretos dos resíduos têxteis.

A realização de visitas técnicas também é uma realidade nas disciplinas Materiais têxteis e Processos têxteis. A professora Eduarda (UEL) argumenta a respeito da importância de os alunos acompanharem como, nas empresas, desenvolvem-se de fato as teorias estudadas e as práticas abordadas em sala de aula, sempre buscando delinear paralelos e aproximações possíveis. Nesse sentido, Eduarda (UEL) relata a postura crítica dos alunos, que muitas vezes reconhecem, nas visitas, a incompatibilidade de alguns processos com o discurso das empresas, principalmente em relação à sustentabilidade. Por outro lado, há também o reconhecimento, em determinadas empresas, de processos estruturados de acordo com a legislação existente, como em lavanderias comprometidas com o tratamento de efluentes e o reaproveitamento de água. A professora afirma que o envolvimento dos alunos é muito significativo e busca, sempre que possível (consideradas as restrições orçamentárias institucionais), ampliar as visitas técnicas.

Manuela (UFC) também realizou visitas técnicas em empresas do setor com os alunos nas disciplinas de Projeto de produto II e *Slow fashion*.

A professora Suzana (UEL) considera essencial explorar as aproximações possíveis. A professora relata a experiência do projeto de pesquisa⁶⁹ 'Inovação e sustentabilidade no aproveitamento de resíduos têxteis do APL de vestuário de Londrina e região', desenvolvido a partir de uma demanda específica de uma empresa, resultando inclusive no registro de algumas patentes⁷⁰ de privilégio de inovação. Em virtude da problemática dos retrazos têxteis, a empresa recorreu ao curso, e a partir do momento em que o projeto de pesquisa começou a ser desenvolvido, algumas outras ações relacionadas em maior ou menor

68

De acordo com a Política Nacional dos Resíduos Sólidos, Lei n. 12.305/10

69

O projeto de pesquisa inicial, 'Inovação e sustentabilidade no aproveitamento de resíduos têxteis do APL de vestuário de Londrina e região' (2009-2012), originou projetos de pesquisa subsequentes: 'Design para a sustentabilidade aplicado à indústria têxtil: ênfase na inovação tecnológica e de aplicações para retraços têxteis' (2012-2015) e 'Modelo interdisciplinar de inovação e P&D em novos materiais, produtos e negócios a partir de resíduos com ênfase em *design* para a sustentabilidade'. Os projetos contaram com a coordenação da professora Suzana conjuntamente com o professor Cláudio Pereira de Sampaio, também do Departamento de Design da UEL. Ambos, em depoimento concedido em 26/4/2016, ressaltaram a importância dos projetos no que diz respeito à aproximação com a indústria, e mesmo ao envolvimento dos alunos com a questão da sustentabilidade.

70

Processo de produção de material sólido em pó a partir da poliamida, elastano e glicerina' número de registro no INPI: BR1020130321532. 'Processo de produção de material sólido rígido a partir da poliamida; elastano e glicerina', número de registro no INPI: BR1020130321575. 'Processo de produção de material sólido flexível a partir de poliamida; elastano e glicerina com adição de amido', número de registro no INPI: BR1020130321591. 'Processo de produção de superfícies não têxteis a partir de retraços têxteis de poliamida 6.6 com ou sem elastano', número de registro no INPI: BR1020140225129.

grau à sustentabilidade, ainda que pontuais, começaram a ser desenvolvidas na empresa. Suzana (UEL) considera que nesse caso houve uma sensibilização e nesse sentido acredita que, havendo espaço nas empresas, mudanças propostas pelos alunos podem vir a ser absorvidas. Assim, o aluno configura-se como um elemento multiplicador. Todavia, para tanto é necessário que haja também a observação, por parte do aluno, da viabilidade das mudanças propostas em relação à empresa, e a compreensão, por parte das empresas, dos ganhos a médio e longo prazo.

“Eu vejo muitos alunos que tiveram [conteúdos de] sustentabilidade, que quando chegam nas empresas começam a propor alguma coisa, e que se a empresa for aberta ela talvez absorva. O aluno pode propor, eu vejo assim: eles serão os elementos multiplicadores. Não somos nós. Eles vão fazer estágio, eles podem promover essas mudanças. Então é uma coisa que é um trabalho em rede, né? E eu acredito muito nesse trabalho em rede. Mas para isso precisa ousar; a empresa também precisa ousar.”

(Suzana Barreto, professora da UEL.)

Hendrick (UFC) reconhece a necessidade de apresentar aos alunos as diversas possibilidades de atuação no mercado de trabalho, que competem ao desenvolvimento de produto. O curso da UFC – e das outras duas IES também – surgiu a partir de uma demanda por profissionais especializados para atuar no setor, em específico na área de criação. Todavia, atualmente são muitos os cursos, de maneira que o mercado de trabalho não tem absorvido as ofertas de profissionais para atuar exclusivamente no âmbito criativo, sendo necessária a ampliação dessa atuação para outras esferas que competem ao desenvolvimento de produto dentro da realidade empresarial.

É preciso que haja uma horizontalidade entre o ambiente acadêmico e o mercado de trabalho, sendo necessário um fluxo contínuo de conhecimento que transite entre as duas esferas. Nesse sentido, as aproximações possíveis contemplam o movimento de levar a sala de aula para o ‘chão de fábrica’, e de levar o ‘chão de fábrica’ para a sala de aula.

Indivíduos reais, mas invisíveis aos olhos do *design* de moda

Em uma sociedade em que determinados padrões corporais e de comportamento são apresentados como ideais, indivíduos são postos à margem por não corresponderem a estes. Essa marginalização é reafirmada, frequentemente, pela prática do *design* de moda, usualmente orientada a padrões de corpos e indivíduos criados e idealizados, muitas vezes inexistentes ou correspondentes a uma parcela ínfima da sociedade. Pensar e praticar o design de moda orientado à diversidade, a corpos e indivíduos reais é uma questão bastante presente nos cursos.

Na UAM, no sexto semestre o projeto experimental é denominado ‘*Design* de moda e inclusão social’. Inicialmente orientada ao desenvolvimento de produto para indivíduos com deficiência do aparelho locomotor, atualmente a proposta projetual, intitulada ‘Corpos invisíveis’, ampliou-se e orienta-se ao desenvolvimento de produtos para indivíduos normalmente não contemplados pela indústria da moda. A professora Cristiane, responsável pela disciplina, esclarece que a escolha do público para quem irá se projetar fica a cargo dos grupos de alunos, com a condição de que se considere a invisibilidade dos indivíduos em

relação à oferta de produtos disponíveis. Nesse sentido, as escolhas dos alunos são diversas e contemplam atletas com paraplegia, pessoas com mal de Parkinson, com síndrome de Down, nanismo, autismo, entre outros grupos. Segundo Cristiane, a funcionalidade e a usabilidade são os parâmetros fundamentais para os projetos, dentro do escopo da inclusão social, de maneira que os alunos estudam o público escolhido a fim de definir os aspectos a serem considerados e as necessidades a serem atendidas. Cristiane afirma que a proposta projetual relaciona-se à sustentabilidade em uma dimensão social, e que alguns alunos interpretam o título 'Corpos invisíveis' de maneira bastante ampla, delimitando como objetivo o desenvolvimento de produtos para moradores de rua, por exemplo. A professora considera essa ampliação da proposta projetual um aspecto positivo.

“Eu coloco para eles é que eles estão abordando um lado social da sustentabilidade. Então isso na verdade está contemplado num parâmetro projetual que a gente chama de socioambiental. De sustentabilidade social e ambiental. Quer dizer, eu tenho que melhorar as condições desse usuário de existir e funcionar bem produtivamente nessa sociedade. Produtivamente não digo no sentido do capital, mas no sentido subjetivo. Então nesse sentido a sustentabilidade é contemplada.”
(Cristiane Mesquisa, professora da UAM.)

Uma vez que os projetos demandam, muitas vezes, medições antropométricas, estudos anatômicos e até mesmo o desenvolvimento de tabelas de medidas adaptadas, a professora Cláudia (UAM) argumenta a respeito da importância da modelagem e da ergonomia no desenvolvimento das peças, mas também da manutenção de uma linguagem adequada ao público, independentemente de sua especificidade. Cláudia (UAM) considera o projeto muito enriquecedor e relata que no final do semestre, na disciplina de modelagem tridimensional, cada grupo apresenta seus estudos realizados.

O professor Geraldo (UAM), que também ministra a disciplina, reconhece a diversidade de públicos escolhidos pelos alunos, bem como a qualidade dos resultados atingidos. O professor esclarece que, desde o primeiro semestre, na disciplina Fundamentos do *design* de moda, os alunos são instigados a pensar nessa invisibilidade. Geraldo (UAM) relata que questiona os alunos a respeito dos problemas invisíveis – questões geralmente não vistas pelo *design* de modo geral.

O desenvolvimento de projetos direcionados a corpos e indivíduos não padronizados é uma prática incentivada no decorrer do curso, conforme relata a professora Regina (UAM), que argumenta que há algum tempo o próprio corpo docente passou a se questionar a respeito do que eram e, principalmente, para quem eram os projetos desenvolvidos. Segundo Regina, a existência do Coletivo Moda e Resiliência,⁷¹ projeto de extensão universitária, contribui para essa reflexão tanto por parte do corpo docente quanto discente. Dessa maneira, é comum que haja TCCs desenvolvidos com essa premissa, ponto reconhecido também por Cristiane (UAM) que afirma que ótimos resultados têm sido alcançados.

Na UFC, de acordo com a professora Araguacy, também há TCCs nesse sentido. Araguacy (UFC) reitera que alguns alunos, no decorrer da graduação, participam de concursos como o Moda Inclusiva, e na ocasião do TCC optam por desenvolver projetos dentro desse escopo.

Além disso, a questão também é abordada na disciplina de Ergonomia, ministrada por Araguacy (UFC). Ainda que a disciplina seja teórica e que demande muita leitura, existe o desenvolvimento de uma peça de vestuário por parte dos alunos no final do semestre,

71

O Coletivo Moda e Resiliência é um projeto de extensão dos cursos de Design de Moda e Negócios da Moda.

individualmente, para que sejam aplicados os conceitos apreendidos em sala de aula. A professora aponta para a importância de abordar públicos à parte dos padrões socialmente estabelecidos, como pessoas idosas, obesas ou deficientes – conduta experimentada desde que assumiu a disciplina. Há cerca de três anos, como parte do projeto de extensão Sociomoda, estabeleceu-se uma parceria com um lar de idosos, e desde então a disciplina trabalha nesse contexto, visto por Araguacy (UFC) como bastante significativo para a formação humana dos alunos.

A professora Socorro Araújo, responsável pela disciplina Ciência do conforto, também argumenta a respeito da necessidade de os alunos reconhecerem outros públicos consumidores diferentes dos normalmente definidos como público-alvo para o desenvolvimento de um produto. Ao trabalhar com públicos não padronizados, em específico pessoas com alguma deficiência, Socorro (UFC) relata ainda que a disciplina contribui para uma compreensão do conforto para além da dimensão física, mesmo que do ponto de vista teórico e a partir de exemplos, e acredita que as preocupações despertadas em sala de aula acompanham os alunos em sua vida profissional.

“Eles acabam despertando e começam a perceber que eles precisam ter outros tipos de preocupação. Então é uma coisa que fica, certo? E que eu acredito que vá acompanhá-los para o resto da vida; não apenas enquanto eles estiverem aqui, mas para a vida dele como profissionais. Isso vai ficar.”

(Socorro Araújo, professora da UFC.)

Acessibilizar, sensibilizar: produto de vestuário adaptado à mulher cadeirante. TCC desenvolvido com foco na acessibilidade, conforto e inovação. O trabalho preza pela modelagem diferenciada e pelo não acúmulo de tecido. Autoria: Thais Cavalcanti de Albuquerque Ferreira.

Figura 10 Vestuário adaptado à mulheres cadeirantes

Fonte Acervo da Universidade Federal do Ceará (2015).

Em conjunto com outras instituições, a Universidade Federal de Fortaleza organizou, ainda, o Seminário Moda Inclusiva Fortaleza 2017. Conforme argumentam as professoras Socorro (UFC) e Araguacy (UFC), o seminário foi organizado com o objetivo de, entre outras questões, aprofundar a discussão sobre moda e deficiência, sensibilizando e articulando instituições nas esferas pública e privada para trabalharem com o *design* universal.⁷²

O enfoque do *design* universal é adotado também na UEL, em um projeto desenvolvido conjuntamente pelas disciplinas Metodologia de projeto, Ergonomia e Modelagem plana e computadorizada, no segundo ano, conforme argumenta a professora Suzana (UEL), responsável pela disciplina de Ergonomia. A professora Thassiana (UEL) esclarece que a proposta projetual, na disciplina de Metodologia de projeto, contempla o desenvolvimento de produto para um determinado público, com base nos núcleos geracionais propostos por Francesco Morace,⁷³ e considerando, dentro desse público, o indivíduo com alguma deficiência. A ideia é que os alunos identifiquem nas ruas a existência desse público, compreendam que ele é real e que, sendo real, há indivíduos com deficiências pertencentes a esse grupo. Dessa maneira, almeja-se que os alunos assimilem que necessidades específicas oriundas de determinadas deficiências não estão dissociadas das preferências partilhadas pelo público determinado em geral.

De maneira semelhante ao relatado pela professora Regina (UAM), Thassiana (UEL) argumenta que há alguns anos o corpo docente, na UEL, passou a refletir a respeito do público geralmente determinado pelos alunos no desenvolvimento dos projetos – por vezes genérico ou mesmo inexistente –, e a buscar maneiras de conectar o desenvolvimento de projetos com públicos reais. A proposta projetual em questão objetiva, em consonância com o próprio conceito do *design* universal, que os alunos desenvolvam projetos que atendam satisfatoriamente ao público, com e sem a deficiência delimitada, evitando-se uma segmentação. A professora Thassiana (UEL) relata ser bastante interessante observar os alunos, cada qual à sua maneira e no seu ritmo, atingindo esses resultados.

“Houve algumas meninas que fizeram um trabalho bem legal. A mãe de uma delas trabalhava em um instituto para deficientes visuais. Aí havia senhoras que eram deficientes visuais. E havia duas, acho, que eram cegas desde o nascimento, e algumas que perderam a visão com 30, 40 anos. E estavam próximas dos 60. E aí foi bem legal porque elas [as alunas] tiveram toda essa preocupação. Com relação a quem sempre foi cego, ‘O que que é vermelho para você? O que é preto? O que que é branco, como você acha que é?’ E com relação a quem já enxergou, ‘O que é que você lembra do preto, do vermelho, do branco?’ [...] Aí elas pensaram em várias texturas. Qual seria o preto, qual seria o branco, qual seria o amarelo. E como comunicar isso. E eram peças muito interessantes, muito bem-feitas, com a preocupação de não ter frente e costas, o decote, para poder ser vestido de qualquer forma. Um avesso bem-acabado, para que não houvesse problema quanto a isso. E elas foram muito além. Eram peças que ficaram superbacanas para serem usadas, independentemente de quem fosse. Deficiente visual ou não, aquilo tinha a função de suprir a necessidade desse público. Então houve projetos que foram bem legais.”
(Thassiana Miotto, professora da UEL.)

Tanto a professora Thassiana (UEL) quanto a professora Cristiane (UAM) ressaltam a postura ética necessária no desenvolvimento de projetos dentro desse escopo, bem como

72

Segundo Fuad-Luke (2009), o *design* universal pode ser entendido como uma abordagem relacionada a um design igualmente acessível e que possa ser experienciado pelo maior número possível de indivíduos. Dessa maneira, o objetivo da abordagem é que indivíduo nenhum seja excluído do acesso a, ou do uso de, determinado produto ou serviço.

73

MORACE, Francesco. Consumo autoral: as gerações como empresas criativas. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2012.

a preocupação com a não exposição ou estigmatização de indivíduos com deficiência – especialmente durante uma pesquisa de campo que envolve observação e contato com o usuário, seja pessoalmente, seja mediante interfaces virtuais.

Ambas as professoras admitem o envolvimento dos alunos com projetos nesse sentido. Thassiana (UEL) reitera que, por vezes, ao estimular um olhar para a alteridade, a realização do projeto fomenta uma reflexão por parte do aluno a respeito de si e de seu propósito diante do curso. Cristiane (UAM) reconhece que, inicialmente, é comum que haja um estranhamento em relação à proposta, uma vez que muitos alunos nunca imaginaram que lidariam com essas questões em um curso de *design* de moda. Todavia, o desenvolvimento de projetos que contemplam soluções para questões tão desafiadoras e que exploram o potencial do *design* em beneficiar o cotidiano de indivíduos torna-se muito gratificante.

“Até porque muitos têm essa coisa fantasiosa da moda. Muitos são muito influenciados pela mídia, então no sentido de ver esse lado mesmo das revistas de moda ou das blogueiras, do look do dia. E eu costumo trazer para eles matérias sobre moda que não estão nos cadernos de moda. Que estão, por exemplo, na ciência, que estão na economia, que estão em uma reportagem sobre sustentabilidade, para tirar isso. Então de início rola esse susto. Fora a dificuldade em lidar com um corpo... que não é um corpo idealizado [...]. Então tem essa desconstrução. Depois que isso acontece, eu faço isso também com matérias, com imagens, eu tenho muitas falas, palestras de pessoas que, enfim, trabalham com essa questão ou vivenciam essa questão. E aí depois que isso se quebra, em geral rola um apaixonamento. Entendeu? E no final, no resultado, é uma emoção fenomenal. Porque é muito lindo quando eles veem que eles dão conta. E o potencial do design. Que eles dão conta de criar alguma coisa que beneficie alguém. Ou seja, que o trabalho ganha uma amplitude de importância. Se você fizer um produto com um valor estético, ótimo, que bom. Isso é um atributo do design, desejável. Mas se esse produto, além disso, ainda é capaz de transformar minimamente a vida de alguém... e possibilitar a autonomia, por exemplo, para alguém se vestir sozinho, isso às vezes é um ganho assim... inestimável. Então eles se envolvem muito em geral assim. É quase 100% que se compromete assim, maravilhosamente.”

(Cristiane Mesquita, professora da UAM.)

Em maior ou menor grau, destaca-se a inserção, nos cursos, de propostas projetuais pautadas no *design* universal ou com a premissa da inclusão social, em sentido oposto à marginalização já existente. Pensar e praticar o *design* de moda para a alteridade mostra-se como um exercício importante para a formação humana dos alunos, evidenciando a função social do *design* e configurando-se como uma possibilidade de explorar as potencialidades de sua atividade.

O desafio da reflexão, da autonomia e da experimentação

A formação de um aluno reflexivo, experimentador e autônomo é uma aspiração presente nos PPPs dos cursos e a construção desse perfil desafiador ocorre cotidianamente em sala de aula.

Na disciplina Fundamentos do *design* de moda, na UAM, os alunos são levados a refletir sobre sua prática e seu papel estratégico, enquanto *designers*, no campo da moda. Segundo o professor Geraldo, a disciplina, ofertada no primeiro semestre do curso, é uma disciplina de fundamentos para a profissão, configurando-se como o espaço e o tempo certos para que os alunos reflitam sobre si mesmos enquanto profissionais, reflexão que deve ser carregada ao longo da vida profissional. Geraldo (UAM) argumenta que dentro desse quadro é necessário, ainda, que o aluno reflita acerca do próprio projeto, a fim de compreendê-lo de maneira clara e precisa.

“Quando eu falo ‘Eu gosto de provocar vocês’, eu provoco mesmo. Exatamente para que eles possam entender a importância de um designer nessa área da moda. Que papel é esse que ele tem? Esse papel dele é muito importante. Mas se ele não entende esse papel hoje, nesse momento do curso, vai ser difícil dele entender depois. Depois ele vai continuar fazendo um processo repetitivo, operacional, que não é o objetivo do curso. [...] Porque eu quero é isso: eu quero é que eles reflitam [...] e que isso repercuta depois de outras maneiras.”

(Geraldo Lima, professor da UAM.)

O estímulo à reflexão é visto, ainda, como uma maneira de desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Ao entrarem em contato com uma série de metodologias projetuais, em específico com metodologias relacionadas ao *design* do ciclo de vida do produto em uma perspectiva de redução do impacto ambiental, na disciplina de Metodologia de projeto, os alunos passam a refletir a respeito de determinados objetos cotidianos – suas implicações e até mesmo a necessidade de existirem. A professora Thassiana (UEL) estimula essas reflexões, objetivando o despertar da consciência crítica dos alunos, e acredita que, atualmente, muitos deles têm chegado à universidade com uma criticidade incipiente. O professor Geraldo (UFC) tem conduta semelhante na disciplina de Fundamentos do *design* de moda, ao incentivar a reflexão, por parte dos alunos, a respeito dos objetos, objetivando o questionamento e a compreensão a respeito do lugar que estes ocupam e do papel que desempenham em nossa sociedade.

Na disciplina de Desenvolvimento de produto, na UEL, a professora Paula procura promover uma reflexão, por parte dos alunos, a respeito de si mesmos e de sua profissão no mundo atual. A ideia é fomentar o desenvolvimento de sua consciência crítica a partir da compreensão de onde se encontra e o que representa a atividade de *design* na sociedade, e assim motivá-los a trabalhar com a questão da sustentabilidade.

“Na verdade foi uma escolha pessoal, mas claro que eu relatei isso em colegiado para que fosse aprovado por todo mundo. [...] Eu procuro trabalhar a questão da sustentabilidade por um outro ângulo, tentando trabalhar a questão da reflexão, da consciência crítica dos alunos, para motivá-los a quererem trabalhar com isso. [...] Claro que de uma maneira ainda muito experimental e muito sucinta – porque eu tenho que dar conta de todo o resto da ementa, né? Então a gente trabalha em um bimestre com algumas bibliografias diferentes do que eles viram na disciplina de sustentabilidade. Algo um pouco mais filosófico. Eu procuro trazer atividades que os fazem pensar neles mesmos como pessoas e como profissionais, e onde

essa profissão está inserida no mundo atual. Acho que essa contextualização é importante, né? Porque não almejamos alunos alienados. [...] Esse primeiro bimestre, então, é um bimestre onde a gente trabalha com muita leitura... construção de textos, variados tipos de textos, muitos debates, conversas... eu tento deixar a coisa leve. Dinâmicas, às vezes um jogo ou outro, uma coisa mais divertida. Mas sempre pensando na questão da reflexão. E aí, com o fechamento desse primeiro bimestre, que é onde a cabeça deles fica cheia de dúvidas, cheia de questões, eu lanço um miniprojeto no segundo bimestre, relacionado com a sustentabilidade.”

(Paula Hatadani, professora da UEL.)

Naturalmente, uma reflexão a respeito de determinadas questões em um contexto mais amplo pode apresentar-se como uma atividade complexa. Dessa maneira, o professor Geraldo (UAM) incentiva os alunos a refletirem primeiramente em relação a si mesmos, uma vez que a identificação e a associação de determinadas questões em seu próprio contexto favorecem a compreensão destas no entorno, em um contexto mais amplo.

De acordo com a professora Thassiana (UEL), a compreensão a respeito do que se faz e do propósito desse fazer, por parte dos alunos, implica um exercício de reflexão contínua sobre o próprio projeto, despertando um olhar crítico a respeito do mesmo e contribuindo para a formação desses alunos enquanto *designers* pensantes. A reflexão acerca do próprio processo contribui, ainda, para a formação de um aluno cujas decisões são tomadas pensadamente, uma vez que há a compreensão das consequências ocasionadas a partir dos caminhos escolhidos. Segundo Thassiana (UEL), essa 'desautomatização' do processo favorece a construção da autonomia do aluno, e de um aluno cujas escolhas justificam-se no decorrer do desenvolvimento de um projeto.

“Eu falo que para mim a maior coisa, a maior ganho disso é, assim, é fazer o aluno ser responsável pelo processo dele, porque antes, vamos pensar na nossa época: era tão guiada a coisa... você fazia meio que sob a guia de alguém. Então a gente não tinha essa coisa de refletir sobre o que se fazia. Fazia por ter que fazer. E a partir do momento em que ele começa a pensar e ele é dono da escolha dele, então – pera aí – deixa eu escolher direito. Porque se eu escolher errado eu vou bater a cara na parede lá na frente. [...] Então acho que a principal evolução das disciplinas de projeto foi o aluno deixar de ser sistemático para ser sistêmico, ver a coisa como um todo. [...] Hoje eu consigo garantir que o aluno que passou pela disciplina de projeto entende o próprio projeto, e isso não acontecia antes.”

(Thassiana Miotto, professora da UEL.)

A professora Patrícia (UEL) relata que, nas disciplinas Modelagem tridimensional e Modelagem tridimensional avançada, a reflexão e posterior compreensão a respeito do próprio processo configuram-se como uma forma de aprendizado e uma maneira de fortalecer a autonomia do aluno, sendo o processo em si mais importante que o resultado.

“Hoje em dia o resultado é importante, mas é muito mais importante o processo. Porque o processo, eu digo que ele une, na minha disciplina, o fazer e o pensar. [...] E

isso eu não fazia tanto como eu faço hoje, de perguntar para o aluno:

— O que você acha, professora?

— Ué, depende, você pensou no quê? Por quê?

— Ah, então será que eu coloco isso desse jeito aqui ou daquele outro?

— Eu não sei, se você fizer desse jeito o que você acha que vai acontecer? (Ou então:)

Vamos fazer.

A gente usa [a modelagem tridimensional] como instrumento de criação e de materialização de produto. Quando é materialização de produto: pegou o produto de alguém, você não sabe como é, você não vê, então você desconstrói mentalmente: os caminhos são completamente diferentes, mas eu tento respeitar o caminho dele:

— Ah mas será?

— Eu não sei.

— Você acha que vai dar certo?

— Eu acho que vale a pena o desafio. E, se não der, a gente pelo menos aprendeu alguma coisa no testar.

Eu acho que é uma coisa boa, porque aí eles conseguem o quê? Pensar a modelagem, que é o pensamento de construção, não interessa se cadeiras e mesas, se é a roupa... então se eu consigo fazer com que eles se apropriem mais dessa linguagem tridimensional, a linguagem do corpo, pelo pensar, é ótimo – mesmo que às vezes a habilidade não seja tão boa.”

(Patrícia Souza, professora da UEL.)

Geraldo (UAM) esclarece que, em relação à maneira como a sustentabilidade é abordada na disciplina Fundamentos do *design* de moda – de maneira transversal e diluída –, responde às questões dos alunos com outras indagações, para que eles mesmos busquem respostas para os próprios questionamentos.

De fato, a autonomia é uma construção diária que percorre todo o curso. A professora Marta (UFC) relata que, na disciplina de Projeto de produto II, os alunos entram em contato com diversas metodologias projetuais para que, no final, apropriem-se daquelas com as quais se identificam e/ou que julgam necessárias – não havendo imposição e, sim, uma liberdade de escolha. De maneira análoga, a professora Adriana (UAM) esclarece que os alunos precisam utilizar, no projeto interdisciplinar, a(s) metodologia(s) mais apropriada(s) ao seu desenvolvimento, a partir das apreendidas na disciplina Metodologia projetual. É necessário que eles compreendam, ainda, como organizar o próprio projeto. Conduta similar é adotada pela professora Thassiana (UEL) na disciplina Metodologia de projeto. Uma série de ferramentas e metodologias de projeto são apresentadas em um primeiro momento, e retomadas posteriormente pelos alunos ao construírem seu próprio raciocínio projetual. De acordo com Thassiana (UEL), cada vez mais o aluno entende o que está fazendo.

A possibilidade de escolha também tem sido experimentada na reformulação do projeto experimental desenvolvido no terceiro ano na UEL, de maneira que os alunos têm utilizado ferramentas projetuais as quais julgam necessárias e justificáveis, sem que haja uma determinação por parte do corpo docente. A professora Paula (UEL) reconhece que trabalhar a autonomia do aluno é um processo complexo, mas os resultados têm sido interessantes e que gradualmente tanto os projetos quanto os TCCs têm sido modificados objetivando transformar o aluno em um ser pensante.

A professora Regina (UAM) acredita que é importante que os alunos busquem respostas e soluções por conta própria e considera a autonomia no desenvolvimento dos projetos uma grande dificuldade por parte dos alunos. Essa dificuldade pode ser atribuída, em partes, pelo próprio modelo de ensino usualmente praticado nas escolas de primeiro e segundo graus, nas quais há fórmulas e caminhos predeterminados. Para Regina (UAM), é fundamental que os alunos assumam os próprios projetos e se responsabilizem por eles.

“Alguns alunos comentavam que não têm fórmula e, até então, até você passar no vestibular, tudo tem fórmula, tudo tem um jeito certo de funcionar. E na vida profissional não. E para o designer também não. Ainda mais se você for trabalhar com a sustentabilidade. Tem coisas que vão funcionar, tem coisas que não vão funcionar, tem coisas que vão funcionar até um ponto, a partir dali você vai ter que complementar com uma série de outras. Então essa autonomia eu acho que é difícil. [...] Mas a partir do momento em que eles tomam posse dos próprios projetos a coisa fica muito mais fácil. Você percebe essa mudança, quando eles assumem o projeto. Às vezes a gente tem que falar: ‘Assume, você quer fazer, assume’. Né? ‘Eu não vou fazer para você, não vou resolver, não vou te dar resposta’. [...] Eu não oriento assim. Eu dou as ferramentas. Agora é com eles.”
(Regina Ramos, professora da UAM.)

Paula (UEL) explica que na disciplina de Desenvolvimento de produto, ao trabalhar PSS (cuja teoria foi estudada na disciplina Sustentabilidade), orienta que os alunos busquem por conta própria o conhecimento necessário ao desenvolvimento do projeto. Dessa maneira, torna-se possível identificar os alunos com mais facilidade ou dificuldade no trabalho autônomo, sendo possível dedicar-se ao desenvolvimento da autonomia de maneira individualizada.

“Então eu aproveito esse segundo bimestre para fazer duas experiências assim: uma, é que eles vão estudar sozinhos o que é um PSS. Eu apenas direciono. Eu não trago uma aula teórica, explicando o que é, nada. Eles vão descobrir o que é, e aí já começo a perceber quem já tem essa autonomia mais desenvolvida, quem ainda é dependente... Quem sabe o que está fazendo e por quê. Quem sabe aprender, e quem não sabe... E eu uso essas informações depois no projeto experimental. Aqueles que têm mais dificuldade eu dou um pouco mais atenção, enfim. Estratégias diferentes para alunos diferentes.”
(Paula Hatadani, professora da UEL.)

A professora Patrícia (UEL) destaca a importância de os alunos construírem seu próprio conhecimento e apropriarem-se dele. A dinâmica das aulas de Modelagem tridimensional e Modelagem tridimensional avançada contempla muita experimentação, e Patrícia orienta os alunos que registrem seu próprio processo (por escrito, em um caderno), o que acredita ser uma prática que os auxilia – tanto na construção do conhecimento, quanto no processo de experimentar. Exercícios relacionados à transformação de estruturas bidimensionais em tridimensionais, e o inverso, são realizados no intuito de desenvolver o raciocínio espacial. Mais do que a configuração de produtos, as disciplinas objetivam a experimentação de mecanismos, tecidos, formas – mais do que resultados, processos. Patrícia considera que a

experimentação é um desafio para os alunos, uma vez que muitos deles têm dificuldade em iniciar um processo sem imaginar seu resultado, e que a desconstrução dessas barreiras é fundamental para que o aluno e aluna se permitam experimentar. Para Patrícia, é essencial a compreensão de que, havendo vestibilidade, não há limites para a experimentação e a inovação formal em relação ao vestuário.

“Tem muitos alunos que eles chegam (no início, depois eles vão desconstruindo isso) e eles têm muita dificuldade de começar alguma coisa se ele já não tem no pensamento o resultado que ele quer, uma coisa pronta. Um exemplo hoje:
— [...] *A gente vai fazer um produto, não vamos dar nome e tem que sempre cobrir o corpo.*
— *Eu não posso cobrir a cabeça?*
— *Mas por que a cabeça?*
— *Ah por que isso aqui está com cara de chapéu.*
Eu falei:
— *Socorro, tudo menos isso (risos).*
E ela disse:
— *Eu tenho muita dificuldade de olhar para uma coisa sem pensar o que eu vou fazer. [...]*
Então assim, isso às vezes é difícil desconstruir. Eu queria que eles fossem como a criança: a criança quando está lá e ela está brincando com massinha, não tem compromisso com nada, ela não tem uma censura para ela. [...] O principal digo, a dificuldade maior eu diria que é essa do se permitir experimentar.”
(Patrícia Souza, professora da UEL.)

O professor Geraldo (UAM) também reconhece no imediatismo um entrave para o desenvolvimento de atividades sem pensar no resultado. Referindo-se à experimentação de um modo mais amplo (relacionado não apenas à modelagem tridimensional), Regina (UAM) relata a dificuldade de muitos alunos em experimentar, especialmente alunos procedentes do mercado de trabalho, reiterando que a sala de aula é o ambiente para tanto.

Evidencia-se o desafio na formação de um aluno reflexivo – a respeito de si mesmo, sua profissão, seu projeto e do contexto em que se encontra inserido – e o papel dessa reflexão na promoção de uma postura crítica e da autonomia. Também é desafiadora a formação de um aluno que ouse experimentar para além do que já se conhece e que assuma uma postura inovadora.

A formação de um *designer* cidadão

Abordar o *design* de moda enquanto atividade orientada ao simples desenvolvimento de produtos destinados ao consumo e à expressão da criatividade é reduzir o potencial e até mesmo minimizar a responsabilidade da profissão. Nesse sentido há, em sala de aula, a preocupação em apresentar aos alunos outras possibilidades de – e as responsabilidades da – atuação profissional.

Em relação à disciplina Fundamentos do *design*, na UEL, a professora Suzana ressalta a importância de que os alunos discutam o *design* sob um viés mais crítico, e debatam

o papel da atividade na sociedade. Destaca a abordagem da dimensão social do *design* – não enquanto prática assistencialista, mas como prática socialmente responsável – e seu papel em promover a qualidade de vida da população por meio de produtos e serviços bem-elaborados e honestos. De maneira mais ampla, Suzana (UEL) ressalta a responsabilidade dos alunos de retornar para a sociedade, de alguma maneira, o conhecimento apreendido ao longo de um curso de graduação. A professora acredita ainda que a vivência no *campus* universitário, ao proporcionar a convivência com diferentes cursos e diferentes realidades, favorece o desenvolvimento dessa consciência social e que é comum que os alunos a carreguem para os TCCs. Suzana (UEL) acredita também que, atualmente, os alunos têm chegado à universidade com essa consciência incipiente.

A professora Adriana (UAM) argumenta que os alunos têm levado para a sala de aula inquietações sociais e políticas e que, diante disso, apresentar o *design* de moda enquanto prática relacionada apenas ao cumprimento de tarefas, ou a um universo fantasiosamente ‘glamouroso’, não faz sentido – para os alunos e para ela. Adriana (UAM) acredita ainda que esses alunos são produto de contextos históricos – como as jornadas de junho de 2013 e posteriormente os movimentos secundaristas nas escolas – e ressalta a necessidade de a prática do *design* responder politicamente a esses contextos.

A professora Cristiane (UAM) relata que o papel social do *design* é abordado no projeto experimental ‘*Design* de moda e inclusão social’, no qual os alunos estudam o potencial do *design* em transformar, de maneira benéfica, determinadas realidades. No caso, diante da proposta projetual denominada ‘Corpos invisíveis’, há o comprometimento em projetar para a diferença – seja ela corporal, seja de outra natureza – que qualifica o indivíduo enquanto ‘invisível’ ao mercado e à prática do *design* de moda.

“Então eles estudam também um pouco do papel social do design. Qual é essa amplitude de ação que vai envolver o campo social, o campo coletivo e a intervenção do designer como transformador de uma realidade, de um contexto, especialmente focado nesse ponto – no caso desse semestre, da deficiência, da inclusão. [...] Eles estudam acessibilidade, estudam a questão da inserção social do design, do papel social, para quê? Para detectar um problema em determinado campo, que o projeto chama de ‘Corpos invisíveis’, que seriam os corpos invisíveis ao mercado. Esses corpos que não são contemplados.”

(Cristiane Mesquita, professora da UAM.)

O desenvolvimento de produtos com foco em indivíduos geralmente não contemplados por projetos também é mencionado pela professora Adriana (UAM), que argumenta que no projeto interdisciplinar ‘*Design* de moda e desenvolvimento sustentável’ um grupo de alunas desenvolveu peças para moradores de rua, considerando as diversas necessidades e a condição socioeconômica dos usuários. Adriana (UAM) acredita que é fundamental a atividade de *design* contemplar essas questões emergenciais.

A partir da reflexão acerca de determinados projetos desenvolvidos em sala de aula, os alunos compreendem que a prática do *design* de moda vai muito além de conferir atributos meramente estéticos aos produtos, sendo possível atender necessidades reais – não inventadas exclusivamente para o desenvolvimento de um projeto – e obter benefícios sociais e coletivos. De acordo com a professora Thassiana (UEL), essa percepção dos alunos

é extremamente importante e confere um novo sentido à profissão escolhida.

A professora Eduarda (UEL) acredita que é possível o *designer* contribuir, ainda que em microescala, com uma indústria de moda mais ética e menos exploradora – de recursos naturais ou humanos –, e procura passar essa posição para os alunos.

De acordo com a professora Paula (UEL), a existência de alunos que mudam sua visão sobre a profissão e atribuem a conteúdos e práticas, desenvolvidos no decorrer do curso, a decisão de elaborar um TCC cujo resultado colabore positivamente, de alguma forma, com a sociedade, é muito significativa. Segundo Paula (UEL), é um indicativo de que trabalhar a consciência crítica dos alunos pode gerar resultados efetivos.

“Ela falou assim: ‘Paula, eu que tenho que agradecer, porque quando eu entrei para fazer Design de Moda eu pretendia fazer algo muito autoral. [...] E aí quando a gente chegou no terceiro ano, naquele primeiro bimestre que a gente leu o Capra, que a gente viu o filme do Ponto de Mutação, aquilo mudou a minha visão sobre as coisas. E eu percebi o quanto o meu trabalho pode colaborar com a sociedade, não só comigo mesma’. [...] Então ela entendeu o que... É, de alguma forma consegui tocar, a gente conseguiu, né? O coração da coisa. Era para isso mesmo. Ela teve a vontade de fazer o TCC baseado, assim, em coisas que ela já defendia. [...] Mas que se fosse, por exemplo, há alguns anos, ela disse que não seria assim, né? Que ia querer trabalhar com uma coisa mais estética e tal. [...] Então é esse tipo de coisa que faz com que a gente fique esperançosa. Né? E fale ‘Vamos continuar fazendo’.”
(Paula Hatadani, professora da UEL.)

Design de moda como contribuição para proteção e defesa dos animais. TCC desenvolvido com base nos princípios do veganismo, da sustentabilidade e do marketing social. O objetivo da marca desenvolvida é estabelecer parcerias com ONGs de proteção animal, tanto para criação quanto para comercialização das peças, produzidas utilizando tecido reciclado e estamparia digital. Autoria: Bianca Scardazzi Pozzi.

Figura 11 Desenvolvimento de marca e coleção apoiado nos princípios do veganismo

Fonte Acervo da Universidade Estadual de Londrina (2016).

Os alunos encaram de maneira muito positiva a concepção do *design* de moda enquanto prática que vai além de projetar peças de vestuário em larga escala. De maneira similar ao exposto por Thassiana (UEL), a professora Adriana (UAM) relata que, para os alunos, a sensação de que é possível fazer algo de fato útil e benéfico confere um novo sentido à atividade. Adriana (UAM) argumenta que, em sala de aula, enfatiza o caráter cidadão que um projeto pode ter e acredita que o desafio é que os alunos percebam e acreditem que, embora não seja possível mudar o mundo, é possível – ainda que em microescala – realizar pequenas mudanças, agindo como multiplicadores e criando, aos poucos, novas realidades.

A professora Paula (UEL) expõe que, na disciplina Desenvolvimento de produto, o estímulo aos alunos para que reflitam a respeito de si mesmos e de sua profissão é uma atividade de extrema importância se considerados o perfil do egresso almejado e o objetivo do curso presentes no PPP. Paula (UEL) acredita que, mais do que formar profissionais, é necessário formar cidadãos, e admite uma postura otimista em relação ao que vem sendo desenvolvido.

“Um bimestre é muito corrido, eu tenho a noção de que isso é muito superficial, mas é um primeiro passo, né? É o que dá pra fazer, por enquanto. Eu aos poucos tenho tentado trazer isso pra reuniões pedagógicas, reuniões de colegiado, pra que todo mundo compreenda o que eu estou tentando fazer e a importância disso dentro do perfil do egresso que a gente espera, do objetivo que o curso tem. É... eu não sei, eu tenho a visão assim, de que, mais do que formar profissionais, a gente tem que formar pessoas também. Cidadãos. Então... eu sei que é utópico, que é lindo, maravilhoso, na teoria, risos, mas eu acho que dá pra fazer. Tem que tentar. E aí eu fico tão orgulhosa das discussões assim, eu os vejo debatendo e refletindo sobre coisas tão importantes. Eu falo ‘Pô, não é possível que isso aqui não leva a nada’. Então eu gostaria muito de poder ampliar essas questões dentro, não sei se dessa disciplina, mas dentro do curso.”

(Paula Hatadani, professora da UEL.)

De fato, o professor Geraldo (UAM) esclarece que, ao evidenciar em sala de aula a dimensão política da atividade de *design* – e, portanto, a responsabilidade que compete ao *designer* de moda –, a profissão adquire maior importância aos olhos dos alunos. Geraldo (UAM) elucida que a compreensão da estreita relação – dialética – entre o *design* e a sociedade e do projeto enquanto ato político, inicialmente, causa certo espanto, que aos poucos se transforma em entusiasmo. Os alunos compreendem sua responsabilidade junto ao outro e à sociedade, enxergando-se como sujeitos políticos dentro de um contexto maior. Geraldo relata ainda que, dessa maneira, trabalha transversalmente questões relacionadas à ética e à sustentabilidade.

“Desde o primeiro dia de aula, eu falo: ‘O design é pro outro’. Se o design é pro outro, ele vai exigir que eu respeite o outro, que eu conheça o outro, que eu entenda como é que esse outro vive. Então, eu não estou simplesmente olhando pra um público. Eu estou olhando pra um ser humano. O design tem que entender e conhecer o ser humano, pra que eu possa fazer algo que seja a favor desse ser humano, pelo bem-estar, pelo conforto, pela qualidade de vida. [...] E quando a gente está falando de sustentabilidade, o que eu estou falando? A mesma coisa. Todas as

questões relativas à sustentabilidade é olhando pra o planeta onde vivemos, sob as condições mais diferentes, algumas adversas e que precisam ser refeitas. [...] No momento em que você desenvolver aquela peça e colocar esse produto no mercado, você tem uma outra responsabilidade sobre este produto e sobre o que vai acontecer com esse produto junto ao usuário.”

(Geraldo Lima, professor da UAM.)

Nesse sentido, a professora Adriana (UAM) ressalta as responsabilidades atribuídas a uma área como a do *design*, relacionada não apenas à concepção de objetos, mas principalmente à formação de subjetividades. Na disciplina Metodologia projetual, a professora busca destacar a importância de uma postura ética inerente ao projeto, uma vez que, mediante as propostas apresentadas, moldam-se padrões de comportamento e estilos de vida.

Isso é outra coisa que eu gosto de mostrar nas aulas, como eles podem vir a criar hábitos. Então que tipos de hábitos você pode criar. [...] Então se você interfere a ponto de modificar o que uma pessoa faz... você tem que pensar o que você faz de fato. [...] Há uma ansiedade pela parte deles. Lógico que quando você fala de ética, você fala dessa interferência na vida do outro, há uma ansiedade de, por exemplo, começar a dizer: ‘A gente quer conscientizar...’. Você não conscientiza. É uma frustração quando você fala que não. Mas na realidade eu não falo que não, eu mostro que... É justamente que hábitos você vai inserir. Se você começa a inserir os hábitos relacionados à sustentabilidade e você começa a mostrar que isso é possível, você começa a criar uma mudança no comportamento do outro.”

(Adriana Martinez, professora da UAM.)

Adriana (UAM) destaca ainda o necessário cuidado ao se abordarem determinadas questões. A professora menciona o caso do projeto interdisciplinar ‘*Design de moda e cultura brasileira*’, que trata especificamente do corpo na cultura brasileira. Há alguns semestres, o trabalho desenvolvido tem objetivado que as alunas encarem a questão do corpo de maneira mais crítica e politizada, evitando projetos que se refiram ao corpo exclusivamente como suporte, e indo além de questões bastante problemáticas como miscigenação e riqueza cultural, entre outras. Adriana tem insistido para que os alunos acompanhem com seriedade as disciplinas *on-line* de Antropologia e Cultura brasileira, de modo que possam, de fato, pensar esse corpo e suas relações na cultura brasileira de maneira aprofundada, e reconhece que bons resultados têm surgido, como projetos que discutem o machismo ou o desejo pelo rejuvenescimento. Naturalmente, é um desafio que a materialização seja coerente e consistente em relação ao discurso apresentado pelo projeto, uma vez que geralmente são conteúdos muito densos envolvidos. De qualquer modo, Adriana (UAM) acredita que o envolvimento dos alunos é extremamente significativo.

A formação de um *designer* comprometido com a sociedade e a qualidade de vida da população, posicionado, atuante, e que responda aos desafios contemporâneos é um anseio presente nos cursos. O desenvolvimento da consciência crítica dos alunos permite que eles assimilem as responsabilidades que competem à atividade, bem como sua dimensão política e sua necessária postura ética, conferindo um novo sentido à profissão.

4.2.3 Aprender – Alunas e Alunos

74
Conforme esclarecido no capítulo 3, por questões metodológicas, das 27 entrevistas realizadas, 23 foram diretamente utilizadas para fins de análise. As entrevistas foram realizadas presencialmente entre abril de 2016 e março de 2017 nas cidades de Fortaleza, Londrina e São Paulo. A relação de entrevistados(as) (cujas entrevistas foram diretamente utilizadas para fins de análise) consta nos apêndices desta tese.

As 23 entrevistas⁷⁴ com alunas e alunos analisadas totalizaram aproximadamente 12 horas de gravação, que resultaram em 298 páginas transcritas. A partir das transcrições, foram selecionadas cerca de 350 unidades de registro (trechos), que revelaram 121 unidades de informação (significados). Estas foram segregadas e reagrupadas de maneira análoga, resultando em 12 categorias, emergidas ao longo do processo que constitui a análise de conteúdo (codificação e categorização) à luz do referencial teórico e considerando os documentos institucionais (o PPP e a matriz curricular).

As cerca de 350 unidades de registro foram, então, distribuídas nas 12 categorias e, em conjunto com as observações registradas no caderno de campo, embasam a análise da percepção dos alunos. Alguns trechos, passíveis de análise em mais de uma categoria, foram analisados apenas na categoria em questão.

Reitera-se que em momento algum, ao longo das entrevistas, a pesquisadora assumiu a postura de avaliadora, de maneira que, também na análise, não há juízo de valor algum sobre as falas. A análise, à luz do referencial teórico, foi realizada considerando sempre a percepção das alunas e dos alunos, cujos argumentos se constroem a partir de referências anteriores ao curso, de referências a partir do curso e de vivências (pessoais, acadêmicas ou profissionais).

Uma questão de escala: tempo *versus* quantidade

A escala atual da indústria da moda, muito grande em termos de quantidade e muito pequena em termos de tempo, figura na fala dos alunos e das alunas como um aspecto bastante representativo do seu funcionamento.

A rapidez é apontada como um elemento problemático de sua dinâmica atual, que por vezes se relaciona a outros aspectos deveras críticos, tais quais o desperdício e as condições de trabalho. Embora importante social e economicamente, a indústria da moda, em sua busca contínua pelo lucro, relega certos ideais e valores.

“Eu acho que é essa aceleração mesmo. Ela exige, às vezes, muito do funcionário. Ou o fast fashion: você usa muito rápido, você joga fora muito rápido. Então até o ciclo de vida dos produtos, por ser essa aceleração, fica acabando. Ele acaba sendo cada vez menor. Então eu acho que essa é a principal... é uma das principais. Que tem várias também. A poluição, o trabalho escravo que a gente viu na palestra lá. Então tem vários fatores que acarretam dentro da indústria. E muitas vezes o consumidor não vê ou finge que não vê.”
(Leile, aluna da UEL.)

“Eu acho tanto a indústria quanto o sistema de moda bem problemático. Eu acho que é uma coisa com muito recurso desperdiçado, muita gente explorada e, assim, é uma coisa muito efêmera, passa muito rápido.”
(Matheus, aluno da UFC.)

“A indústria, ela é bem importante, eu acho, na questão socioeconômica, porque

ela gera muita renda. Gera muito emprego pras pessoas. Só que a forma como ela funciona hoje em dia é bem complicada. Porque até olhando pra uma questão de sustentabilidade, a questão de desperdício que existe, e por ser uma coisa muito acelerada, por ser uma coisa muito rápida, as pessoas param de pensar em alguns fatores pra darem prioridade à questão da rapidez, da aceleração mesmo. Tipo assim: quanto mais rápido melhor. Quanto mais rápido você for, mais lucro você vai gerar. Então acabam se desvencilhando de algumas ideias, alguns valores, pra priorizarem o capital.”

(Alessandra, aluna da UEL.)

Esta última fala identifica a velocidade como aspecto prioritário do funcionamento da indústria da moda. O desperdício, em específico, é uma questão constatada não apenas a partir de fontes de informação secundárias, mas também mediante contato direto com essa realidade. A aluna relata um projeto desenvolvido unicamente a partir de resíduos encontrados na região do Bom Retiro, na cidade de São Paulo.

“E também tem muitos desperdícios. No semestre passado eu tive um trabalho que a gente viu como tem desperdício de tecido nas confecções aqui em São Paulo. A gente foi no Bom Retiro e lá a gente pegou uma coleta de material imensa, a gente viu que tem toneladas que são jogadas fora e no nosso trabalho a gente usou só resíduos.”

(Priscila, aluna da UAM.)

Entre as consequências da rapidez, as alunas ressaltam ainda o prejuízo de uma atividade supostamente criativa, ou mesmo o esvaziamento de significado de produtos que, em princípio, seriam essencialmente simbólicos. Diante de um ritmo cada vez mais acelerado, a criação é gradativamente substituída por releituras.

“Eu não me vejo como designer de uma empresa por causa disso. Eu acho que eu não consigo. Eu acho que a minha criatividade vai chegar uma hora que ela vai se esgotar. E na verdade a gente não vê tantas coisas criativas mais hoje. É por conta da rapidez, não dá tempo. Então você vê releitura, releitura da releitura, e assim vai indo. E vai esvaziando.”

(Márcia, aluna da UEL.)

“Nas semanas de moda tem muito estilista, ou muito jornalista de moda inclusive que está desmotivado. Pessoas que trabalham em blogs e tal, mais sérios mesmo, estão desmotivados porque não tem nada de novo... Nada. Tá ficando cada vez mais rápido.”

(Antônia Juliana, aluna da UFC.)

Em conjunto com a rapidez, o excesso também é apontado como um aspecto problemático do setor. Favorável a um processo mais artesanal e mais lento, o aluno argumenta a respeito da necessidade de se repensar o frenesi e a exorbitância da indústria da moda.

“É uma coisa muito louca, né? [Risos.] É muito rápida, uma coisa muito frenética.”

Eu particularmente não gosto muito, já vou mais pro outro lado: uma coisa mais artesanal, que demore mais. Mas... eu acho que hoje em dia deveria ser revisto muito dessas coisas, muito rápido, muito excesso de coisas, porque está se tornando insustentável.

(Samuel, aluno da UEL.)

O excesso emerge ainda como elemento atribuído à substituição contínua de produtos, em um contexto no qual novos produtos são lançados continuamente. Relaciona-se à obsolescência; em específico, à obsolescência psicológica:

“A gente percebe esses excessos e percebe o que tem que ser mudado, né? Tem certas coisas que já podem ser mudadas. Até a questão da indústria, de estar sempre propondo. O iPhone eu acho que é um bom exemplo: todo ano lançam dois, três. Você nunca está satisfeita com o seu. Você já quer o próximo. É muito isso, a indústria acaba tendo muitos excessos.”

(Ana, aluna da UAM.)

Ao discorrer sobre a aceleração da indústria da moda atualmente, a ausência de laços e o desejo pelo novo surgem como determinantes do descarte. O aluno acredita ser cada vez menor o envolvimento do indivíduo com suas roupas – por exemplo, em relação a peças consideradas favoritas porque eram utilizadas desde a adolescência, carregando, assim, diversas memórias.

“E esse apego muito forte com a novidade, né? Ninguém mais tem aquela questão de fazer um reuso da peça, tingir a peça ou fazer um conserto, né? Enfim, não tem mais aquela história com a roupa. [...] Não tem muito isso, é muito descartável também.”

(Francisco Aleson, aluno da UFC.)

Vestígios de uma indústria (des)humana: exploração, desvalorização, cópia e enganação

75

A intenção aqui não é demonizar sujeitos, sequer generalizar práticas, mas expor, a partir da fala das alunas e dos alunos, circunstâncias constituintes de uma realidade existente.

As alunas e os alunos reconhecem uma série de nuances negativas e até mesmo cruéis⁷⁵ que tipificam o funcionamento atual da indústria da moda e que, de certa maneira, são características do próprio sistema capitalista em que vivemos atualmente.

As relações e condições de trabalho – por vezes exaustivas e opressoras, análogas à escravidão – são uma questão expressiva na fala das alunas e dos alunos, que demonstram, inclusive, certa indignação:

“E a indústria da moda, eu acho muito cruel, tanto no sentido de extração de matéria-prima pra produzir aquilo que ela precisa, como também da utilização da mão de obra das pessoas pra produzir aquilo que a gente precisa ter. Então isso é uma coisa que eu não me atentava antes de ter informação. Antes de procurar, de ir atrás, de investigar. [...] Depois que eu entendi a importância de compreender de onde vem aquela roupa, onde ela foi feita, quanto ela foi paga, tipo, realmente ela mereceu? Realmente pagaram o que ela mereceu pra fazer aquela peça?”

| (Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

“É um lixo, né? Ah, porque só quer gerar lucro. A gente não pensa em nada, não pensa no meio ambiente, não pensa na mão de obra, daí usa muita mão de obra escrava, faz muita produção sem qualidade... não sem qualidade, mas uma coisa muito rápida, pra trocar. E daí acaba que não gera emprego certo porque usa mão de obra escrava, não é uma mão de obra justa, qualificada. Só explora as pessoas.”
(Giovana, aluna da UEL.)

Algumas alunas relatam, com tristeza e angústia, ter se deparado com situações extremamente graves em suas experiências de estágio, relacionadas à exploração da mão de obra e que contestam o senso comum de que condições de trabalho degradantes se encontram geralmente restritas a países asiáticos como China ou Bangladesh.

“Chegou em um momento que me colocaram frente a frente com as oficinas: ‘Agora você vai ver essas coisas com a oficina. Você que resolve’. Eu chorava junto com os bolivianos. Eu não aguentei. Depois que me colocaram pra falar diretamente com as oficinas, eu não aguentei um mês, por causa das condições de trabalho. Bolivianos não recebem direito o pagamento, essas coisas. Teve um dia em que eu chorei antes de dormir por causa de uma boliviana que me mostrou um machucado na barriga, que tinha que voltar pra Bolívia. ‘Por favor, eu preciso de dinheiro, eu preciso voltar pra Bolívia. Eu preciso de um hospital’. Eu falava: ‘Não tem o que eu fazer, eu sou estagiária, meu salário é pouco’. [...] Isso tudo acumulou pra eu sair. Agora eu quero um estágio normal.”
(Jaqueline, aluna da UAM.)

“[A indústria da moda é] bem triste, porque... Eu tive a experiência de um trabalho numa confecção pequena de moda infantil, moda baby, na verdade. Era uma indústria muito pequena que tinha umas sete pessoas trabalhando, eram cinco costureiras, duas supervisoras e eu. E não na questão da roupa em si, mas a questão do trabalho eu achei muito exploratório. Foi uma experiência desagradável, achei meio chocante. Porque eu via como as supervisoras tratavam as empregadas e como elas se sentiam ali. Apesar da roupa poder ajudar muito, o trabalho em si da indústria eu acho que é muito opressor. Na questão do salário, elas não tinham salário bom, elas não tinham um local de trabalho bom, era um local sujo... Elas não tinham também uma interação com o supervisor, uma relação boa, era uma relação muito opressora também. Eu achei isso muito negativo.”
(Priscila, aluna da UAM.)

“Fortaleza é um mercado ainda pequeno de moda. Produz muito, mas não é uma produção que tenha realmente uma pegada de design, que tenha uma pesquisa [...]. É uma coisa assim mais de reprodução. A nossa feirinha popular daqui que tem muita roupa, tem muita gente lá fabricando, mas é uma coisa assim descartável. São produtos que beiram a mão de obra escrava porque é pessoal trabalhando, fazendo a montagem de uma camisa, a um real, um e cinquenta, entendeu?”

(Francisco Aleson, aluno da UFC.)

A fala anterior, juntamente com a próxima, aponta(m) ainda para a cópia enquanto prática corriqueira constitutiva da indústria da moda atualmente, de maneira que se despreza, muitas vezes, o potencial criativo do *design* e do próprio profissional:

“Entrei numa [empresa] assim: a dona saía pra comprar as roupas que estavam sendo usadas, que ela já pegava na novela. E ela via nas lojas as que estavam mais sendo usadas. Ela via, pegava, trocava, desmontava e fazia a modelagem.”
(Dâmaris, aluna da UFC.)

“[...] ‘Você só vai fazer isso aqui porque o fulano fez e tá vendendo. Então você vai fazer igual porque eu quero vender’. Então é tudo baseado em cópia.”
(Izabelli, aluna da UEL.)

Ao mencionarem que a indústria da moda impõe determinados gostos e padrões, as alunas desenvolvem o raciocínio de que existe hoje certa monotonia e a ilusão de escolha ante uma aparente diversidade de produtos que são praticamente iguais.

“O que eu achei muito interessante naquela palestra da Bianca, é que ela falou que quando você vai em uma loja de departamento tem o mesmo modelo, só que cores diferentes. Então você acha que tem a opção de escolha e você realmente não tem. Se você parar pra pensar, é realmente isso que acontece: a gente acha que a gente tem a opção e a gente não tem. Você tem a opção da cor.”
(Larissa, aluna da UEL.)

“Bom não é. Não é algo positivo, porque pra mim hoje as pessoas são como robôzinhos, sabe? Foi o que a Lari falou, elas não têm liberdade de pensamento, elas não têm liberdade de escolha. É tudo imposto. Você quer A ou você quer A, entendeu? Então eu acho que limita muito a criatividade, limita as pessoas, limita... Ainda mais da forma como hoje as indústrias trabalham.”
(Izabelli, aluna da UEL.)

Os alunos argumentam ainda a respeito da desvalorização como um todo dos profissionais do setor, seja do novo profissional egresso da faculdade, seja do profissional atuante nas etapas operacionais, como o corte e a costura. Neste último caso, o aluno expõe seu argumento a partir de uma vivência pessoal:

“Acho que, no setor da indústria, ainda tem vários problemas. Tem o problema de não valorizar o profissional desde a costureira até o estilista. [...] Eu já trabalhei como costureiro, eu sei o que é isso. Não é da boca pra fora, não. Trabalhei um ano como costureiro pra pagar cursinho e você ganha pouco, você trabalha muito. O chefe não valoriza o costureiro. Então é desde o começo, lá da costura, passa pelo corte... É um mercado que ainda é muito falho.”
(Paulo Ricardo, aluno da UFC.)

“Eu ainda tenho a visão de que a moda, ela é causadora de impactos muitos negativos atualmente, tanto na questão do descarte do produto quanto nos processos de fabricação. Tem a questão da desvalorização dos profissionais: tanto profissionais que estão ingressando no mercado, no caso a gente, aluno recém-formado ou então ainda em formação, que busca estágio e que esse estágio não valoriza... Quanto à questão também do trabalho escravo que a gente vê aí de grandes marcas, grifes etc. que utilizam de trabalho não regulamentado, infelizmente.”

(Wemerson, aluno da UFC.)

O *marketing* verde surge como uma prática associada ao setor em situações nas quais determinada empresa adjetiva como sustentável um produto que não necessariamente o é e que, ademais, estimula o consumo. Diante dessa conduta, a aluna argumenta inclusive a respeito da atitude falaciosa da empresa em relação ao consumidor.

“É realmente um paradoxo, principalmente a H&M, que tem empresa em Bangladesh, ou seja, trabalho escravo total, e aí faz uma coleção dita sustentável, e as pessoas compram. Além de estimular o consumo também, né? Eles não estão muito interessados em sustentabilidade, eles estão interessados em vender mesmo, ganhar dinheiro mesmo... e o que é até meio desleal às vezes com o consumidor, porque tem muita marca que usa a sustentabilidade pra vender mesmo, não como uma ideologia assim, de ‘Vamos fazer isso, aquilo, porque é verdadeiro e sincero da marca’... E ações pequeníssimas, que nem eram pra ser consideradas sustentabilidade mesmo, as pessoas usam lá: ‘sustentável’.”

(Antônia Juliana, aluna da UFC.)

“O que eu vejo na moda é que, tipo assim, sustentabilidade virou marketing, sabe? Tipo, não é algo que é realmente inserido dentro das empresas. [...] Então está na moda e já que está na moda a gente vai fazer uma calça jeans de garrafa pet, as outras todas não importam. Então ela vai ser ‘Nossa a gente produz calça de garrafa pet’. Mas, tipo assim, é só pra fazer aquele produto vender.”

(Izabelli, aluna da UEL.)

A propaganda enganosa também permeia determinadas parcerias entre *designers* e comunidades artesanais tradicionais – prática bastante comum atualmente –, em se tratando de uma suposta relação de valorização, conforme argumenta o aluno, que assume uma postura bastante crítica:

“De certa forma, em alguns pontos, eu ainda acho que é muita propaganda em cima. Assisti a um documentário um dia desses sobre como esse... por exemplo, o designer diz ‘Ah, eu vou fazer um trabalho com um grupo de artesãs’. Ele faz o trabalho, ele desfila na São Paulo Fashion Week, mas aquilo não tem nada, não agrega nada pra elas. Elas fizeram o trabalho, mas elas voltaram pro dia a dia delas onde o trabalho não é valorizado. Eu acho que o Brasil precisa muito trabalhar essa coisa interna. Resgatar esses artesanatos, esses trabalhos manuais [...]”

(Paulo Ricardo, aluno da UFC.)

Também o foco exclusivamente mercadológico, exposto em diversas falas, é apontado pela aluna como um problema, uma vez que faz com que a indústria deixe de enxergar o indivíduo como tal e como usuário, enxergando-o apenas como consumidor.

“Está pensando nos lucros, nos ganhos, e não pensam tanto nos consumidores; só pensam nos consumidores como forma de ganhar o dinheiro deles, e não como uma forma de atender bem às expectativas, de uma forma consciente.”
(Jaqueline, aluna da UAM.)

Há a menção, ainda, ao fato de os impactos causados pela indústria da moda encontrarem-se ocultos, resultando em uma convivência normal com o ritmo acelerado de seu funcionamento e demandando esforços caso se queira obter informações a respeito.

76
Projeto de pesquisa 'Design para a sustentabilidade aplicado à indústria têxtil: ênfase na inovação tecnológica e de aplicações para retraços têxteis'.

“Eu acho que a gente vive, teoricamente, normalmente com isso, porque as coisas são meio que ocultadas, né? A gente realmente não vê o final do ciclo de vida das roupas, a gente não vê o lixo, a gente não vê. [...] E porque a gente não vê, é difícil de entender, né? Eu já participei de projeto de pesquisa de sustentabilidade⁷⁶ por dois anos, então eu pesquisava e eu tinha informação por isso. Mas eu realmente não vejo no meu dia a dia.”
(Marcela, aluna da UEL.)

É interessante mencionar o reconhecimento da responsabilidade da universidade em relação à acolhida e à reflexão acerca de problemas que caracterizam a indústria da moda atualmente. Ao ponderar sobre o curso e um cenário diferente do atual, o aluno relata:

“É, acho que a gente tem mais oportunidade pra discutir questões sociais. Tem várias cadeiras, sociologia na moda, moda e consumo. Várias cadeiras de indumentária, várias cadeiras de teoria, então a gente acaba pensando muito nesse sistema da moda, encontrando mais problemas, que as pessoas não encontram.”
(Matheus, aluno da UFC.)

A indústria da moda e a imposição do consumo

A questão do consumo e do consumismo é apreendida pelas alunas e alunos como uma imposição por parte da indústria da moda, encontrando-se no âmago de seu funcionamento.

O consumo – em realidade, o consumismo – é visto pelas alunas como prática emblemática do setor, sendo estimulado diariamente. No que concerne ao vestuário de moda, a aluna reconhece o consumo como o pré-requisito para relações interpessoais.

“Um incentivo ao consumo. Eternamente está incentivando você a consumir.”
(Márcia, aluna da UEL.)

“Ai, isso foi uma das coisas que eu deixei de querer fazer moda por causa disso. Eu

acho muito errado, tanto o jeito que é feito, de trabalho, de sustentabilidade, quanto a forma de consumismo também. Porque eu acho que hoje a moda virou uma parte muito de... de você ser o que você tem, né? De você ter que ter a roupa tal, pra poder se relacionar com as pessoas. Ai, não sei, eu não concordo com nada da indústria [risos], acho bem errado assim.”

(Luísa, aluna da UEL.)

“É aquele negócio que eles te enfiam goela abaixo, porque no começo você acha ridículo, depois acho que você vê tanto... que você começa a engolir, você fala: ‘Não é tão feio assim’. Mas é por que você viu tanto aquele negócio... É uma coisa que eles vão enfiando dentro de você, entendeu?”

(Izabelli, aluna da UEL.)

O consumo é relatado inclusive como força motriz de uma indústria que objetiva exclusivamente a acumulação de capital.

“E na verdade tudo é baseado em cima do dinheiro. Porque a indústria da moda é o quê? É você criar desejo na pessoa. Fazer ela acreditar que ela necessita daquilo. Então a gente tem que produzir quatro ou cinco coleções no ano. Então a cada dois meses você vai ter que comprar aquilo lá, então eu vou achar um meio de fazer você desejar aquilo e mostrar que aquilo que você já tem não serve mais, não presta mais. Tudo pro capitalismo, na verdade. Tudo pra acumulação de dinheiro, entendeu?”

(Izabelli, aluna da UEL.)

Nesse sentido, as falas das alunas apresentam ainda uma argumentação acerca dos mecanismos utilizados pela indústria da moda para a incitação do consumo, que muitas vezes se torna uma imposição, na qual o desejo pelo novo e a rejeição e posterior descarte daquilo que já se possui configuram-se como elementos decisivos.

“[A indústria da moda] cria um desejo de consumo muito grande, onde se a pessoa não está vestindo a última moda ela é ridicularizada, ela sempre tem que estar comprando, comprando, comprando pra estar sendo incluída num universo onde, às vezes, ela nem quer estar. E daí vai gerando isso, vai gerando um desperdício muito grande, e vai uma bola de neve enorme. [...] tudo que ela traz junto com ela cria esse desejo. Porque a gente como designer, a gente quer vender, então a gente quer fazer uma coisa que vai criar um desejo de consumo. E a gente estimula muito isso, tipo ‘Ah, coleção de inverno’, ‘Coleção primavera-verão’, a gente vai estimulando uma troca muito rápida, a gente não consegue atender isso, a gente não fica com uma tendência muito tempo, sempre trocando, trocando... E causa muito esse desejo de consumo, né? Porque a gente podia só criar camisetas brancas, OK, vamos todo mundo usar camiseta branca, mas daí eu coloco um detalhe, eu vou... todo mundo vai querer essa camiseta com detalhe... Então cria esse estímulo, né? E fica sempre, sempre, sempre, sempre nisso.”

(Giovana, aluna da UEL.)

Em se tratando de possibilidades, a possibilidade específica de inclusão em determinado

grupo ou situação aparece, nas falas acima, como fator significativo no que se refere ao consumo.

Evidencia-se, de modo geral, a compreensão do consumo – e do consumismo – enquanto prática impulsionada pela indústria da moda, e o reconhecimento da relação entre ele e a produção enquanto uma relação dialética. As falas das alunas a respeito da indústria da moda iniciam alegando que a produção industrial seria um reflexo do desejo de consumo das pessoas, em uma situação na qual a indústria produziria em grande quantidade porque essa seria a demanda popular.

“Mas eu acho que isso também é um espelho do que está todo mundo pedindo. Talvez se as pessoas pedissem menos, mais qualidade, talvez algumas empresas mudariam.”

(Marina, aluna da UAM.)

“É porque as pessoas querem trocar toda hora. As pessoas, os consumidores no caso, eles não têm uma consciência certa porque o que eles veem, têm como espelho, trocar, trocar, usar, trocar, já não serve mais essa, eu quero outra, aí fica essa loucura. E o que leva a produzir mais, mais.”

(Jaqueline, aluna da UAM.)

Todavia, um questionamento realizado pela pesquisadora provoca uma reflexão em que ambas as alunas depreendem que produção e consumo são polos que se encontram em uma relação de influência mútua:

“A gente produz mais porque as pessoas querem consumir mais ou a gente consome porque as empresas querem que a gente consuma?”

(Questionamento realizado pela pesquisadora.)

“É. Uma coisa leva a outra.”

(Jaqueline, aluna da UAM.)

“Estava pensando exatamente nisso. Esse mundo capitalista, que está cada vez mais capitalista loucamente. Você de um lado tem as pessoas que querem tudo isso porque as ‘pessoas’ dentro da moda estão falando pra você que você tem que fazer isso. E aí as pessoas querem comprar e ‘obrigam’ as empresas a terem que produzir... Vai gerando esse ciclo que eu acho que não tem as pontas.”

(Marina, aluna da UAM.)

Um questionamento similar é realizado em outra entrevista, e as alunas são categóricas ao sugerir o poder da indústria em determinar as escolhas de consumo dos indivíduos:

“Ela [a indústria] faz com que as pessoas queiram o que ela produz.”

(Izabelli, Daniele e Larissa, alunas da UEL.)

O potencial em estimular – e estipular – o consumo e a escolha de um produto em detrimento de outro é visto de maneira ainda mais expandida, extrapolando o vestuário, e se apresenta em uma fala bastante reflexiva. Em uma conjuntura na qual a indústria da

moda exerce ampla influência sobre as pessoas, ela se configura como uma direcionadora de comportamentos a partir da manipulação simbólica de produtos, associando-os a determinados contextos ou pessoas.

“É, acho que, como eu disse, ela [a indústria da moda] é muito forte e ela tem muita influência sobre as pessoas. Hoje em dia eu acho que a influência da moda, ela saiu só do vestuário e já foi pra comportamento, pra tudo. E muito ligada, atualmente, a redes sociais, à questão de divulgação... como com uma coisa simples você consegue atingir tanta gente e fazer todas essas pessoas de diferentes lugares quererem a mesma coisa. [...] Não diretamente, mas ela tem parte nisso, no direcionamento de comportamento. Ela propõe... ela pega uma pessoa que já tem vários seguidores e propõe um produto... igual a esses chinelinhos que a gente tá vendo que tá lançando agora. Você olha pra aquilo, se fosse fora de contexto, você ia achar aquilo feio, mas como é a Rihanna usando, você fala ‘Poxa, estiloso, né?’. Colocam a Rihanna usando, você começa a achar interessante. Então você vê a força deles, entendeu?”
(Ana, aluna da UAM.)

Há ainda a concepção do indivíduo consumidor como uma ‘vítima’ da imposição do consumo por parte da indústria, em uma relação em que opera vigorosamente uma lógica de pertencimento e exclusão, própria da moda.

“Eu acho que é meio que uma imposição por parte daqueles que produzem a moda e até acho que é uma questão muito psicológica. Sabe? De você impor que você precisa fazer, que você precisa usar. E isso acaba acho que tendo um peso muito grande em cima das pessoas que consomem. Porque você joga aquilo ali e fala assim ‘Olha, está aí. Vai e compra. Vai e usa’. E aí se você não toma parte naquilo, se você não entra nisso, cai naquilo que a Leile falou: você não pode participar daquele tal grupo porque você não tem tal coisa. Então aquela... o estímulo ao consumo é muito grande. Então acaba fazendo com que as pessoas... eu acho que isso tem um peso muito grande e eu não vejo nem tanto a culpa por parte do consumidor. Mas por parte da mídia [...]”
(Alessandra, aluna da UEL.)

A mudança é difícil mas necessária e possível

As alunas e os alunos manifestam uma crença de que, por mais difícil que seja, uma mudança na indústria da moda, que contemple seu padrão de produção, consumo e descarte, é possível e extremamente necessária em virtude dos desequilíbrios que caracterizam seu funcionamento atual. A partir dessa possibilidade, vislumbram-se algumas alternativas – ainda que bastante abstratas – e surgem perspectivas de que novas oportunidades podem emergir alicerçadas na dinâmica de funcionamento da própria moda.

A ruptura responsável por gerar uma mudança no atual modelo de produção e consumo praticado pela indústria da moda encontra-se condicionada ao esgotamento dos recursos, conforme argumentado pela aluna:

“Eu acho que ele [o modelo de produção e consumo] vai se quebrar. Acho que vai ter

uma hora que... ele vai ser insustentável vai chegar um momento, e eu acho que não vai demorar também. E aí, sim, as pessoas vão começar a querer pensar em design, nas pessoas que entendem de sustentabilidade... Porque vai chegar uma hora que não vai ter recurso, de onde tirar, entendeu? É o que eu penso.”

(Luana, aluna da UEL.)

O sistema capitalista é identificado como conjuntura que impossibilita a mudança, posto que a busca pelo lucro progressivo pressupõe determinadas condutas. De maneira que, para os alunos, a mudança, por sua vez, encontra-se atrelada à extinção do capitalismo.

“Aí... eu acho bem difícil com o capitalismo assim. Não sei, não vejo um jeito de mudar porque o capitalismo sempre vai querer o lucro. Quanto mais, vai querer mais lucro, mais lucro, então sempre vai ter que pesar em cima de alguém, né?”

(Luísa, aluna da UEL.)

“É, eu não acho que vai mudar. Eu acho que tem gente pensando em uma mudança, existe uma corrente de pensamento mais slow, de você realmente fazer as coisas diferentes, mas você achar que vai acabar o fast fashion? Não vai. Que vai acabar a exploração, que vai acabar gente trabalhando de graça? Não vai. [...] Não acho que é impossível [mudar], mas é difícil, é complicado, é muito complicado. É tipo ‘Vamos acabar com o capitalismo’. É um pouco difícil de mudar as coisas assim, sabe? Assim...”

(Matheus, aluno da UFC.)

Em se tratando de uma alteração, as alunas identificam na questão financeira um obstáculo de difícil superação, partindo do pressuposto de que propostas diferentes seriam mais caras para o consumidor, que não necessariamente arcaria com um preço mais elevado.

“Igual slow fashion: eu acho muito complicado. Porque é uma coisa que eu fico pensando na minha cabeça, eu gosto, eu tento seguir essa linha. Mas eu quero que a pessoa consuma menos, mas eu quero que ela consuma meu produto, mas eu sei que ela vai consumir menos, então esse meu produto tem que ser muito mais caro porque eu só vou vender uma vez por mês, suponhamos assim. Então eu tenho que manter ele muito mais caro. Então eu fico assim ‘Nossa, mas eu não compraria essa blusinha por 200 reais’, então eu não vou vender isso por 200 reais pra eu conseguir ganhar alguma coisa. Porque daí a gente sempre acaba caindo nessa, né? ‘Nossa, eu preciso ganhar dinheiro, preciso fazer alguma coisa pra ganhar dinheiro’, porque infelizmente a gente não vive de árvore, né? Gostaria muito, mas não dá, eu preciso ganhar dinheiro. Mas é complicado, porque a gente acaba indo e voltando, indo e voltando. Pra mim, é difícil entender isso.”

(Giovana, aluna da UEL.)

Reconhece-se ainda que a escolha, por parte do consumidor, de produtos mais baratos, nem sempre é uma opção deliberada, mas determinada por uma restrição financeira constituinte da sua realidade socioeconômica.

“Teria que mudar. Mas é aquela coisa, na prática é muito difícil também. Hoje acho que já teve um avanço muito grande porque tem empresas, igual ela citou a Insecta Shoes, que fazem um trabalho que é muito mais consciente, que visa... tudo bem, eles têm um lucro, precisam do dinheiro pra se manter, mas eles têm uma proposta e eu acho que eles não vão sair dessa linha e virar uma marca de fast fashion de calçados... Mas também é muito difícil fazer com que todas as empresas fiquem adequadas a isso. É muito difícil que o consumidor também queira essa outra opção. Porque é muito bonito você consumir um produto que foi feito de uma maneira sustentável, que pensou em tudo, só que aí esse produto, ele custa quinhentos. E você tem um produto muito parecido por um preço mais baixo. Então assim, se você fosse uma pessoa com muito dinheiro e tivesse condições de optar só por isso, ótimo. Mas a realidade das pessoas como consumidoras é muito diferente. Então, se a gente compra uma camiseta por, sei lá, 10 reais no fast fashion, às vezes não é porque a gente quer estimular essa produção. A gente sabe que tem trabalho escravo. Mas às vezes as pessoas não têm condições de pagar por uma camiseta de 200 reais que foi feita de uma maneira mais correta.”

(Fernanda, aluna da UEL.)

Nesse sentido, a aluna argumenta a respeito da injustiça de atribuir às pessoas, especialmente àquelas desfavorecidas pela desigualdade socioeconômica, a responsabilidade de consumir menos.

“Eu acho muito injusto que elas não possam consumir o que tá na moda, o que faz bem pra elas. É muito injusto jogar nas costas do consumidor, principalmente aquele que não tem um alto poder aquisitivo. Que já é injustiçado pela desigualdade como um todo, ou seja, mais injustiçado ainda.

(Antônia Juliana, aluna da UFC.)

A cultura, que engloba manufatura, hábitos, costumes, relações – e que, portanto, é construída diariamente –, é apontada como o principal desafio quando se considera uma alteração da realidade atual da indústria da moda. Conforme argumenta o aluno, a cultura não pode ser desconsiderada, sendo necessário encontrar meios de mudar com base nela, de maneira que uma mudança se encontra vinculada a uma adaptação e transformação da cultura.

“É interessante isso, porque... eu acho que nosso principal desafio está numa relação cultural, e a gente bate nesse obstáculo. [...] a cultura engloba tudo, ela tá ligada a todas as conexões de uma sociedade, desde o que ela produz, o que ela faz, os costumes, as relações, tudo aquilo que está relacionado à construção da cultura. [...] Então, eu acho que bate nesse obstáculo bem aí, e a gente não pode desconsiderar e nem passar por cima, tem que caminhar com aquilo, tem que descobrir qual é a melhor maneira de caminhar com isso. [...] Então acho que é por aí o principal desafio, no meu ponto de vista. É mudar essa cultura. E é estranho, porque a gente na moda não consegue falar de mudar cultura. É complicado, mas eu acho que está ligado a isso, a essa transformação e essa adaptação da cultura. Porque está bem ali, dentro da cultura: a moda. Tá ali aquele vetor imenso, que faz uma diferença

gigantesca na afirmação da cultura.”
(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

Nesse contexto, o aluno admite a moda, intrínseca à cultura, como um vetor de mudança. Dessa maneira, existe um reconhecimento de que uma transformação poderia partir da própria indústria da moda, fundamentada em sua própria dinâmica, com base em um movimento e uma relação de influência tanto entre as empresas quanto no que diz respeito ao consumidor.

“Porque eu acredito nessa indústria, embora eu ache que tem muitas coisas que... ela afirma muitas coisas da desigualdade, claro, obviamente. Mas eu gosto do encantamento que ela traz, das sensações que ela pode produzir, da valorização que, por exemplo, a Chanel faz de algumas comunidades de artesãos do interior da França. Então eu acredito nesse trabalho. Acredito muito no poder desse trabalho da moda nessa indústria. E acho que ela tem muito poder pra opinar nas indústrias que, na maioria das vezes, são ‘escravistas’. [...] Imagina só... o que é que todas as confecções, por exemplo, do Ceará, o que é que todas as digital influencers, o pessoal das lojinhas, das feiras, o que é que todo mundo... se bem que, claro, em realidades e tempos diferentes, esperam o ano todo em termos de moda? São as semanas de moda! Querendo ou não, as semanas de moda ainda ditam, sabe? [...] todo mundo espera aquilo e todo mundo quer ver aquilo. Então a partir do momento que aquilo trouxer um discurso que... que já se traz, tem muitos designers que já trazem esse discurso, de tirar essa visão escravista do trabalho da moda, de tirar essa visão da desvalorização da costureira, do anonimato dessas pessoas [...]. Então eu acho que é daí que nasce a ideia de pelo menos tocar e incomodar essa realidade. Embora não mude, você incomoda, você fala, você faz com que essas pessoas acordem. A partir do momento que você pode discursar, falar sobre isso abertamente, principalmente essas marcas que têm poder de formação, de influenciar, de formar opinião.”
(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

Nessa perspectiva, reconhece-se ainda que a realidade produtiva e de consumo atual – extremamente veloz e massificada – é passível de alteração porque o próprio movimento de mudança é característico da moda, sendo constituinte do seu funcionamento.

“Eu acredito que ela vai mudar. Porque, como o próprio ciclo da moda que muda constantemente, ela [talvez] mude acredito que pra melhor, porque não tem como permanecer dessa forma, nessa coisa massificada.”
(Wemerson, aluno da UFC.)

“Então, eu acredito assim, vai mudar porque a moda é isso, entendeu? A moda absorve muito esses movimentos [de mudança]. Eu acredito assim que esse movimento é um movimento que tem tendência pra cair, o movimento fast fashion. Esses ciclos são naturais da moda. Vai ser modificado, é tudo expectativa.”
(Francisco Aleson, aluno da UFC.)

Argumenta-se também que uma transformação poderia viabilizar-se mediante ações

provenientes de diversas áreas, como a economia e a política, e a partir da valorização do parque têxtil e de confecção nacional, envolvendo, assim, uma multiplicidade de atores sociais e evidenciando-se o caráter sistêmico necessário à mudança.

“É uma questão política, principalmente econômica. Tem a ver com a população. De valorizar, por exemplo; eu estou falando do Brasil. Valorizar o próprio país. Tipo não idolatrar os outros países ou achar que eles são melhores. Porque falando da nossa área, do designer de moda, a gente tem uma produção, a gente tem matéria-prima, a gente tem como desenvolver o produto aqui. Então falando de política, se tivesse um maior auxílio assim da parte política, da parte econômica e também empenhar as empresas a desempenharem um serviço social e que ajude mesmo. Porque a empresa, ela vai ganhar com isso também. Pode abater imposto, por exemplo.”
(Leile, aluna da UEL.)

Algumas alunas apontam para o surgimento de marcas que apresentam processos produtivos alternativos, para a ascensão de movimentos – como o *Fashion Revolution* – e para a valorização do trabalho e da produção artesanal como sinais de que as mudanças já estão ocorrendo, principalmente se considerada a adesão crescente em relação a elas. Argumenta-se ainda que as transformações pelas quais o mundo está passando, que envolvem uma alteração de princípios e valores, repercutem também na moda.

“Eu acredito que ele está mudando, eu tenho muita fé que ele vai mudar. Porque a gente está tendo uma consciência muito maior, a gente tem movimentos. A gente vê a Bianca Baggio⁷⁷, eu acho que ela é um grande exemplo disso porque há dez anos, quando ela começou a ter as ideias dela, ela era uma louca. Hoje em dia algumas pessoas continuam achando ela uma louca... mas tem uma adesão muito maior assim. A gente vê aqui dentro do curso, cada dia mais tem TCC sobre sustentabilidade, está mudando isso, a gente tem o Fashion Revolution. Então tem muita gente aderindo a isso, então eu acredito que vai demorar muito tempo ainda... mas um dia vai mudar. A gente está tendo uma consciência muito maior do que era há 20 anos.”
(Giovana, aluna da UEL.)

Eu acredito que ele vai mudar, vai chegar uma hora que as coisas vão começar a funcionar diferente. Acredito que isso já está acontecendo. Porque o que a gente vê é que estamos numa era nova que as coisas estão mudando. Os princípios que eram usados antigamente estão sendo transformados, renovados, e isso daqui a pouco afeta a moda também. Acredito que já está afetando porque os artesanatos cresceram muito. Você vê as pessoas querendo ser artesãs e conseguindo caminhos pra isso. Porque antigamente a pessoa até gostava do artesanato, da costura, mas ela não conseguia acreditar que isso pudesse vir a ser um meio de sobrevivência, e hoje elas já acreditam com mais força, você vê mais feira de artesanato, você vê mais roupas que são feitas artesanalmente, e isso está gerando muita coisa. Então eu acredito que também das outras coisas do mundo que estão sendo transformadas, essa área da moda também.

77

Bianca Baggio é estilista formada no curso de Estilismo em Moda da UEL e criou sua marca em 2009. A marca parte de retratos têxteis industriais para o desenvolvimento de novas peças (<<http://biancabaggio.com.br>>).

Portfólio executivo da
marca Gabriela Fiuza.
TCC desenvolvido em
conformidade com princípios
do *slow fashion*. O projeto
valoriza a cultura regional e
o trabalho manual de artesãos
locais, em específico o crochê.
Autoria: Gabriela de Castro
Fiuza.

Figura 12 Valorização da cultura regional e do trabalho manual
Fonte Acervo da Universidade Federal do Ceará (2016).

Diante do quadro de mudanças que já estão transcorrendo, há ainda a assunção, por parte do aluno, de que elas também estão se desenrolando no ambiente acadêmico dos cursos de *Design* de Moda – embora as propostas surgidas nesse contexto sejam vistas, conforme aponta a fala da aluna, como utópicas.

“Eu já vejo alguns avanços nesse sentido [em relação à sustentabilidade]. Porque até mesmo os projetos que gente vê que os alunos produzem hoje já têm mais esse

foco, essa preocupação. Mas eles nascem meio que numa redoma assim, que é o ambiente acadêmico.”

(Gustavo, aluno da UEL.)

“É utópico isso. Pra gente é utopia.”

(Márcia, aluna da UEL.)

“É, às vezes. Às vezes quando isso se torna realmente modelo de mercado, às vezes algumas coisas têm que ser adaptadas. Talvez essa parte se perca um pouco. O que é difícil é conciliar, realmente. Mas eu vejo que pelo menos tem uma vontade ou um direcionamento pra que isso aconteça. Tanto pelos próprios TCCs que saem e tal, que podem vir a ser marcas. Marcas assim que têm na sua identidade a sustentabilidade. Se são sustentáveis ou não, já é uma outra questão. Mas pelo menos a ideia de se vender. Então isso mostra um pensamento de que o consumidor busca por essas coisas. Ele está mais consciente. E vai chegar uma hora, eu acredito, que as indústrias vão ter que fazer. Porque se elas não fizerem elas não vão vender, que é o que elas precisam.”

(Gustavo, aluno da UEL.)

As falas apontam ainda para o ensino formal e para os profissionais egressos enquanto propulsores e catalisadores de novas maneiras de se pensar e agir com relação à indústria da moda.

“Até porque o curso mesmo de moda, ele é muito recente, não só aqui da UEL, mas no geral. Então as indústrias que estão há muito tempo no mercado, elas não tiveram todo esse conhecimento teórico pra tentar. Então não é como se elas fossem ruins, entre aspas, por querer: é porque aconteceu assim. E como está vindo uma nova geração de pessoas que a partir, daqui pra frente, quem vai produzir moda eu imagino que sejam pessoas que já vêm um pouco mais conscientes porque tiveram uma formação nisso, acho que já vai mudar muito esse tipo de olhar.”

(Fernanda, aluna da UEL.)

“Não, acho que vai mudar. Não vai se manter. O curso de Design de Moda estourou no Brasil da última década pra cá. Todo canto tem curso de Design de Moda. Muita gente se formando, muita gente pesquisa e traz novas propostas. Muita gente que está com essa ânsia de mudança e está saindo das faculdades, está começando. Pessoas que vão levar essas ideias pra indústria, vão levar essas ideias pro setor têxtil, pra vários setores que vão começar a mudança aí. Mas está começando. Está engatinhando.”

(Paulo Ricardo, aluno da UFC.)

“Eu acho que é muito difícil ela mudar, num futuro próximo ou até bem distante... a indústria, o comportamento da indústria, e da maioria das pessoas, porque nem todo mundo tem um privilégio que a gente tem de estar numa instituição pública, estar numa universidade estudando... E tendo acesso a todo esse conhecimento,

informação e tal. Então a maioria das pessoas, que não é da área, acha muita bobagem esse negócio de sustentabilidade. ‘Nossa, eu tô comprando muita roupa...’, assim, nem todo mundo tem acesso à informação de pra onde é que vai toda essa roupa, entendeu? E como é que eu vou cobrar uma coisa dessas de uma pessoa que não sabe, de uma pessoa que não tem a mesma informação que eu? Então eu acho que a indústria, ela vai continuar produzindo muito, muito e ela não tá interessada em sustentabilidade... ela vê muito a curto prazo. E isso não vai mudar, assim, o que eu acho que vai mudar é, são pessoas, são designers que tão se formando agora, pessoas dessa área têxtil, que... podem cobrar de alguma forma.”

(Antônia Juliana, aluna da UFC.)

A logística e o porte das empresas são aspectos questionados pelas alunas ao conjecturar a respeito de possíveis mudanças. A diminuição da distância entre os elos da cadeia têxtil e de confecção, inclusive entre o produtor e o consumidor, é vista como uma alternativa positiva e uma oportunidade de desenvolvimento econômico. O recuo em relação ao porte das empresas e à sua pulverização também emerge como um caminho alternativo cujos resultados poderiam ser positivos.

“Eu acho que o consumo do local também. Muito legal a gente diminuir a logística, né? [...] Se eu tenho um grande polo algodoeiro, sei lá, nem sei se é, eu acho que não, mas eu tenho aqui do lado da minha casa, de fiação, por que eu vou pegar lá na China? Sendo que eu tenho aqui do lado, posso trazer o lucro pro Brasil, pro país... Pro Estado, pro pequeno produtor. Por que eu vou dar dinheiro pra uma grande empresa que não está nem aí se você é só mais um, sendo que eu posso pegar de um produtor que eu estou vendo toda a cadeia dele? Eu estou lá dentro, eu consigo ver a produção. Eu, particularmente, prefiro dar dinheiro pra quem está aqui do que pra uma grande corporação.”

(Giovana, aluna da UEL.)

“Assim, a gente está num período em que a gente cresceu muito, a gente cresceu muito rápido, está muito globalizado, então tem uma sede aqui, uma sede em outro país, e outra lá. Isso acaba tirando um pouco o poder. Vamos supor, eu sou uma empresária da indústria de moda, se eu tenho várias empresas em vários lugares, isso acaba tirando um pouco o meu poder de escolha pra essa marca, porque eu vou ter vários representantes lá que vão estar ordenando. Então se eu fizesse um retrocesso disso talvez fosse melhor. Se as empresas procurassem diminuir pra poder valorizar o seu produto em si, tomar mais poder do controle da produção. Eu acredito que isso seria um fator muito importante e que poderia ajudar, não sei. Eu acredito que esse retrocesso de grandes indústrias poderia ajudar.”

(Priscila, aluna da UAM.)

Ao considerar a dificuldade de mudança por parte das empresas, a aluna sugere que novos modelos de negócios seriam a melhor alternativa:

“É, eu acredito que mudar as empresas é meio impossível, né? Impossível não, mas é meio difícil. E... novos modelos de negócios seriam o ideal, né? Mas se o mercado

ia se adaptar, né? Então... é meio... acredito que o melhor caminho mesmo seriam novos modelos de negócios.” (Isabella, aluna da UEL.)

A realidade fechada das empresas, em virtude de uma organização geralmente familiar, é apontada pela aluna, a partir de sua experiência de estágio, enquanto fato que dificulta a mudança – especialmente em relação à sustentabilidade:

“Eu acho que, esse processo de você realmente fazer as pessoas compreenderem a importância da sustentabilidade, o que é sustentabilidade, como aplicar isso, eu acho que vai ser um processo longo. Ainda mais se a gente fala de indústria, principalmente aqui da região que é familiar, que é totalmente fechada, tipo assim, não aceita. Não tem um gestor, são os donos da empresa que mandam em tudo, então nada acontece sem passar por eles e é bem difícil porque os profissionais que entram lá, por mais que tenham ideias novas e tal, eles não dão liberdade pra você entrar. Tipo assim: ‘Eu trabalho faz 20 anos assim, querida... Quem você está achando que você é, que experiência que você tem pra querer mudar um negócio que eu vendo, que eu faço faz 20 anos e tem funcionado?’. Então, assim, eles não vão aceitar tão fácil, sabe? Igual eu vejo lá na empresa: é algo que, se não for imposto, eles não fazem. Porque eu acho que foi a fiscalização lá e tiveram que arrumar um monte de coisa. Porque eles misturavam lixo de tecido com o papel, era uma zona. Então assim, eles foram obrigados, mas porque alguém determinou que se eles não fizessem, eles iam levar uma multa. Então, quando mexe no bolso, eles mudam. [...] A empresa que eu trabalho produz desde o desenvolvimento até o acabamento. Eles têm lavanderia, eles têm tudo, então é todo um processo de produção. Então tiveram que organizar tudo. E, assim, pra eles é claro que era uma perda de tempo, entendeu? Tempo que eles poderiam estar usando pra fazer outra coisa, ganhar mais dinheiro e eles tinham que ficar lá arrumando lixo, separação. É uma coisa tão simples. [...] Então eu acho que no começo tem que ser muita coisa imposta mesmo, até essa conscientização. Eu acho que infelizmente vai ter que apelar mais pra isso. Porque as pessoas, se elas não tiverem nada em troca, elas não mudam.”
(Izabelli, aluna da UEL.)

Embora ressalte a necessidade de legislação e fiscalização para que as empresas de fato adotem condutas diferentes, a aluna também reconhece que mudanças em microescala podem partir dos profissionais atuantes e repercutir positivamente.

“Mas eu acho que se as pessoas, as meninas lá, o modelista – por mais que o chefe lá, ele não mande a gente –, eu acho que elas podem aos poucos ir mudando, sabe? Escolhendo materiais diferentes... Pequenas mudanças que no fim fazem uma diferença.”
(Izabelli, aluna da UEL.)

É preciso mudar a mentalidade das pessoas

A mudança de pensamento apresenta-se, nas falas das alunas e dos alunos, como aspecto crucial no que se refere a uma transformação do atual paradigma de produção, consumo e descarte da indústria da moda.

Defronte uma situação de calamidade, reconhece-se uma oportunidade de conscientizar as pessoas, implicando uma reflexão a respeito de e uma revisão de valores.

“Talvez seria uma boa oportunidade pra conscientizar as pessoas, né? Depois que aconteceu o estrago [risos], então agora vamos parar pra pensar, né? Vamos rever valores, sabe?”

(Yara, aluna da UEL.)

As alunas reconhecem na conscientização dos indivíduos atuantes na indústria da moda – em especial, daqueles em posição de poder e de tomada de decisões – um desafio cuja superação é determinante para a mudança.

“Acho que primeiro seria a reeducação das pessoas... principalmente da indústria assim.”

(Luana, aluna da UEL.)

“Eu acho que campanha de conscientização ajudaria, palestras na própria empresa, sabe? Reunir os funcionários, apresentar igual a Bianca apresentou, um vídeo de como é que funciona, sabe? Pra onde vai, mostrar. Porque eu acho que as pessoas, só enxergando a realidade. É outra coisa, o que os olhos não veem o coração não sente. Então, assim, talvez dando um choque de realidade, eles falam ‘Não, eu realmente preciso mudar isso pro meu filho, neto, bisneto’, sabe? Pensando além do momento. Então eu acho que isso ajudaria um pouco. Mas porque eles obrigariam os funcionários a fazer.”

(Izabelli, aluna da UEL.)

“Mas tem que mudar a mentalidade das pessoas mesmo. Todas as etapas do processo, as pessoas têm que ter mentalidade que dá pra manter o valor do que é descarte. Ou então melhorar o aproveitamento.”

(Marcela, aluna da UEL.)

Ainda em relação à mudança de pensamento por parte da indústria, e assumindo os cursos de *design* de moda como espaço de gestação dos profissionais futuramente atuantes no setor, a aluna aponta que a conscientização necessita acontecer desde a sala de aula. Dessa maneira, produz-se o impulso inicial para que ocorra uma espécie de reação em cadeia: a mudança de pensamento do(a) aluno(a) egresso(a) torna-se uma mudança de atitude em uma situação concreta de atuação profissional que, por sua vez, reverbera na performance da indústria da moda.

“E acho que a questão da conscientização, quando você consegue conscientizar, tanto o consumidor daquilo que ele consome e, principalmente, conscientizar aqueles que estão produzindo – e aí eu acho que entra a sala de aula. Que se você consegue conscientizar aqueles que estão estudando pra produzir, você consegue ter um resultado satisfatório porque são eles que vão dali pra frente tomar esse caminho. Se a causa do problema é resolvida, aí eu acho que o resultado, o efeito

vai ser diferente. Tratando a causa e o efeito. Então se aqueles que produzem são conscientizados, tem uma mudança de pensamento, uma mudança de atitude, o efeito lá na frente vai ser diferente. Eles vão tentar projetar de uma forma melhor, mais consciente, de forma a tentar desenvolver isso, desacelerando [o ritmo da indústria da moda].”

(Alessandra, aluna da UEL.)

Por outro lado, identifica-se também a necessidade de conscientização dos indivíduos enquanto consumidores. Nessa perspectiva, o despertar de uma consciência a respeito da superfluidez de um consumo excessivo apresenta-se como um desafio a ser concretizado.

“A questão é só as pessoas começarem a ter consciência desse consumo exacerbado do supérfluo, porque as empresas, elas sabem que o consumidor vai estar disposto à novidade e com base nisso elas vão produzir, produzir, produzir desenfreadamente.”

(Wemerson, aluno da UFC.)

“Eu acho que a grande causa que deveria ser mudada é a consciência de quem consome. Porque quem consome é que está com o poder na mão. Se ele não quer consumir tanto não vai ser tão produzido.”

(Samuel, aluno da UEL.)

Outro desafio é a compreensão e assimilação, por parte do consumidor, de novas propostas, distintas das geralmente disponibilizadas pela indústria da moda.

“As pessoas, os consumidores toparem as novas ideias. Eles precisam ser conscientizados. Pra entender melhor. Eles são o maior desafio. Agradá-los sem estar imitando a capa da revista desse mês, sem imitar o look da Tássia Neves⁷⁸.”

(Jaqueline, aluna da UAM.)

78

Blogueira de moda.

“Talvez precise abrir a mente das pessoas pra isso porque, por exemplo, eu tenho um brechó, mas é muito difícil. Agora nesse ano eu acho que abriu um pouco a mente das pessoas. Mas as pessoas ainda têm muito preconceito de achar que no brechó é tudo fedido, rasgado e que não presta. Muita gente ainda tem.”

(Marina, aluna da UAM.)

“Eu vi um trabalho de TCC, que o menino fez vestido de noiva, de formatura, essas coisas. E daí ele criou uma plataforma on-line pra poder alugar esses vestidos. Mas na verdade o aluguel de vestidos já acaba sendo um PSS assim, né? Não sei. [...] Mas eu acho que no Brasil isso é uma coisa muito difícil ainda. A mentalidade daqui é muito complicada pra essas coisas.”

(Aluna⁷⁹ da UEL.)

79

A aluna optou por permanecer anônima.

Nesse sentido, em se tratando de propostas que visem à sustentabilidade, o aluno alega que é preciso ainda que haja a consciência de que elas eventualmente serão mais caras, em virtude de atributos como uma maior qualidade. Todavia, reitera que é essencial que sejam acessíveis.

“Você realmente tem que ter a conscientização que você está pagando mais caro pela questão do ‘sustentável’. Mas o próprio sustentável tem que ser sustentável em relação ao mercado, entendeu? Economicamente acessível. Porque como ele vai enfrentar um fast fashion da vida que o custo é muito baixo? Essa atração do consumidor pelo preço é muito forte. E você tem que ver esses contrapontos de preço: o sustentável é mais caro, mas tem mais qualidade e tal. Esse trabalho de conscientização é fundamental pra que isso realmente tenha um andamento e continue. Mas é bem demorado, principalmente porque a mídia não ajuda e a mídia está patrocinada por essas empresas do fast fashion, né? Por essas empresas grandes.”

(Francisco Aleson, aluno da UFC.)

A responsabilidade do *design(er)* de moda no contexto de mudança

As falas das alunas e dos alunos identificam no *design* uma responsabilidade elevada no que concerne a uma mudança que recaia sobre o cenário atual da indústria da moda. A partir dessa assunção, vislumbram-se alguns caminhos possíveis, de maneira geral.

Em relação aos profissionais que estão graduando-se agora e partindo do pressuposto de que a graduação oferece bases para tanto, a aluna argumenta que o(a) *designer* pode expor seu ponto de vista e agir de maneira diferente em uma empresa de terceiros ou em sua própria empresa.

“Designers que estão se formando agora, pessoas dessa área têxtil, que podem cobrar de alguma forma. Por exemplo, um designer, ele pode fazer diferente na empresa em que ele trabalha. Seja ele criando uma marca, seja ele mostrando o ponto de vista dele na marca que ele trabalha.”

(Antônia Juliana, aluna da UFC.)

Todavia, em um contexto no qual por vezes a atividade criativa é obstaculizada, o aluno expõe que o maior desafio no que diz respeito a uma mudança na realidade da indústria da moda encontra-se em provar que não a cópia, mas a criatividade é o caminho que pode ser, inclusive, financeiramente positivo para a empresa.

“O maior desafio eu acredito que seria trazer alternativas criativas, realmente ser muito criativo pra mostrar que o que nós designers queremos é propício pra continuidade daquela empresa, e que vai favorecer ainda mais o crescimento dela... mesmo que a longo prazo. Porque se continuar com a mesma coisa, não adianta. Então se aquela pessoa altamente criativa está numa empresa que está limitando, podendo, é sempre não se conformar com as podas, sempre colocar um galhinho a mais pra fora, pra mostrar realmente que esse é o caminho: da criatividade, e não do que já existe, da cópia desenfreada.”

(Wemerson, aluno da UFC.)

Diante das limitações por vezes estabelecidas pelas empresas e pela própria conjuntura da indústria da moda, discorre-se a respeito de qual seria o papel do *designer* frente a essa

realidade. As falas das alunas e do aluno sugerem que cabe ao *designer* tentar propor e introduzir novas práticas – exequíveis, ainda que em microescala.

“Eu acho que cabe a nós, como designers, tentar mudar isso. De trazer, por exemplo, você começa a trabalhar em uma empresa que não tem preocupação ambiental nenhuma, que faz o descarte de qualquer jeito, que cria e fabrica de qualquer jeito. Então você tem a possibilidade de tentar introduzir novas práticas nessa empresa e fazer ela perceber que é importante ela se preocupar com outras questões, além do lucro, simples. E trazer também pras pessoas uma mentalidade diferente sobre isso. Mesmo numa questão pessoal, social, de você conversar com as pessoas, explicar como acontece. Faz uma conscientização que pode vir a melhorar as coisas.”
(Fernanda, aluna da UEL.)

“Eu acho que o designer, ele deveria ser mais ponta firme. É complicado enquanto você trabalha em uma empresa, mas acho que todos eles deveriam, sim, ser um pouco mais ponta firme porque a escolha do material é deles, a escolha de cores, dessas coisas é responsabilidade dele. Ele tem que pensar na matéria-prima principalmente, que é a primeira coisa que ele vai ter contato, a primeira coisa que ele vai pensar, e eu acho se a grande maioria pensasse mais dentro das suas coleções em colocar algum material que seja reutilizável ou que dê pra lidar de uma forma mais simples na lavagem, pra passar, na qualidade, acho que as pessoas e as próprias empresas pensariam um pouco mais.”
(Marina, aluna da UAM.)

“Então o papel dele diante dessas limitações é tentar abrir pequenos caminhos que levem a essas empresas... Como ele pensa o projeto, como ele pensa o produto de uma forma criativa, então ele vai ter que criar meios criativos de desenvolver esse produto. Então ele não precisa se submeter, ele tem que mostrar que aquilo realmente pode dar certo... Tem que ser rentável, porque essa é a palavra de ordem... Então a gente tem que dar formas alternativas que se aproximem do que já tem, porém com outras vias de produção, de distribuição. Pensando sempre em melhorar o que já existe.”
(Wemerson, aluno da UFC.)

No sentido de se melhorar o que já existe, argumenta-se ainda a respeito da necessidade de ser rentável para o produtor, mas também acessível para o consumidor.

“Eu acho que o papel do design é criar solução pras coisas que a gente está acostumada a fazer sempre. [...] Soluções simples em cima de problemas que a gente sempre foi levando com a barriga, sabe? [...] Eu não sei, a gente vê tantas coisas novas, tipo assim, inovações, só que parece que é tudo tão distante da gente... O design hoje é visto como algo caro, entendeu? [...] Então eu acho que o papel do design hoje é procurar soluções mais simples. Porque tem que ser acessível. E tem que ser rentável pra ser aplicado. Então eu acho que ele deve se voltar um pouco mais pra isso, achar soluções mais rentáveis, mais simples.”
(Izabelli, aluna da UEL.)

A solução de problemas existentes também é identificada como uma atividade que compete ao *design*. A questão dos resíduos têxteis oriundos de uma produção industrial confeccionista é apontada pela aluna como um problema para o qual, mediante um projeto de pesquisa⁸⁰ desenvolvido pela instituição em parceria com uma empresa local, soluções vêm sendo concebidas baseadas na inovação. As soluções apresentadas integram, inclusive, outras cadeias produtivas, evidenciando o caráter tanto sistêmico quanto multi, inter e transdisciplinar do *design*.

“A poliamida, que sobra muito da indústria de confecção de onde a gente tira, que é a Mulher-Elástica. Ela é a parceira do nosso projeto, que a gente desenvolveu a fusão do material, e conseguiu desenvolver outro projeto, que é a partir dos retrazos. E aí a gente agora está na parte de teste, pra desenvolver novos produtos a partir dessa fusão que a gente conseguiu o material. É um material rígido, moldável, e eu acho que, acredito que o design possa... é uma importante ferramenta de inovação pra gente conseguir desenvolver esses produtos e reaproveitar esses materiais que estão de sobra na indústria e tudo mais.”

(Isabella, aluna da UEL.)

O papel do *design* em solucionar problemas já existentes, como apontado anteriormente em relação aos resíduos têxteis, é reiterado pelo aluno, que argumenta ainda a respeito do design enquanto ferramenta norteadora de caminhos – no caso, caminhos relacionados ao atual modelo de consumo:

“Eu acho que ele é a maior ferramenta que a gente tem hoje. Tanto pra solucionar, e pra nortear caminhos, medidas assim que possam ser tomadas. E é uma grande responsabilidade, querendo ou não, pro profissional, o designer, em si. Muito grande. E eu acho que cabe a nós mesmos, isso de querer causar mudanças no atual modelo que está sendo praticado pelas indústrias. O modelo de consumo mesmo.”

(Samuel, aluno da UEL.)

O aluno desenvolve a argumentação e, admitindo que, atualmente, tanto a atividade quanto o ensino do *design* encontram-se voltados para a indústria, sugere que o *designer* pense mais na sociedade – orientação essa que poderia demarcar o início de um novo desenrolar no que se refere à atuação profissional.

“Eu acho... que o primeiro passo seria a pesquisa mesmo. Pesquisar meios que a gente possa utilizar pra solucionar esses problemas... Pergunta difícil [risos]... Eu acho que o designer em si, ele deveria pensar mais na sociedade, né? Porque a gente querendo ou não, o nosso atual, até o meio de ensino, a gente é bem voltado pra indústria em si, não tanto pra sociedade, né? Então acho que é uma coisa que, assim, a gente tem que pensar em mudar desde o nosso pensamento, e tudo decorrer a partir disso.”

(Samuel, aluno da UEL.)

Uma preocupação maior com a sociedade envolve uma atenção maior ao bem-estar dos indivíduos que a integram e o reconhecimento de que todos somos parte dessa sociedade. Reconhece-se, nesse sentido, a importância da empatia:

“[...] Mas antes de ser designer, parece que a gente tem essa obrigação de ser pessoa. Você precisa de ser uma pessoa, de ter essa empatia. Que eu acho que é a característica principal do design. De ser pessoa. De você – apesar de o curso meio que ensinar um pouco que você vai resolver problemas, trabalhar num mundo capitalista, que você precisa agregar valor, ganhar dinheiro – você também quer melhorar a vida das pessoas. Porque as pessoas, você também é pessoa. Também vai sofrer com essas consequências.”

(Isabel, aluna da UEL.)

O *designer* também é visto como o profissional do qual se espera uma atitude propositiva inovadora, inclusive em relação à sustentabilidade, e o qual observa as oportunidades em seu contexto de atuação.

“Então assim, o papel do designer hoje em dia, digamos assim que ele está muito atrelado a realmente trazer esse novo pensamento, né? Do sustentável e tal. Mas aí você tem que analisar os fatos de qual mercado ele está inserido, entendeu? Qual empresa que ele está atuando, se ele atua por conta própria, se ele tem uma marca, uma moda autoral. Mas eu acho que assim, esse apelo tem que ser realmente discutido, levantado, trazido realmente à tona pra que todo mundo conheça. E ver oportunidades diferentes, sabe?”

(Francisco Aleson, aluno da UFC.)

O aluno atribui ao *designer* o papel de um interpretador de contextos e articulador de demandas rumo a novos estilos de vida. Diante das dificuldades por vezes encontradas no ambiente profissional, espera-se ainda que a postura assumida pelo *designer* seja a de insatisfação e consequente questionamento, objetivando sempre a proposição de mudanças que resultem em novos comportamentos e novas formas de consumo.

“Eu vejo assim. O designer como... na verdade eu vejo que ele precisa ser um interpretador de contextos assim. E cabe a ele interpretar uma demanda, um problema, e transformar isso em algo que crie depois de algum... isso leva muito tempo, claro. Mas que crie alguns estilos de vida. Alguns padrões novos pra que o novo possa surgir. Isso é bem floreado. É muito utópico porque quando a gente entra num... a gente vê mais isso mesmo: tudo já está sendo, já está funcionando. É muito difícil quando você está trabalhando com o dinheiro de outra pessoa às vezes chegar até ela. Inserir algo novo. Mas eu acredito que é o trabalho do designer. Ele não pode se desvincular. E se ele se desvincula, ele tem que estar insatisfeito, sabe? Ele tem que ter esse questionamento, pelo menos o questionamento, ele tem que tentar levar realmente uma mudança nesse sentido de criar novos comportamentos, criar novas formas, novas formas de consumir.”

(Gustavo, aluno da UEL.)

Nesse sentido, a aluna reitera a fala do colega, ao sublinhar o papel do *design* em direcionar o consumo.

“E na verdade somos nós que futuramente direcionamos [o consumo]. A gente direciona. Ou ele para o bem ou ele pro mal. Mas é a gente que vai direcionar.”
(Márcia, aluna da UEL.)

A asserção é realizada também por outras alunas, que argumentam a respeito da influência da moda sobre o comportamento dos indivíduos e refletem acerca de seu papel nesse sentido enquanto *designers*.

“Eu acho que é possível, tanto que já fazem isso, já direcionam, só que a favor do que quem está direcionando quer atingir. É possível, mas é um ciclo, assim, bem complexo eu diria. É difícil você entender exatamente como funciona. É uma coisa complexa, mas dá pra perceber que sim, dá pra você direcionar aquilo. [...] Talvez tentar direcionar pra um lugar melhor, uma solução melhor, um comportamento...”
(Ana, aluna da UAM.)

“E favoráveis ao planeta, né, e não favorável somente à indústria.”
(Natalia, aluna da UAM.)

Reconhece-se, ainda, o caráter sistêmico e holístico da atividade de *design*, bastante importante em um contexto de mudança, especialmente no que diz respeito à sustentabilidade.

“Eu também acredito que faz muita diferença, que é muito importante. Apesar das pessoas não entenderem o que é isso. Você vai tentar explicar. O que é design? Que você está fazendo aqui? Sabe? Ninguém entende. Mas é uma coisa muito importante que quando você pensa num produto que é pensado a partir de toda uma situação. Que você pensa no usuário e você pensa no meio que ele está inserido, você pensa em todas as condições que isso vai afetar, onde esse produto vai chegar, da onde vai sair e até onde vai chegar, quem ele vai afetar, quem ele vai beneficiar e quem ele vai prejudicar. Quando você consegue pensar em tudo isso, eu acho que você alcança o resultado satisfatório. E eu acho que só através do pensamento de design mesmo que você consegue isso.”
(Alessandra, aluna da UEL.)

“Eu acho que é ele que vai conectar tudo. Eu acho que é ele que vai pegar a ideia às vezes da coleção e ligar isso com o modelista, como que o modelista pode fazer uma modelagem zero waste. Uma coisa sustentável. Ele vai linkar tudo isso. Porque o design, a gente sempre fala que é uma coisa de propor uma solução, então acho que o trabalho seria esse.”
(Ana, aluna da UAM.)

Também reconhecendo o caráter sistêmico da atividade de *design*, o aluno expressa a necessidade de valorização de todos os profissionais envolvidos na cadeia e – com uma certa preocupação – do resgate cultural local – de maneira que seja uma relação de respeito e

benefício mútuo entre *designers* e artesãos(ãs). Ademais, reconhece ainda a necessidade de se pensar na questão da sustentabilidade de maneira mais comprometida:

“O papel, eu acho, do designer, vai muito além da criação de produto. Acho que a gente tem que se preocupar com toda a cadeia produtiva. Como eu falei, é valorizar o profissional que costura, pagar bem. É resgatar coisas nossas. [...] Eu acho muito importante esse resgate cultural e trabalhar o design, novas propostas. E não ‘Ah, eu vou pegar uma artesã que faz crochê’. Pego aquela artesã e ela faz o que ela sempre fez, eu me aproprio daquilo, vendo e não teve nenhuma mudança. [...] Eu acho que o designer tem que pensar nisso e pensar muito na parte, nessa parte da sustentabilidade. É uma palavra que está cansada de tanto se falar. Fala, fala, mas ninguém faz nada. Virou um grande ‘merchand’.”
(Paulo Ricardo, aluno da UFC.)

Admite-se ainda a oportunidade de o *designer*, ao desenvolver um produto mais sustentável, apresentar ao consumidor possibilidades exequíveis considerando a questão da sustentabilidade, desvelando novos caminhos possíveis e expandindo, assim, a compreensão das pessoas.

“Porque se ele desenvolve, questão de produto, que solucione um problema e ainda por cima que seja mais sustentável, levando pra esse lado que acho que é pensamento de agora, acho que pode fazer a pessoa pensar. Porque se a pessoa não encontra nenhum produto que passe isso pra ela, ela vai achar que nunca vai ser viável. Pessoas comuns do dia a dia que não são designers vão achar que nunca fizeram nada até agora é porque não tem como, mas nós sabemos que tem. Se começarmos a desenvolver, começa a abrir a mente dessa sociedade.”
(Aline, aluna da UAM.)

Os limites de atuação do *design(er)* de moda

As alunas e os alunos identificam lacunas existentes entre o ambiente acadêmico (a ‘sala de aula’) e o mercado de trabalho (a ‘realidade’), ocasionadas pela dificuldade de se colocar em prática o aprendido em teoria. Entre os motivos, encontram-se principalmente a resistência à mudança por parte das empresas e a desvalorização do profissional – ambos pontos que dificultam a ação do *design(er)* em prol de uma transformação no atual modelo de produção, consumo e descarte praticado pela indústria da moda.

Argumenta-se a respeito da falta de espaço dentro da empresa e da dificuldade de se estabelecer um diálogo com os empresários, resultando em um subaproveitamento do potencial da atividade de *design* – que poderia cooperar em diversos aspectos, inclusive com relação à sustentabilidade, no sentido de contribuir com uma realidade mais sensível às pessoas e ao ambiente, conforme relatam os alunos.

“O designer, ele tem um papel fundamental, a partir do momento em que aonde ele for inserido ele tenha espaço. Porque às vezes o designer, ele vai ser só um reprodutor de ordens. Ele não vai ter aquela autonomia de falar: ‘Não, olha, a

gente pode acrescentar isso que vai reduzir isso’. E às vezes a redução de consumo, a redução de trabalho e retrabalho não é interessante pra quem está empregando. Então eu vejo dessa forma. Se ele tem o espaço, ele pode ser muito bem-aproveitado. Agora, se ele não tem esse espaço, ele vai ser simplesmente um reprodutor de ordens. Mais técnico, mais cartesiano.”

(Márcia, aluna da UEL.)

“Eu pretendo, queria muito trabalhar em uma marca, mas uma marca que respeitasse o design, que eu tivesse lá espaço pra trabalhar... certa autonomia.”

(Paulo Ricardo, aluno da UFC.)

“Nem sempre, ele dentro da empresa, ele consegue dar a opinião dele. Às vezes ele está contratado pra criação lá. Você só vai criar, não importa o que você sabe, ‘Fique aí’. Eu acho bem complicado. É o que eu falo, tipo, todo mundo fala ‘Ai, você faz design de moda?’, mas as pessoas não têm noção o que tem atrás do design em si, sabe? [...] ‘Ah você só vai criar roupa’. Gente, mas não é isso, tem todo um processo atrás, um pensamento sistêmico total, pra você criar. Mas eu acho que a indústria não ainda está aberta pra esse pensamento sistêmico, ela está muito linear ainda.”

(Luana, aluna da UEL.)

“A gente está logo abaixo do empresário, acredito eu. Porque ele não faz nada se não tiver as mentes criativas que movimentam esse negócio todo, mas a gente ainda tem muito pra conseguir acessar aquela cabeça que só pensa em números, sabe? Porque é isso que eu acho que está faltando ainda, e a partir do momento que isso acontecer de verdade, a gente vai ter uma realidade talvez mais sensível, às pessoas e ao ambiente, principalmente.”

(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

O subaproveitamento ou mesmo a limitação da prática do *design* encontram-se muitas vezes relacionados à realidade por vezes bastante conservadora das empresas familiares. A falta de abertura tolhe a implementação de inovações relacionadas não somente a produtos, mas também à sistematização de processos produtivos.

“Ah, eu acho que ele pode fazer bastante coisa pra mudar, mas no mercado hoje em dia é difícil porque as empresas não dão muita abertura – né? – pra isso. Então não teria como ele mudar sozinho, acho que ele pode ter tipo uma ideia superboa, mas é difícil você conseguir colocar isso numa empresa, porque tem muita empresa que é familiar, né? E eles são muitos fechados pra novas ideias. Então acho que fica muito difícil pro designer conseguir mudar sozinho.

(Luísa, aluna da UEL.)

“Aqui a cultura das empresas de moda é de pequenas empresas, grandes empresas que cresceram a partir de uma facção de fundo de quintal, então é uma cultura muito conservadora, ela não dá muito espaço pra gente. É uma sorte muito grande se alguém tiver essa oportunidade. Esse meu amigo, o Válber, ele entrou nessa

empresa, e existem vários conflitos, porém eles dão oportunidades... Então é um enfrentamento que a gente vai ter [...] e a gente tem que ter muita coragem, dar a cara a tapa pra enfrentar essa coisa muito conservadora.”

(Wemerson, aluno da UFC.)

“Aqui no Ceará, não sei se você sabe, mas aqui nós temos uma relação de uma indústria muito familiar. [...] É muita dificuldade pra gente trabalhar aqui porque as empresas são extremamente nucleadas num seio familiar. Então a gente tem a dificuldade de entrar com a ideia inovadora, desenvolver uma prática diferente. De colocar uma visão diferente sobre a administração da empresa, sobre sistematização do processo de produção do produto que a gente quer fazer, novo, ou colocar alguma coisa... tudo isso é muito preocupante.”

(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

Há, ainda, o fato de uma relação que poderia ser de troca tornar-se uma relação unilateral, em que o conhecimento proveniente do ambiente acadêmico aparenta não possuir utilidade ou aplicabilidade no ambiente profissional, sendo praticamente desconsiderado e descartado. Essa realidade⁸¹ é percebida com frequência a partir das experiências de estágio.

“Então assim, como uma pessoa que acabou de se formar, você não tem tanta experiência, mas você tem conhecimento. E aí você vai falar com uma pessoa que às vezes não tem conhecimento, não tem nenhuma formação nisso, mas tem uma experiência de mercado e de estar ali atuando há 20, 30 anos. Então essa pessoa muito dificilmente vai mudar a realidade dela por aquilo que você falou. E... então assim, acontece muito de você procurar um estágio, um emprego, e aí a pessoa já te fala logo de cara ‘Ó, tudo o que você aprendeu na faculdade não vai servir aqui pra nada’. Então assim, a gente tem a consciência de que a realidade de mercado é diferente da nossa teoria aqui, mas não é como se tudo o que a gente aprendeu fosse pro lixo. E muitas vezes as pessoas pensam assim, como se os universitários fossem pessoas que vivessem, não sei, no mundo imaginário, e que o mundo real fosse diferente. E não é tão longe, sabe?”

(Fernanda, aluna da UEL.)

“Qualquer sugestão que a gente faz, que eu tentava fazer, eu vinha com a maior humildade assim, sabe? Porque é um empresário de muitos anos. A gente não tem conhecimento de mercado pra saber como as coisas funcionam. Eu tinha essa consciência de que também eu não tenho conhecimento do mercado. Mas ao mesmo tempo que a gente enquanto estagiário, acadêmico, que não está imerso no mercado, tem o pensamento de entender o outro lado, às vezes também eu vejo que falta um pouco de tentar entender talvez o que está sendo dito também. A mesma abertura, que não é a mesma, isso daí não é uma troca. Não é uma troca. A gente aprende muito fazendo estágio, mas ao mesmo tempo eu percebo que as empresas poderiam aprender mais. Aprender mais, otimizar.”

(Gustavo, aluno da UEL.)

81

O surgimento tardio do ensino formal na área de moda pode estar relacionado a essa realidade.

“Mas a indústria é muito diferente, eu já trabalhei numa confecção que era modinha e vendia em feira e essas coisas, e se você chegasse a falar, a pensar, ‘Ah, vou fazer esse projeto, vou agir como um designer’, era tipo ‘Não, minha filha, é pra semana que vem, não tem esse tempo todo aí, não; aqui não é faculdade; você não vai fazer nada disso’. E a gente tem três cadeiras de projeto que são basicamente preparando a gente pra qualquer coisa que a gente vá seguir, pra gente abrir um negócio ou pra gente ir pra indústria, seja lá o que for, e acaba não usando.”
(Dâmaris, aluna da UFC.)

“Pra mim foi horrível, porque é aquela história, é muito diferente de toda... o que a gente vê aqui na teoria. E aí você chega lá e tipo, praticamente nada você aplicou do conhecimento teórico, no lugar que eu fazia estágio. Tipo assim, ‘Por que eu fiz faculdade até agora?’ Porque lá os produtos criados eram assim: ‘Então, eu quero o vestido igual ao que a Miss Universo usou’, ‘Eu quero igual, sei lá, Megan Fox estava no tapete vermelho do Oscar’, sabe? Só joga mais pedra, joga pedra. E eram esses os produtos criados. Era exatamente isso. Vinha com foto, sei lá, dos vestidos do Oscar e falava assim: ‘Quero desse aqui’.”
(Daniele, aluna da UEL.)

As alunas relatam o não aproveitamento do que o *designer* poderia oferecer, resultando em um desperdício de potencial de um profissional que, muitas vezes, como apontado em falas prévias, chega ao mercado de trabalho motivado, instrumentalizado e repleto de propostas bem-intencionadas.

“É como se as pessoas não tivessem tempo pra aquilo que você pensa.”
(Fernanda, aluna da UEL.)

“Aí o que eu percebi é que parece que o designer de moda, quem faz um curso de Design, vê a importância, né? E sabe da importância, sabe de tudo que seria legal poder fazer. Mas... na maioria das empresas parece que o papel do designer, ele é pequeno. Eu não sei, eu tive só realmente experiência de estágio em uma confecção. Então... e eu acho que a gente tem muito conhecimento, a gente poderia interferir em muitas coisas, mas acaba que isso não acontece. A gente tem que fazer um pouquinho, dentro de tudo que já existe.”
(Marcela, aluna da UEL.)

As falas mencionam ainda que se exige muito do profissional em termos curriculares e que, na prática, suas competências são pouco aproveitadas e, sua remuneração, muito baixa.

“A percepção que eu tive é que estagiário é a força braçal. Eles não aproveitam o intelectual, o potencial, não. É só a força braçal mesmo. É um funcionário barato. Você paga o funcionário, é barato pra atender, pra bordar, mas pra dar alguma sugestão, não.”
(Márcia, aluna da UEL.)

“A gente tem uma discussão agora, está até no Facebook, dos alunos falando exatamente isso: que tem um espaço em branco aí do que a gente está aprendendo e o que está sendo pedido, o que está sendo visto pelos empresários. Você tem que ter um currículo enorme, com viagens internacionais, com Ciência sem Fronteiras, com vários cursos fora, que não são de graça, você paga. E aí no final eles querem que você trabalhe seis horas por dia por 400 reais. Basicamente isso, eles não estão... é como se... não é valorizado, eu acho que é isso.”
(Dâmaris, aluna da UFC.)

A lacuna existente entre o ambiente acadêmico e o ambiente profissional é evidenciada a partir de algumas falas que expõem a distância entre o que é desenvolvido em sala de aula – geralmente mais criativo, diferenciado e bem-elaborado – e o que é reclamado pela realidade atual da indústria da moda, mais rápida, voltada à produção seriada e até mesmo à cópia.

“Aqui às vezes eu vejo umas coisas um pouco... meio utópicas, quase, perto da realidade. De ‘Ah, tem que pôr o zero waste, tem que ter sustentabilidade’. Você vai chegar num local de trabalho, vai tentar propor isso e falam ‘Ah, não dá. Não dá. Agora não dá. Vai gastar muito dinheiro ou tempo, pensa em outra coisa’, sabe? [...] A gente está meio naquela coisa do mundo... Poderia ser e não... ainda não é.”
(Ana, aluna da UAM.)

“Acredito que o que a gente trabalha aqui, pelo menos nas minhas experiências, é bem distante. Pelo menos na questão das confecções... Se for uma confecção pequena, ela não está muito preocupada em fazer algo tão diferenciado, que é o que a gente aprende aqui. Se for uma indústria diferente, que tem esse diferencial de roupas diferenciadas, talvez sim. Mas na minha realidade ainda não encontrei algo que fizesse sentido tão aproximado como aqui. No mercado a gente vê que tem que ser algo em padrãozinho, aquilo que está na revista, revista não... na novela. Aquele que já está na rua. Então você tem que fazer algo parecido porque o pessoal quer aquela moda, e aqui a gente tem esse olhar de criar a moda. Lá é de copiar.”
(Priscila, aluna da UAM.)

“Eu vou ser bem sincera. A gente aprende muita coisa aqui no primeiro ano que ‘Ai, você tem aquela roupa que ela tem que desmontar’. Isso não serve pra indústria. Porque uma vez eu fui ser entrevistada pra um estágio e eu levei o meu dossiê pra ela ver. Aí ela falou assim: ‘O seu dossiê é muito bonito. Mas como que a gente vai produzir em larga escala?’ Porque ela falou bem desse jeito: ‘Porque vocês têm professores que criam coisas mirabolantes, mas na hora de pedir estágio vocês vêm bater na porta da indústria’. Daí ela falou assim: ‘Então eu acho assim, que vocês deveriam produzir coisas em grande escala e pensar na indústria, porque na hora de estágio é pra gente que vocês correm’. Ela falou desse jeito. Mas só que ela não estava assim errada, sabe? Porque ela falou assim que ela aceita bastante estagiário, e ela é bem boa. E ela elogiou o projeto. Ela falou assim que a UEL é muito boa, que ela forma alunos muito bons, assim, pensadores e tudo mais. Mas ela falou que o que ela sentia falta mesmo era esse pensamento voltado pro

mercado. E que, inicialmente, a gente não tem. A gente pensa mais no projeto, no todo. Então assim: eu entendo a UEL e eu entendo o pensamento dela.”
(Leile, aluna da UEL.)

No sentido de diminuição dessa lacuna, algumas alunas sugerem a necessidade de se estabelecerem pontes entre a academia e o mercado de trabalho, e expõem algumas possibilidades de aproximação para tanto – em específico, a ação de apresentar ao empresariado do setor o que está sendo desenvolvido.

“Eu estava olhando naquela aula de ontem: a Taci estava falando que tinham vindo empresários pra assistir aos TCCs. Eu acho que isso devia ter todo semestre, porque eles realmente não estão sabendo o que é que está acontecendo aqui.”
(Dâmaris, aluna da UFC.)

“Acho que é tudo muito longe. O que trabalhamos na universidade e o que é realidade. Acho que poderíamos melhorar isso, desenvolvendo projetos, entrando em contato com as empresas, falando o que estamos desenvolvendo. Acho que é muito difícil ainda conseguirmos implementar o que estudamos, o que achamos de inovação, pra empresa. Cada vez que entramos numa empresa já tem tudo encaminhado, o jeito que eles trabalham.”
(Aline, aluna da UAM.)

A partir da realização do estágio profissional, os(as) alunos(as) vivenciam a recusa das empresas em implementar soluções ou mesmo acatar opiniões relativas a questões socioambientais – particularmente, acerca da gestão de resíduos –, justificada em função do tempo despendido ou dos custos.

“Foi traumático. Principalmente a hora que você sai do seu mundinho acadêmico e vai pôr a mão na massa de verdade. E você vê que a empresa, ela não é sustentável. Ela não está nem aí pro que ela vai fazer com o retrazo, ‘Não quero nem saber’. Mesmo... Porque passaram três estagiárias no local e nós três tivemos a mesma impressão, demos a mesma dica pra proprietária e a resposta foi a mesma: ‘Ah, isso demanda tempo e tempo pra mim é dinheiro e eu não vou aplicar’. [...] Mas a minha conversa com a proprietária na época, eu falei: ‘Mas você não tem consciência que você está jogando o seu dinheiro fora? Isso aqui dá pra reaproveitar!’. E tudo pra ela era ‘Não. Isso demanda muito tempo e eu não vou aplicar. É mais fácil pegar tudo novo que reaproveitar’.”
(Márcia, aluna da UEL.)

“Uma overdose. A empresa em que eu estagiei, ela vende essa preocupação, mas ao mesmo tempo ela trabalha com retraços. E eu já cheguei a questionar: ‘Mas por que então a gente não tem a preocupação em não gerar retraços?’ Daí ela falou ‘Ai, porque esse é o tipo de produção que demanda mais tempo, exige um planejamento muito maior, é mais fácil eu ir lá na Riviera e comprar três metros e deixar aí, ir cortando e tudo mais’. E não tinha um planejamento de coleção pra que você tentasse articular essas questões e tentar reduzir os retraços. Se trabalhava com

os retraços, mas não tinha uma preocupação em não ter retraços. Eu achava isso muito... era uma incoerência muito grande. E qualquer coisa que a gente sugeria era visto... era tipo assim: 'Isso não é viável pra mim porque é muito tempo que eu vou pegar. É muito custo. Isso não funciona assim'. Qualquer coisa era barrada. Até mesmo a organização dos retraços era uma coisa... [...] A sistematização em uma empresa familiar, assim já muito consolidada... é muito difícil. Qualquer tipo de coisa nova."

(Gustavo, aluno da UEL.)

A gestão familiar de empresas há muito consolidadas emerge novamente como um fator que coíbe a implementação de algum tipo de inovação. Nesse sentido, a criação de um negócio próprio revela-se como possibilidade de colocar em prática o que se aprendeu e até mesmo de compactuar com seus próprios valores. No entanto, os alunos argumentam a respeito da difícil manutenção de um negócio operante em um modelo de produção, consumo e descarte que difere do praticado atualmente pela indústria da moda.

"O que a gente vê de inovador são justamente esses amigos que são mais novos, e são mais empreendedores... e acabam tendo uma oportunidade. Como eles estão fazendo a marca deles, eles não estão sofrendo pressão de empresários. Então eles podem usar o preço deles, usar o que aprenderam e fazer o produto deles na velocidade que eles querem."

(Matheus, aluno da UFC.)

"Quando, por exemplo, o aluno sai daqui disposto a criar uma coisa dele, ele já implanta tudo ou grande parte disso sozinho. Porque ele está criando a realidade dele, ele não precisa chegar numa empresa, numa indústria que está ali há anos no mercado e querer mudar."

(Fernanda, aluna da UEL.)

"Eu acho forte aqui no nosso curso esses pensamentos slow... As pessoas geralmente pensam nisso, mas aí voltando pra realidade, pra você se manter, você não consegue. Você acaba indo pra indústria e você acaba indo contra o que você está pensando."

(Dâmaris, aluna da UFC.)

Sustentabilidade enquanto atributo técnico do produto

A sustentabilidade manifesta-se, nas falas de alunas e alunos, enquanto um atributo técnico geralmente relacionado a materiais e/ou processos. As condutas que poderiam ser – ou que já são – adotadas pelas empresas comumente embasam a argumentação.

A questão dos materiais utilizados como matéria-prima para a criação de produtos mostra-se como uma possibilidade para se trabalhar a sustentabilidade. Notadamente no Brasil, é apontada a viabilidade de desenvolvimento de tecidos a partir de fibras provenientes da diversidade de recursos naturais existentes. Todavia, o custo de tecidos tecnológicos ou sustentáveis, supostamente mais alto, apresenta-se como um empecilho para sua utilização pelas empresas.

“Mas eu acho que a gente tem muitos recursos naturais, pra fibras naturais. Igual o cânhamo, que eu acho que ele é um dos mais sustentáveis... Só que é proibido, né? Mas poderia ter esse investimento maior nos tecidos. Mas o problema é que é muito caro tecido tecnológico, sustentável. E eu entendo que nenhuma empresa quer, realmente, gastar dinheiro com isso sendo que tem acesso a um produto bem mais barato e vai conseguir ter um lucro muito maior em cima disso, porque se eu usar um material muito caro, eu tenho que passar isso pro meu produto, eu tenho que colocar no produto um valor muito mais alto, e às vezes eu não vou conseguir ter um retorno disso. Então tudo isso é difícil porque a gente está nessa cadeia de tudo gerar lucro.”

(Giovana, aluna da UEL.)

A escassez de materiais apropriados em termos de sustentabilidade é identificada pela aluna, cuja intenção, em relação ao seu TCC, é trabalhar com o desenvolvimento de materiais sustentáveis:

“É o que eu mais quero porque eu esbarrei nessa parte, quando eu vi sustentabilidade. Quero ter uma marca assim, quero fazer uma coisa legal, e aí eu esbarrei nessa parte do tecido, tipo: não tem. Não tem, aqui no Brasil... é escasso demais. [...] Mas eu quero enfrentar essa parte, porque assim, eu acho uma coisa necessária. Se eu que tenho esse, todo esse interesse e não buscar, quem vai?”

(Antônia Juliana, aluna da UFC.)

As alunas argumentam, com base em suas experiências de estágio, a respeito de algumas condutas praticadas pelas empresas, como: gestão do enesto, gestão do encaixe da modelagem, aproveitamento de resíduos para o desenvolvimento de novos produtos e destinação adequada dos resíduos.

“Ainda minha chefe, ela até pensa, todos os resíduos, a gente nada joga fora. Resíduo que é menor assim, pedacinhos pequenos, a gente faz saquinho pra pôr dentro da sacola dos clientes, sabe? Com cheirinho, ela gosta. E o que é maior ela manda pra Bianca [risos]. [...] O que a gente faz muito lá também, como a gente faz a modelagem lá, então a gente sempre trabalha muito com encaixe, então ela sempre instrui a gente, ‘Olha, economiza o máximo de tecido pra cortar o tecido’, né? Ela vem olhar o que a gente está fazendo: ‘Olha o tanto de tecido que está sobrando, dá pra você dobrar um pouco mais...’. Ou ‘Encaixa melhor, vê se não dá pra encaixar mais uma peça’.”

(Yara, aluna da UEL.)

“No primeiro estágio era bem interessante porque eles faziam as camisas. Era uma camisaria. E aí ele também fazia toda essa questão da gestão do encaixe pra deixar esse encaixe melhor. O melhor possível pra não desperdiçar. E todos os retalhos que sobravam, ele fazia gravata borboleta. Então saíam uns resultados bem legais. Então desperdício era bem pouco assim, em vista do que é o normal. E lá nesse estágio atual também ele é bem assim, sabe? Então pedacinho de renda sempre está aguardando ali.”

(Alessandra, aluna da UEL.)

Figura 13 Aproveitamento de resíduos têxteis no desenvolvimento de acessórios.

Fonte Acervo da Universidade Anhembi Morumbi (2015).

No entanto, argumenta-se ainda que é a questão financeira que justifica a adoção de determinadas práticas por parte de algumas empresas, como o desenvolvimento da modelagem visando à otimização do encaixe e a utilização de sobras de tecidos.

“A sustentabilidade, por exemplo, na minha empresa tem ainda, mas porque daí ela economiza dinheiro. Porque se não economizasse, ela não faria. Por exemplo: ela realmente junta os retalhos, ela tenta fazer uma modelagem que quase não... que tenha pouco resíduo. A gente economiza papel. Se usou de um lado, daí imprime de novo, daí usa do outro. Se você não está naquela sala você apaga a luz, apaga o ventilador. Então tem muito essa consciência.”

(Leile, aluna da UEL.)

“Ele não tinha nem um pouco dessa visão. Tipo assim, na verdade, era de camisa só, né? Daí tinha uma parte que ele até pensava um pouco, que ele pegava os retalhos e doava. Pra... acho que era uma mulher que fazia patchwork. Mas acho que é porque ela pediu assim, não era tanto pensando ‘Ai, vou fazer bem, não vou desperdiçar, vou fazer bem pro mundo’, sabe? E ele também reutilizava bastante tecido assim, ele tinha pouco desperdício, porque ele – dentro da camisa, sabe? No punho assim – ele usava os tecidos que tinham sobrado das outras camisas. Então reutilizava esse tecido, não ia muita coisa pro lixo. Mas pensando mais no lucro mesmo, não por não desperdiçar assim.”

(Luísa, aluna da UEL.)

Ascensão através do Puja:
Pulsção Instável. TCC
desenvolvido de modo a
reaproveitar os resíduos
têxteis, oriundos da produção
das peças, na produção de
acessórios. Autoria: Jennyfer
Sant’Ana de Bejar Fiorilo.

O *marketing* verde também é identificado como uma conduta praticada pelas empresas ao se rotularem como 'sustentáveis' em função da adoção de práticas pontuais, como o uso de materiais recicláveis ou o aproveitamento de resíduos. A importância de tais práticas é reconhecida; no entanto, enfatiza-se a necessidade de ir além, inclusive em relação a um maior conhecimento a respeito da questão.

“É isso é meio óbvio que é mais barato a gente fazer do zero, com tudo novo, do que pegar e planejar pra não ter o retrazo, porque isso exige mais tempo e tudo mais. Mas então onde que fica o sustentável que você vende? Pela metade. Claro que é muito melhor ela aproveitar o retrazo do que não aproveitar. Mas a preocupação em não ter o retrazo não existia. [...] Mas, assim, no campo sustentável, o meu pensamento era mais esse de incoerência, de resistência à sistematização.”
(Gustavo, aluno da UEL.)

“É aquela coisa que eles só aplicam se são obrigados, e nas marcas virou marketing de venda: faz lá um negocinho, um detalhezinho reciclável lá e está falando que está sendo sustentável. [...] Ainda mais indústrias familiares. Eles ainda vivem na bolhinha deles. Eles não têm noção da importância, acho que eles nem sabem. Eu não vejo, eu acho que o povo lá da empresa, eles não sabem o que é. Eu acho que falta instrução nas empresas, sabe? Tipo, não é só ir lá e obrigar fulano a fazer isso. Meu, você tem que explicar a importância do por que ele tá fazendo aquilo. Tem que ser tipo uma conscientização das pessoas.”
(Izabelli, aluna da UEL.)

A fala do aluno alega que ações como a utilização de energias renováveis, a adoção de processos produtivos menos prejudiciais ao meio ambiente e de processos produtivos alternativos em relação à matéria-prima têm sido cobradas pelas pessoas no que diz respeito à indústria da moda.

“As pessoas estão ligadas a essa questão de ver o que é que a empresa está fazendo de sustentável internamente, então... no ciclo de produção, utilizar formas de energias renováveis, que não prejudiquem tanto o meio ambiente (como já está, na questão, por exemplo, do jeans: a gente sabe que é o maior poluente das bacias hídricas e tudo). Então formas alternativas de produção do algodão, também.”
(Wemerson, aluno da UFC.)

O desenvolvimento de novos materiais, o aprimoramento de processos produtivos que poluam menos e gerem menos resíduos, a inovação tecnológica e a destinação adequada do descarte são caminhos sugeridos pelos alunos para uma indústria da moda mais sustentável.

“Como que está gerindo o meio ambiente e também as questões de tecido, por exemplo. Como as empresas de tecelagem estão pensando em tecidos sustentáveis, como estão fazendo o descarte, como estão fazendo a produção, se estão gastando muita água, se estão descartando exatamente.”
(Aline, aluna da UAM.)

“A gente não tem aqui no Brasil, acho que está caminhando ainda a passos bem lentos, que é a inovação tecnológica, sabe? O estudo de novas fibras. Materiais, beneficiamentos, né? Porque a indústria têxtil é uma indústria que polui muito. Causa muito resíduo, poluição ao meio ambiente. E assim, procurar – sabe? – beneficiamentos, mas que têm uma pegada mais natural.”

(Francisco Aleson, aluno da UFC.)

Sustentabilidade enquanto uma questão ampla e complexa

A sustentabilidade também se manifesta nas falas das alunas e dos alunos como uma questão mais ampla e complexa, e relacionada a valores diversos. Nesse sentido, há o reconhecimento de que uma prática do *design* de moda mais sustentável demanda ir além de ações isoladas.

Ao desconstruir alguns estereótipos – tal qual o de sustentabilidade enquanto o reaproveitamento de materiais como o plástico da garrafa PET –, o aluno expressa a sua preocupação em buscar caminhos para trabalhar a questão de maneira genuína e honesta em seus projetos, e em evitar rótulos falaciosos. A dignidade ao longo do processo como um todo emerge como um dos caminhos considerados.

“[...] Produtos que às vezes não têm uma linguagem tão legal ou aquela ideia ainda meio estereotipada é da garrafa PET. Mas eu já sei que não é isso, sabe? Eu já desconstruí, mas ainda não... talvez por não ter me aprofundado mais nisso, talvez por já ter achado algo desinteressante associado a essa primeira ideia... eu talvez nunca tenha pensado assim. É uma coisa realmente a se questionar. Mas o que eu sempre tento em todos os meus trabalhos é que tenha uma preocupação de toda a equipe envolvida, ter qualidade, ter retorno de alguma maneira. Ter dignidade no processo, sabe? Com o trabalho está sendo prestado. É uma preocupação minha. Eu vejo isso como uma forma de sustentabilidade. E é mais isso que eu tento fazer. Eu conheço a teoria e tudo mais, mas a forma como eu aplico... Mas eu nunca vou falar assim: ‘O meu produto...’ Na verdade, eu quero que ele seja. Eu tenho essa preocupação porque é uma demanda mundial e tudo mais. Mas eu nunca talvez queira rotulá-lo dessa maneira. Porque eu acho que daí não é de verdade, sabe?”

(Gustavo, aluno da UEL.)

A sustentabilidade é reconhecida como uma questão que extrapola a dimensão ambiental, englobando as dimensões social, econômica e cultural, de maneira que todas se encontrem interconectadas. A valorização do local é apresentada também como uma forma de sustentabilidade.

“E realmente ver todos os ângulos da sustentabilidade, todas as ferramentas que a gente pode usar pra desenvolver. Tem muitas coisas que a gente nem sabe o que é.”

(Giovana, aluna da UEL.)

“O problema hoje é que as pessoas também pensam só na questão ambiental, ambiental e ela⁸² trouxe a questão social que é muito importante também. Então pra mostrar que tem esses dois focos. Tudo é reflexo uma coisa da outra.”

(Izabelli, aluna da UEL.)

82

A aluna se refere a uma palestra proferida por Bianca Baggio, ex-aluna da UEL e atualmente responsável pela marca homônima, cujos produtos são desenvolvidos a partir de retraços têxteis.

“O que eu achei legal, por exemplo, da palestra, da fala da Bianca. Foi fantástico ela falar: ‘Vamos valorizar o que é local’. Isso é uma forma de sustentabilidade.”
(Márcia, aluna da UEL.)

“Eu vim realmente entender o valor da sustentabilidade e os diversos vieses dela quando eu estudei Arquitetura. Em Teoria crítica da arquitetura, eu nunca esqueço, meu professor era muito bom... Aí, lembro muito bem da professora falando sobre as diferentes realidades, as diferentes situações da sustentabilidade, o que é sustentabilidade econômica, o que é sustentabilidade social, sustentabilidade ambiental, sustentabilidade cultural. Então assim, eu vendo aqueles diversos debates, diversas discussões e eu fiquei: ‘Caramba, a sustentabilidade está ligada a tantos outros meios que não só o ambiental...’.”
(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

Reconhece-se ainda que apenas substituir a matéria-prima por uma alternativa orgânica, mas continuar produzindo peças em excesso, não corresponde à sustentabilidade, assim como somente reciclar – o que, por vezes, consome mais energia do que produzir algo novo. ‘Ser sustentável’ implica um encadeamento de ações conjuntas e também o ciclo de vida do produto, fazendo com que ele volte à natureza.

“Tipo, uma peça, ela só vai ser realmente sustentável quando ela voltar pra natureza, [quando] ela tiver um ciclo fechado. Então não adianta só, ‘Ah, vamos procurar algodão orgânico, vamos fazer isso e tal’, sendo que vai continuar fazendo muita peça, e vai continuar poluindo da mesma forma... Então, eu acho que a solução não é só a reciclagem, que às vezes é mais energia do que produzir um novo...”
(Antônia Juliana, aluna da UFC.)

A ação de projetar com o foco na sustentabilidade é apontada como uma maneira de se prevenir uma série de impasses, do gasto ao consumo exagerados. A aluna argumenta ainda a respeito das possíveis vantagens, caso o potencial do *design* de projetar todo o ciclo de vida do produto – da pré-produção ao descarte – fosse explorado.

“Pensar o antes. Tudo antes. É aquela coisa de... vou te fazer uma analogia: medicina preventiva. Prevenir. Prevenir o gasto exagerado, sem necessidade. Prevenir a questão do consumo exagerado. Mas isso aí voltando pra indústria é impossível. Mas eu acho que a sustentabilidade, o designer, ele tinha que trabalhar com a prevenção. [...] Então prevenir muitas coisas pra não ter que retomar um trabalho e gerar mais energia, mais consumo, mais tempo. Tudo ‘mais’. Porque se você consegue projetar algo desde o começo com esse foco, você não vai ter tanto retrabalho pra ver onde é que eu vou colocar isso depois. Então aquela coisa do projetar, do início do produto até o descarte, seria fantástico se fosse aplicado efetivamente na indústria, na vida pessoal. E no mundo etc.”
(Márcia, aluna da UEL.)

Os alunos refletem ainda sobre a banalização da questão da sustentabilidade e a deturpação do termo. A questão muitas vezes é reduzida a práticas como a substituição de materiais, e ações como a customização de peças são vistas como ações equivalentes à sustentabilidade. Nesse sentido, reconhece-se ainda a utilização dessa sustentabilidade enquanto *marketing*. As práticas e ações mencionadas, embora importantes, não abarcam a amplitude e a complexidade da questão, que se encontra relacionada a todo o ciclo de vida do produto e que, além da dimensão ambiental e social, possui ainda uma dimensão cultural na qual se encontra, por exemplo, a manutenção dos saberes tradicionais.

“Foi totalmente banalizado. O trabalho de sustentabilidade. Sustentabilidade é um trabalho. E o trabalho de sustentabilidade, ele vai além de trabalhar materiais. Você trabalhar com uma comunidade que faz uma técnica muito específica e você chegar lá e trazer novas propostas, não deixar aquilo morrer, é sustentabilidade também. Tem um viés cultural. Não é só você pegar ‘Sustentabilidade é fazer tecido de material tal, de garrafa PET’. Também não é só isso.”

(Paulo Ricardo, aluno da UFC.)

“Eu sou muito difícil de lidar com algumas relações da sustentabilidade, em termos de se apropriar daquilo pra conseguir a propaganda necessária pra vender seu produto, quando na verdade você não tá fazendo nada de bom pra ninguém, e nem pra lugar nenhum. Então isso me incomoda bastante, e às vezes dá uns entraves aqui na faculdade porque a gente começa a discutir sobre isso e eu levanto alguns questionamentos [...]. A gente estava falando sobre produto sustentável, e os meninos estavam falando sobre... era uma disciplina de tecnologia da confecção, e eles estavam falando de customização, que tinha um brechó que fazia customização, e eu disse: ‘Sim, mas que relação com sustentabilidade é essa?’ Porque, se você for parar pra pensar, se a gente for parar pra analisar a relação sustentável desse produto, que fim ele tem? Porque tu não reciclou o produto, ele tá num outro ciclo, ele vai voltar, vai ser consumido por alguém, mas a sustentabilidade está ligada a todos os processos do produto, ela está ligada desde a idealização, como tu idealiza, como tu produz, como tu utiliza, quais são os tipos de mecanismos, ferramentas, como tu vai produzir aquilo. Claro, em uma relação muito mais macro da sustentabilidade. Mas tem muita gente que pega esse micro da customização e utiliza isso como sustentabilidade. Eu fico: ‘Gente, calma! Não vamos deturpar as coisas’... Pode ter um caráter sustentável, mas não pode levantar a bandeira de forma que você deturpe aquilo, que as pessoas fiquem pensando que se eu pegar isso aqui, botar umas coisas, vender pro meu colega eu estou sendo sustentável.”

(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

Brilhantina. TCC desenvolvido com base em técnicas manuais e padrões têxteis artesanais. O trabalho apresenta uma marca que abrange peças autorais e atemporais, com conceito e identidade. Autoria: Ana Beatriz Fernandes Alencar.

Figura 14 Valorização das técnicas artesanais tradicionais

Fonte Acervo da Universidade Federal do Ceará (2015).

O aluno especula ainda a respeito da sustentabilidade em uma relação micro - mais pontual - e macro - mais sistêmica -, apontando para a necessidade de ligação e coerência entre essas duas esferas, micro e macro. Ao mencionar que a deturpação em relação à questão acontece cotidianamente, o aluno reflete acerca da sua própria visão sobre a sustentabilidade enquanto uma problemática ampla, complexa e profunda, fruto de uma construção, ao longo dos anos, bastante relacionada à sua realidade e às suas vivências pessoais.

“Essa deturpação acontece diariamente nas propagandas, e a gente tem que parar pra pensar e ver que não é bem assim, não é por aí. O que é essa relação de sustentabilidade? [...] Eu acho que a minha visão sobre isso vem de uma construção,

digamos, parte minha, parte da minha escola, parte da minha comunidade no interior, de ver jumento comendo papelão, então assim, pela vivência.”
(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

Sustentabilidade em sala de aula

Uma diversidade de perspectivas emerge nas falas das alunas e dos alunos a respeito de como a sustentabilidade é abordada no âmbito educacional.

Algumas técnicas relacionadas à sustentabilidade – como a utilização de modelagem *zero waste* e o desenvolvimento de peças a partir de resíduos ou a partir de outras peças – encontram-se aplicadas em projetos, inclusive em situações em que sua necessidade emerge a partir de uma circunstância socioeconômica.

“O nosso era uma proposta de trabalhar a sustentabilidade na moda. Só que daí você pode partir pra vários ângulos, você pode fazer uma roupa sem desperdício de tecido, fazer uma roupa com resíduo de tecido... e você vai pra área que você se encaixa melhor. Você faz uma pesquisa e vê o que seria uma moda sustentável, aí você vai pra área que você se encaixa melhor. Teve grupo que nem usou essa questão ambiental, foi mais da questão social e vai pra outras áreas.”
(Priscila, aluna da UAM.)

“Acho também que a questão da sustentabilidade, a gente sempre tem aprendido alguma coisa diferente, né? Zero waste... Pegar peças de brechó e transformar numa peça nova pra reaproveitar aquilo... e a gente tem aprendido muito.”
(Ana, aluna da UAM.)

“O curso é caríssimo. Se você for parar pra pensar, apesar de ser um curso grátis, o gasto... E o que é que acontece? A gente busca formas alternativas de estar criando nossos produtos. Então muitas cadeiras, quando iniciavam, e eu pensava: ‘Meu Deus, eu não vou ter dinheiro pra essa cadeira’. Como é que eu vou fazer, como é que eu vou finalizar o semestre? Aí o que acontece: estão lá minhas roupas, eu acabei com minhas calças jeans, diante do upcycling, reutilização, aproveitamento sem gasto de energia, esse tipo de coisa... então eu resolvi fazer dentro de um semestre uma coleção de acessórios jeans com o upcycling.”
(Wemerson, aluno da UFC.)

“Eu fiz teoricamente usando zero waste. E ano passado, meu projeto experimental, ele tinha a proposta de reduzir ou manter custos inserindo diretrizes sustentáveis, numa empresa que já existe, daqui de Londrina.”
(Marcela, aluna da UEL.)

O desenvolvimento de um projeto a partir de um desafio – por exemplo, o de inserir diretrizes sustentáveis em uma empresa real reduzindo ou mantendo seus custos – emerge também como uma possibilidade de aplicação de aspectos relacionados à sustentabilidade no projeto. Nesse sentido, as alunas esclarecem a respeito das delimitações para o desenvolvimento dos projetos, relacionadas tanto ao público quanto às técnicas utilizadas, como o *upcycling* ou o reaproveitamento de materiais descartados.

“Todo semestre tem um projeto e é destinado a um público. Eles falam que temos que utilizar 60+ e usar o upcycling, por exemplo. Ou no outro semestre será masculino e vocês têm que usar tantos por cento de malha na sua coleção e tantos por cento de outra coisa. São desafios pra criação. No segundo semestre foi o do denim, que é reutilizar. Ficou bem legal, interessante, porque deu pra reutilizar peças que talvez seriam descartadas.”

(Aline, aluna da UAM.)

“A gente sempre tem a parte de sustentabilidade em todos os semestres. É meio que ditado que você tem que fazer isso. Eu acho que esse semestre, de todos, é o que, por exemplo, pra quem gosta, está se realizando mais porque tem que ser totalmente de materiais que seriam descartados. A gente não gastou absolutamente nada comprando tecidos. Não vai gerar um desperdício a mais fazendo as peças porque o que sobrar ainda, a gente pode guardar pra alguma outra coisa e já não foi descartado.”

(Marina, aluna da UAM.)

Junto. TCC desenvolvido a partir do upcycling de materiais não utilizados convencionalmente na indústria da moda, produzidos e descartados em larga escala, como a lona de algodão de caminhões.

Autoria: Lucas dos Santos Arruda.

Figura 15 Desenvolvimento de produtos a partir do upcycling

Fonte Acervo da Universidade Anhembí Morumbi (2015).

A imposição da questão da sustentabilidade em relação aos projetos é vista pela aluna com certa resistência; porém, como uma ação que, gradualmente, pode normalizar a reflexão a respeito por parte dos alunos.

“Acho que eles tentam forçar isso pro aluno. Porque o aluno nunca pensa (na minha opinião) em fazer suas peças, sua coleção, seu trabalho, relacionando a reciclagem, a desenvolver uma peça mais sustentável. Porque é mais uma questão, que te dá muito trabalho, e é uma coisa a mais pra pensar. Sempre vamos pra outra vertente, então as universidades tentam ‘forçar’. Por exemplo, ouvi um comentário que o TCC deveria abranger esse tema de sustentabilidade, meio ambiente. Não concordo muito você forçar, acho que tem que vir do aluno em se disponibilizar a querer. Mas acho que depois de um tempo que começar a trabalhar isso, pode ser meio normal o aluno pensar nisso (sustentabilidade).”

(Aline, aluna da UAM.)

Há, ainda, falas que argumentam a respeito da dificuldade de se trabalhar com a sustentabilidade nos projetos, de maneira geral ou especificamente em relação a possibilidades como PSS.

“Porque eu, por exemplo, tenho muita dificuldade de aplicar sustentabilidade nas coisas que eu faço. Eu acho que às vezes eu até evito.”

(Daniele, aluna da UEL.)

“Eu acho muito difícil pensar PSS. É muito complicado. Tem todo um ciclo, não é só se basear, ‘Ah, esse produto...’, não é só ciclo de vida, né? Por exemplo, essa folha vou jogar fora, depois eu faço uma reciclagem nela, molho lá e faço mais papel. Não é só isso... você tem que... eu acho muito difícil. Daí acaba que a gente não leva a sério, não, os alunos. E confesso, assim, ‘Ah, vamos fazer de qualquer jeito’, ‘Ai, tem que pôr aqui um tópico de sustentabilidade’, ‘Não usei viscoso, pronto, sustentabilidade’. Então às vezes a gente não pensa logo lá no comecinho do projeto sobre isso. Talvez falte um pouquinho de cobrança sobre isso, tipo assim, ‘Olha, você não está pensando nisso, como você vai fazer? Como você vai desenvolver?’.”

(Giovana, aluna da UEL.)

Aspectos relacionados à sustentabilidade comumente são ‘adicionados’ ao projeto em sua fase final com o propósito exclusivo de estarem presentes, não tendo sido pensados e concebidos desde o início. A aluna atribui essa conduta tanto à dificuldade de se trabalhar com a sustentabilidade quanto ao desinteresse pelo tema e à visão a respeito dele como uma obrigação.

“Uma coisa que eu tenho certeza que você vai escutar muito de todo mundo aqui é que no início a gente meio que vê a sustentabilidade não como algo crucial pro desenvolvimento de um processo de criação em design, ou de gestão de serviços. A gente vê sempre como uma coisa ‘Ah, eu vou colocar aqui o negócio de bambu porque tem que ter alguma coisa de sustentabilidade’. E eu fiz isso bastante, mas eu sentia que não era certo. E não é porque não é ensinado no curso, [...] eu sinto que a gente aprende, sim, mas ainda precisamos de aprimorar, de tornar de certa forma mais convidativo.”

(Isabel, aluna da UEL.)

Considerando a cobrança relacionada à sustentabilidade, geralmente existente mesmo que tenuamente, as alunas sugerem a importância de a questão ser abordada de maneira estimulante e desde o início do curso, em diversas disciplinas.

“Ah, eu acho que principalmente trazer questões, por exemplo, as disciplinas como Sustentabilidade, Ergonomia, até as práticas de projeto que englobem melhor essa parte. [...] Quando eu entrei no curso, a disciplina de Sustentabilidade era só do terceiro ano. E depois ela reduziu e passou pro segundo, voltou um ano. E eu lembro que até eu mesma comentei com a Suzana na aula dela por que é que isso não era ensinado no primeiro ano. Porque desde o primeiro ano os professores cobram da gente, que você pense um pouco a respeito disso. Assim, não uma cobrança rígida, mas sempre sugerem. Então é uma coisa que a gente tem que pensar desde o início do curso. [...] Então acho que esse tipo de... de disciplina, de matéria, de ensino, tinha que vir desde o começo do primeiro ano. Porque, se eles querem formar a gente como pessoas que realmente pensam antes de projetar, a gente tem que estar pensando assim desde o começo.”

(Fernanda, aluna da UEL.)

Nesse sentido, as alunas argumentam a respeito da necessidade de se estimular e aprofundar a reflexão acerca da sustentabilidade e da própria prática do *design* e suas responsabilidades e implicações. O despertar de algumas reflexões é atribuído ao contato com profissionais atuantes perante a questão e a leituras e debates realizados.

“Então... eu ainda acho que precisaria dar uma aprofundada. [...] E aí eu acho que, não sei, mas ter alguém assim presente, que nem a Bianca [Baggio] assim, que trabalha, que é do mercado pra falar, vir mostrar o trabalho, seria bem legal. Pras pessoas, alunos, né, verem que não é só essa coisa de ‘Aí, consumo, consumo, consumo, não estou nem aí pros escravos, coitados, pro povo que trabalha’. Porque ainda tem muita gente que não tem muita noção. Não sei se é questão de... social mesmo, de criação, lógico, cada um é cada um. Mas eu acho que ainda devia ter uma, não sei, algo ainda que se aprofundasse, pras pessoas... como eu falei... ah, meio que abrir mais a cabeça.”

(Isabella, aluna da UEL.)

“No ano passado a gente teve uma semana de debates, na disciplina da Paula, de Desenvolvimento de produto. A gente leu alguns livros, que não são de design. Capra, do Capra. É uma linguagem... mais difícil, é. Mas tem muitos capítulos que são muito fáceis. E no final de tudo isso, você fica ‘Nossa, tem um mundo, como eu fui escolher a profissão mais difícil do mundo’. Você sente que você tem o mundo nos seus ombros, e você tem que fazer tudo. Aí eu perguntei pra Paula, isso foi tão bom, por que a gente não teve isso no primeiro ano? [...] Porque se você começar isso do primeiro ano, a galera sente que você, assim, ‘Prestem atenção na profissão que vocês estão escolhendo’, e eu acho que isso é um debate que tem que ter em todos os cursos mesmo. Tudo o que você fizer, você vai repercutir no seu mundo.”

(Isabel, aluna da UEL.)

Há um aprimoramento⁸³ no que diz respeito a como a sustentabilidade vem sendo incorporada, identificado pelo aluno a partir dos TCCs concluídos.

“A gente teve TCC no ano anterior, em 2015, que você já nota um avanço na questão de como a sustentabilidade é tratada. Alguns. Em poucos, mas assim, coisas realmente inteligentes. Coisas que saem um pouco daquele trivial que a gente está acostumado. Mas aquilo foi pensado dentro dessa redoma. E a gente... eu não sei como seria. O que eu tiro disso é que talvez eu não tenha essa noção, mas algumas pessoas com a mesma noção que eu tive, elas desenvolveram mais. Porque às vezes a gente acha... a gente fala que é um pouco ralo, um pouco escasso, mas talvez a nossa visão não era de aproveitar. E a gente não estava aberto pra aquilo. Porque outras pessoas desenvolveram coisas legais.”

(Gustavo, aluno da UEL.)

A aluna acredita que os conteúdos desenvolvidos em sala de aula sobre sustentabilidade permitem ao aluno desenvolver projetos com essa orientação, bem como buscar novos conhecimentos para aprimorar sua atividade.

“Se você estiver dentro de uma empresa, depende de como é essa empresa. Se você for montar um negócio próprio, daí é por você. Acho que se você acreditar, você consegue fazer tudo. Eu acho que a gente consegue sair da faculdade e ter esse pensamento. Sai tendo pelo menos uma noção do que é, pra se algum dia você estiver lá numa empresa e o cara falar assim ‘Preciso mudar um projeto pra deixar um pouquinho mais sustentável’. A gente vai ter... ‘Aquele dia na faculdade que a gente viu isso’. Pelo menos vai saber onde buscar, ‘Ai, tem aquele cara, o Manzini, o Vezzoli’, a gente vai saber esses dois nomes... Sabe?, pra ir pesquisar.”

(Giovana, aluna da UEL.)

Os alunos argumentam ainda sobre a fragmentação de conteúdos e das próprias disciplinas como algo que dificulta a incorporação da sustentabilidade, questão complexa e sistêmica por essência, que deveria ser trabalhada de maneira transversal. Argumenta-se ainda a respeito de uma postura por vezes paliativa em relação à questão, no sentido de serem trabalhados conteúdos que apresentem soluções atenuantes para o problema da insustentabilidade.

“Eles criaram uma cadeira de Sustentabilidade, mas é uma cadeira optativa. [...] Eu não acho que isso deveria ser colocado só em uma cadeira. Deveria ser trabalhado durante o curso inteiro, em várias cadeiras. [...] Fui monitor da cadeira de Montagem industrial e modelagem de malhas. E meu projeto, que vou apresentar nos encontros, é sobre sustentabilidade dentro do curso. [...] A minha proposta era fazer um trabalho interdisciplinar entre algumas cadeiras, entre a cadeira de Sustentabilidade e as cadeiras de Malhas, de Construção de vestuário. [...] Tem uma cadeira de Patchwork que trabalha muito com retalhos, a de Sustentabilidade e as cadeiras de Construção. Poderia haver aí um trabalho interdisciplinar de usar o que sobrou de uma cadeira pra levar pra Patchwork.”

(Paulo Ricardo, aluno da UAM.)

83

Esse aprimoramento foi constatado também pela pesquisadora mediante a análise dos TCCs desenvolvidos.

“Parece que é uma coisa feita pra... o que é trabalhado, o que é passado, acaba sendo mais pra remediar. Sabe assim? Não é uma coisa que... claro que tenta se colocar a sustentabilidade desde o começo do projeto. Mas isso eu acho que pela própria separação de como as matérias são organizadas, por tudo isso, a gente às vezes pensa meio que em celulazinhas. E às vezes essa integração, essa preocupação, não acontece.”

(Gustavo, aluno da UEL.)

Nesse sentido, a sustentabilidade apresenta-se como passível de reflexão e abordagem em diversas disciplinas, tanto projetuais quanto teóricas, e não apenas em uma disciplina especificamente relacionada à questão. Há também a percepção de que é possível provocar reflexões a respeito do tema a partir de atividades diversificadas.

“Existem várias disciplinas de sustentabilidade aqui no curso, acho que são quatro. Eu não fiz nenhuma delas ainda, mas quero fazer. [...] A gente não precisa estar na disciplina de sustentabilidade pra falar de sustentabilidade. Mas às vezes, a gente tem um debate quando a gente vai tratar de projeto de produto conceitual, a gente menciona isso, a gente fala sobre isso. O meu trabalho, querendo ou não, tem uma relação com isso, porque fala sobre essa metamorfose dos materiais, eu trabalho isso na coleção. Então eu acho que desde que eu entrei aqui, eu lembro de estarmos falando sobre isso, tanto em teoria da moda quanto em indumentária. E a Fran [professora Francisca Mendes] sempre fala, e os outros professores também enfatizam, então a gente tem um convívio diário com ‘Vamos refletir sobre isso.’”

(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

“E eu sinto que uma boa parte, assim, do ensino da questão da sustentabilidade, de responsabilidade social ambiental, você pode incutir através de conversas informais também, de debates.”

(Isabel, aluna da UEL.)

O *slow fashion* é apontado pela aluna e pelo aluno como um conceito muito presente no curso. O fazer artesanal, mais lento, é reconhecido enquanto prática intrinsecamente relacionada à sustentabilidade.

“Eu acho que aqui as pessoas valorizam muito como é feito – de uma forma mais artesanal, mais lenta. Na UFC, os alunos que têm marca aqui, realmente, eu percebo que eles se importam. A informação que a gente recebe aqui muito de slow fashion, a gente tenta fazer o possível, né?... Não tem como a gente arranjar um tecido sustentável, fazer tudo sustentável... Por questões financeiras também e por conhecimento, enfim. Mas eu acho que quem tem marca aqui tenta muito fazer isso. É slow o máximo que consegue. Valoriza bastante o manual, o bordado...”

(Antônia Juliana, aluna da UFC.)

“Eu considero Slow fashion uma disciplina que está ligada ao discurso da sustentabilidade... não a disciplina, mas o slow fashion levanta essa bandeira. A

nossa disciplina não está necessariamente ligada a fazer um produto que esteja ligado à sustentabilidade. Então o que eu quero dizer é que essa ligação acontece intrínseca, sabe?”

(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

Figura 16 Otimização e extensão do ciclo de vida dos produtos

Fonte Acervo da Universidade Estadual de Londrina (2012).

A otimização do ciclo de vida do produto através da linguagem. TCC desenvolvido visando à extensão da vida útil dos produtos por meio de sua linguagem. O trabalho repensa e otimiza, ainda, os processos relativos às etapas do ciclo de vida do produto, e explora seus aspectos emocionais. Autoria: Thaina de Oliveira Gonçalves.

Outros designs possíveis

As falas das alunas e dos alunos expõem práticas do design de moda distintas do modelo de produção, consumo e descarte excessivos, geralmente praticado pela indústria da moda. Práticas mais lentas – não orientadas exclusivamente ao consumismo, mas principalmente ao uso – e direcionadas às necessidades de públicos heterogêneos são elucidadas muitas vezes com base na explanação a respeito dos próprios projetos, desenvolvidos ou em desenvolvimento, e a partir de outras vivências ou exemplos diversos.

Reconhece-se a existência de produtos mediante os quais há a tentativa de difundir outros valores, divergentes da efemeridade e da frivolidade.

“Já existem marcas que de uma maneira ou outra elas tentam isso, agregado a esses produtos, difundir mais esse valor, sabe? De não ser algo tão... efêmero, de não ser

algo tão frívolo, sabe? De você começar a voltar pra outros valores. Valores não práticos, valores não... monetários.”

(Yara, aluna da UEL.)

Ao refletir a respeito da materialização do discurso da sustentabilidade, o aluno enfatiza a necessidade de que a questão seja tão primordial quanto qualquer outro aspecto referente ao produto, como qualidade ou estética. Atribuindo ao produto a incitação de determinados comportamentos, o aluno especula sobre como seriam, então, produtos que diminuíssem o consumo.

“Se eu conseguir fazer com que isso seja primordial, e seja tão importante quanto qualquer outro aspecto do produto, isso vai funcionar. [...] A teoria foi apresentada. [...] Mas eu não sei como que isso pode se tornar vivenciado, sabe? Assim, como realmente pode acontecer. Eu não sei te dizer. Mas isso é um questionamento que a gente faz pra gente mesmo. Porque como a gente pensar... como é que é esse novo produto pra ele ser mais...? Como que é um produto que diminui o consumo? São umas coisas muito malucas da gente ficar pensando mesmo.”

(Gustavo, aluno da UEL.)

O *slow fashion* emerge como uma alternativa oposta ao que é usualmente praticado na atualidade, o *fast fashion*, exatamente em função da velocidade distinta que norteia esses dois modelos – lenta e rápida, respectivamente. Nesse caso, o tempo do *slow fashion* seria ditado pelos processos produtivos. O aluno especula ainda sobre um cenário no qual as pessoas produzissem suas próprias roupas, atribuindo ao sistema capitalista a falta de tempo para a realização de tal atividade.

“E aí é o que você vê, a galera jovem tá com esses pensamentos, pelo menos a galera que a gente conhece que estudou aqui ou são próximos a isso, da gente, eles estão nesse pensamento de slow e de sair do fast fashion.”

(Dâmaris, aluna da UFC.)

“Mas também tem uma cadeira que foi o que eu fiz, Slow fashion, que mostrou um lado oposto dessa indústria, então foi por aí que eu me apaixonei: começando por essa disciplina Slow fashion. É 100% prático e a gente desenvolve os produtos conforme o tempo que a aula vai fluindo, e diante disso muitos alunos procuram... e estão começando a ter esse senso, de que o slow é que vai futuramente... pode ser um caminho alternativo ao fast fashion. Diante de movimentos como Fashion Revolution, ‘Quem produziu sua roupa’. Sabe uma coisa interessante que às vezes eu pensava? Seria bom se todo mundo produzisse sua roupa... Seria tão menos chato... mas as pessoas não têm esse tempo. É uma coisa tão bem pensada mesmo esse capitalismo, que eu fico passado.”

(Wemerson, aluno da UFC.)

Ao refletir a respeito de sua própria atuação em um outro cenário referente à indústria da moda, hipotético, o aluno menciona aspectos como criatividade, funcionalidade, produção artesanal e em menor escala, e proximidade entre o produtor e o consumidor, como constitutivos dessa nova prática.

“Primeiro, não olhar muito pro que os outros estão fazendo, mas ser realmente criativo, fazer peças criativas e funcionais também, que não fossem produzidas em larga escala, bem como... mais artesanal, mais manual. [...] Atender o cliente de uma forma mais próxima, entender o que ele realmente deseja, entendeu? Seria algo como peças semiexclusivas; não seria uma grife como alta costura... mas também não seria uma loja de departamentos... Então seria assim meu direcionamento dentro da empresa, sabe? Mas aí com certeza ele iria bater de frente, ‘E o lucro?’.”
(Wemerson, aluno da UFC.)

A conexão com e o resgate de valores culturais são vistos pela aluna como uma alternativa à cópia massificada, que esvazia os produtos de significado:

“Pra mim isso é o que mais me dói, ver essa coisa da cópia sem uma fundamentação, sem um valor cultural. Se você criou coisa sem valor, por que você criou? Porque estava legal ali, estava vendendo. Então, eu acho que algo mais fundamentado na cultura.”
(Daniele, aluna da UEL.)

Ao teorizarem a respeito de novos cenários para a indústria da moda, a durabilidade, tanto física quanto psicológica e emocional, é identificada como fator que possibilita práticas de uso mais intensas. Com base no exemplo de uma jaqueta de couro animal e uma jaqueta de couro ecológico, a aluna ressalta a importância de se analisar os prós e os contras – comparativamente e em relação ao ciclo de vida – de ambas as alternativas: um produto cujos processos produtivos são usualmente mais impactantes, mas cuja vida útil – devido à qualidade superior, à aparência e ao significado atemporais – é longa; e um produto cujos processos produtivos são supostamente menos impactantes, mas cuja vida útil – devido à qualidade inferior – é curta. No entanto, ao sugerir que o produto de vida útil longa corresponde, nesse caso, à opção mais viável por desempenhar satisfatoriamente suas funções (prática, estética e simbólica) ao longo de muitos anos, a aluna reconhece a necessidade de solucionar pontos críticos relacionados ao seu ciclo de vida.

“Então eu acho que essa questão do slow fashion, eu acho que a questão da moda ser mais permanente. Eu vou dar um exemplo: minha mãe comprou uma jaqueta de couro há sei lá quantos anos. Gente, a jaqueta é preta, básica. Ela usa todo inverno. Todo inverno a jaqueta está lá, está igual a quando ela comprou. A gente comprou no inverno passado uma jaqueta de couro ‘ecológico’, pagou 300 e lá vai pedrada, caro. Você compraria uma jaqueta de couro normal. Meu, esse inverno a jaqueta está deteriorando, ela está esfarelado. Aí o que você faz com um negócio daquele lá? Você não vai usar mais. Você vai doar, por que o fulano lá, pobrezinho, merece uma jaqueta deteriorando? E por mais que você doe, pra gente é fácil doar,

a gente não sabe o que fazer, não vai enfiar no lixo, o que vai fazer? Vou doar! Então você doa porque... outro problema: ninguém sabe o que fazer com uma roupa velha, furada, rasgada, você não pode jogar no lixo, você faz o que com esse trem? Aí você despacha pra outra pessoa. Mas, você acha que o fulano vai usar por quanto tempo aquilo lá? Vai usar um mês porque está esfarelado e vai jogar onde? No lixo. Então assim, até que ponto essas coisas ‘ecológicas’ valem a pena? Porque o ciclo de vida desse negócio foi o quê? Um inverno? Meu, minha mãe tem a jaqueta há 15 anos. Se um dia ela enjoar e quiser passar pra mim, a jaqueta vai estar lá ainda. Então assim, eu acho que tem que pensar nesse ciclo de vida [...] Tem muitos poréns a jaqueta de couro, porque um dia se eu não quiser usar mais, e aí? Esse couro não vai deteriorar. Realmente tem que se pensar em soluções pra isso, mas eu acho que as soluções que estão sendo tomadas agora não estão resolvendo muita coisa porque, pra mim, esse negócio do couro ‘ecológico’ não resolve nada, entendeu? Porque é um produto que não vai durar nada. Eu acho que agora, se eu fosse desenvolver alguma coisa, seria pensar na durabilidade desse produto, sabe? Tipo em produtos atemporais que, igual ela, passa inverno, passa inverno, ela está usando aquilo lá, aquele negócio não acaba, entendeu? Aquele negócio não sai de moda. Então acho que tem muitas peças que são ícones, que passam a estação e a gente está usando. Então eu acho que tem que apelar mais pra isso, sabe?”
(Izabelli, aluna da UEL.)

Nesse sentido, atribui-se à atemporalidade uma série de elementos projetáveis, como formas, cores e padrões de estampa, capazes de transcender a moda.

“Eu faria peças atemporais, sem seguir tendências, nada, e modelagens básicas.”
(Jaqueline, aluna da UAM.)

“Mexer com estampa também porque você acaba ditando muito quando você coloca lá. ‘Ah, está na época da oncinha. Vou atrás de oncinha.’ Então, daqui a pouco, já não é mais a oncinha. Cores também.”
(Marina, aluna da UAM.)

“Então acho que se fizéssemos uma roupa que abrange mais todas essas soluções, que seja mais durável, solucionamos vários problemas na questão de excesso de roupa, de resíduos e essas questões.”
(Aline, aluna da UAM.)

A aluna menciona um projeto desenvolvido para o público infantil, identificando na adaptabilidade uma maneira de prolongar a vida útil do produto – geralmente curta, em função do crescimento da criança.

“O meu, eu desenvolvi roupas pra crianças. E desenvolvi como se fosse... desenvolvi uma técnica que, quando a criança cresce, a mãe desmancha a roupa e ela pode ser utilizada por mais tempo, com o crescimento.”
(Larissa, aluna da UEL.)

A ideia de um produto que desempenhe diversas funções, solucionando múltiplos problemas, também se encontra relacionada à durabilidade. A aluna expõe um contexto em que a prática do *design* de moda adquire caráter bastante utilitário e orientado ao atendimento de necessidades oriundas de uma situação específica – no caso, a condição de refugiados.

“Eu estava vendo que teve uma moça que fez um trabalho de design de moda que era voltado pros refugiados e pessoas em situação semelhante. Então ela criou roupas que ajudassem eles a sobreviverem nesse período de vida que eles estão passando. É uma roupa que dá pra se proteger muito do frio e também usar no calor. Com sinalização, uma coisa mais funcional. Eu acredito que as pessoas, pelo menos os jovens, estão procurando algo funcional que consiga agregar mais valor pra eles.”
(Priscila, aluna da UAM.)

O *slow fashion* expressa-se enquanto prática que, além de proporcionar produtos de qualidade satisfatória e em menor quantidade, contempla também o alcance de públicos diversificados, não padronizados, e que correspondem à diversidade da população.

“Eu acho o slow bem, tipo marcas independentes, pelo menos o que a gente vê aqui, o que eu vejo aqui. Eu trabalho numa feira, é uma feira de economia criativa daqui, Babado Coletivo, e assim eu vejo muita marca independente, marca pequena que trabalha de um jeito slow [...] e fazem peça com qualidade OK, por um preço OK, em quantidade menor. Tem pensamento slow, e eles pensam realmente em públicos segmentados, em públicos que não são tão massivos, sabe? Eu conheço marcas que atendem meninas com pensamento mais diferente, pensamento mais moderno, com modelagens que nem sempre são essas modelagens mais padrão, mais magras. Ou então uma marca que atende um público muito agênero, tem marcas aqui da UFC que atendem agênero de um jeito maravilhoso. Tem outras marcas que atendem um público mais noturno, um público que foge muito do que você espera de uma roupa comum. Eu conheço muitas marcas assim, e todas que eu citei são muito marcas pequenas independentes.”
(Matheus, aluno da UFC.)

Nesse sentido, a aluna relata que se procura pensar, em relação aos produtos, em uma diversidade de corpos e mesmo em uma diversidade estética:

“É muito pensamento, e muito social também. A gente procura pensar sem ser nos padrões, eu acho. Padrões de corpos, padrões de roupas que todo mundo está usando.”
(Damaris, aluna da UFC.)

Pangea. TCC desenvolvido com o objetivo de apresentar marca e produtos sem segmentação de gênero. O trabalho utilizou tabela de medidas própria que intersecta medidas masculinas e femininas. Autoria: Nilo Lima Barreto.

Figura 17 Proposição de marca e produtos agênero

Fonte Acervo da Universidade Federal do Ceará (2016).

O desenvolvimento de projetos que contemplem públicos geralmente não atendidos é, de fato, uma realidade expressiva nas falas das alunas. O *design* universal fundamenta o desenvolvimento de produtos destinados a mulheres com deficiência dos membros inferiores.

“Então a gente tinha que usar o design universal, [...] o meu eu achei que saiu bem legal em grupo, porque a gente usou feminino, deficiência dos membros inferiores, então a modelo que a gente pegou, ela se interessou, porque a gente tentou encontrar um jeito que fechasse a roupa sem incomodar. E que fosse fácil, que ela não ficasse dependendo de outra pessoa pra isso, e aí a gente conseguiu um fecho que ele era bem fácil de abrir, mas não era velcro que era feio...”
(Vanessa, aluna da UAM.)

Há menção, ainda, ao desenvolvimento de projetos direcionados a públicos que sempre existiram, mas que apenas ultimamente vêm ganhando visibilidade. É o caso do público cujo corpo não corresponde ao padrão corporal magro convencionado pela indústria da moda, do público com idade acima de 60 anos, do público com alguma deficiência. Atribui-se ao *design* a responsabilidade de atender da melhor maneira possível a públicos que não são bem-atendidos e, para tanto, reconhece-se, ainda, a necessidade de estudar a respeito deles, a fim de identificar efetivamente suas necessidades e comportamentos.

“Aqui, assim, cada semestre a gente tenta trabalhar com um público diferente, que é uma coisa que eu acho muito interessante. A gente já teve o feminino, o masculino plus size. Agora a gente está tendo moda inclusiva, então é sempre a gente tentar voltar o nosso pensamento pros públicos que a gente vai atender às soluções que são melhores pra eles. E pensar que tem públicos que não são bem-atendidos e que a gente pode atendê-los melhor, e que está no nosso papel fazer isso. A gente já trabalhou também com 60+, era o nome do projeto. É um público que você... a gente tinha uma noção de que, ah, era uma senhora que não saía de casa. Totalmente o contrário, sai mais do que eu, entendeu? A gente entrevistou mulheres que são mais ativas do que a gente, então é legal a gente ter essa abordagem com o público, de poder estudar o público e atender melhor esse público.

(Ana, aluna da UAM.)

“Aqui na Anhembí, todo semestre a gente tem um projeto diferente, faz uma roupa voltada pra um público diferente. Percebo que eles tratam bastante esses públicos que estão vindo à tona agora. Há um ano eu fiz um projeto pra pessoas plus size. Agora a moda plus size, ela está aberta, todo mundo consegue encontrar na loja departamento plus size. Por mais que isso esteja sendo batalhado porque tem marcas que fazem tamanho plus size, mas daí não são as roupas iguais à outra linha, então o pessoal ainda sente essa segregação. [...] Agora a gente acaba percebendo, não sei se é porque antigamente não percebia com tanta frequência e agora fico mais atenta quando vejo esses assuntos, mas eu acabo vendo notícias maiores e mais artigos, essas coisas, voltados pra isso. [...] Por mais que sejam empresas pequenas. Moda inclusiva, pessoas com deficiência, tudo mais: agora eu acabo vendo mais um profissional que está voltado pra isso. Uma gama maior desses profissionais. Eu acabo percebendo essas questões que eu não tinha um olhar tanto pra elas, se desmistificando. Não sei se a faculdade tem um olhar futurista pra isso e ela acaba colocando que os alunos pensem antes que vire uma explosão de assunto fora da faculdade, ou meu olhar mesmo que estava desatento. Eu acabo percebendo que eles trabalham essas coisas pra instigar a gente a pensar o novo, o que ainda não está na massa.”

(Priscila, aluna da UAM.)

Magnífica. *Slow fashion*: produtos de moda plus size sob nova perspectiva. TCC desenvolvido a partir de conceitos do *slow fashion*, com o objetivo de elaborar produtos para a linha *plus size* de uma empresa de vestuário existente. Autoria: Bruna Sanches Muniz.

Figura 18 Produtos para mulheres com sobrepeso

Fonte Acervo da Universidade Estadual de Londrina (2014).

Nesse sentido, reconhece-se a ausência de produtos para públicos cujos corpos diferem dos padrões corporais convencionados pela indústria da moda atualmente. Ao falar a respeito de seu TCC em andamento, direcionado a mulheres com acondroplasia, a aluna justifica seu projeto com base nessa ausência e na realidade do público de precisar adaptar produtos convencionais já existentes:

“Eu vou desenvolver roupas pra mulheres com acondroplasia. Você já ouviu falar de nanismo? Eu fiz um estudo de caso, porque realmente não tem. Eu fui em lojas de departamentos, eu fui com uma mulher que possui nanismo. Ela não alcança nem a arara, nada é adaptado pra ela. E quando ela provou roupas, absurdo o tamanho da barra da calça que tem que ser retirada. Por exemplo, tem camisa que você compra que tem detalhes, por exemplo, na manga e na barra. Quando ela leva na costureira ela perde, entendeu? Então é muito tecido que está sendo desperdiçado, e que não é desenvolvido pra ela. Claro que a minha ideia não é propor, por exemplo, pra uma loja de departamentos ‘Agora você vai ter que lançar uma coleção’. Porque esse público existe, claro, mas não é um público igual a gente, tão numeroso. Mas eu quero desenvolver uma marca, e possivelmente vender por site, voltada pra esse público.”

(Larissa, aluna da UEL.)

O direcionamento para públicos diversificados e, muitas vezes, mais específicos, com necessidades físicas específicas, exige um estudo circunstanciado e a aplicação de conceitos apreendidos em disciplinas como a Ergonomia e a Antropometria, assim como a interação com outros campos do conhecimento, conforme apontado pelas alunas:

“No meu, eu estou fazendo pra pessoas com lesão medular. Então eu estou estudando as características da lesão medular, como ela se desenvolve, paraplegia e tetraplegia. Estou fazendo pesquisa no ambulatório de fisioterapia lá de lesão medular do HU [Hospital Universitário]. E aí você se encontra com vários fatores, várias limitações. É bem minucioso assim. Pra mim é desafiador, mas eu gosto

muito dessa parte. [...] Aí estou fazendo análise dos movimentos, amplitude de movimentos. Tem uma parte bem interessante lá que eles utilizam pra avaliar os mecanismos tipo força motora e movimento motor e nível de sensibilidade, sabe? Eles fazem teste de avaliação toda vez que chega um paciente pela primeira vez. E é bem interessante, porque aí eu consigo identificar até onde ele tem movimento, até onde ele não tem, sabe? [...] Mas eu não havia parado pra pensar na questão de sensibilidade. E é uma coisa que interfere muito também. E se você for pensar no vestuário, também vai interferir.”

(Alessandra, aluna da UEL.)

“E aí eu fiz pra crianças com problema postural, que ah, a modernidade, só ficam lá no videogame e tudo mais, que têm esses hábitos inadequados. E eu fiz pra crianças de 8 a 10 anos. E eu gostei do resultado, a Thassi [professora Thassiana Miotto] também, e aí ela me aconselhou a levar isso pra um TCC e fazer um estudo mais aprofundado. E aí agora é o que eu pretendo fazer no meu TCC, só que com o público jovem mesmo, feminino. E estudar novas possibilidades dessa questão postural, de mulheres que têm problemas tanto crônicos quanto de má postura também. E não vai ser um colete na verdade. Eu vou pesquisar recursos de modelagem e tudo mais, e novos materiais, pra fazer uma peça, um mix de produtos que auxilie na questão da postura, pra ela conseguir trabalhar com essa roupa, pra conseguir ir pra uma balada ocasionalmente. [...] Porque eu sempre quis fazer algo, não moda festa, não que isso não seja legal, não seja importante. Mas eu queria fazer algo que realmente mudasse, né? Algo inovador entre aspas. Não sei na verdade se eu vou conseguir fazer algo inovador. A proposta é. A gente não pode querer abraçar o mundo, mas a gente tem que encontrar um caminho que a gente pode ajudar.”

(Isabella, aluna da UEL.)

As falas relacionadas aos respectivos TCCs expõem a intenção das alunas de contribuir com o bem-estar físico, psicológico e emocional do usuário, explorando o potencial do *design* e da moda para tanto. A aluna relata seu anseio por uma prática do design de moda que faça sentido e que vá além das superficialidades usualmente associadas à moda; por uma prática que beneficie alguém de alguma maneira – no caso, indivíduos com lesão medular.

“Logo quando eu entrei, eu conheci aquele concurso Moda Inclusiva. [...] E eu achei muito interessante desde o princípio assim. Nossa, eu me apaixonei assim pelo tema, achei bem legal. Até porque quando eu entrei no primeiro ano, eu senti um pouco de choque com a faculdade. Porque enquanto técnico em vestuário é uma coisa. Enquanto faculdade... Curso de design de moda é outra coisa. No começo eu achei muita viagem algumas coisas aqui. Aí eu viajava junto. Mas daí depois, quando colocava o pé no chão, eu falava: ‘Poxa, vai beneficiar quem, isso?’, sabe? [...] Aí quando você para pra pensar... E depois? [...] E as pessoas, sabe? E isso daqui vai implicar na vida de quem? Vai ajudar quem? Vai ser útil? Então aí, desde o primeiro ano quando eu vi isso, eu falei assim: ‘Eu acho que é uma oportunidade de, sei lá, tentar deixar a moda...’. Porque a moda tem uma visão muito fútil. As pessoas assim, a sociedade em si, elas têm um certo preconceito. Certo não, um grande preconceito contra a moda e falam assim: ‘É futilidade, não sei o quê’, sabe? Eu não

gostava muito dessa parte fútil assim, dessa coisa assim sem ter um porquê, sem ter uma explicação, sem ter uma necessidade, sem atender alguém, sem beneficiar de alguma forma alguma coisa. Aí eu gostei muito dessa área. Eu falei assim: 'Se houver possibilidade de contribuir de alguma forma por meio do vestuário, então eu quero fazer isso'. E aí foi... Eu acho que no segundo ano a gente teve alguma coisinha disso quando a gente fez aquele projeto de ergonomia, que a gente teve que escolher diversos públicos e tal. E teve que pensar mais na questão do usuário, como que esse produto ia interagir com ele e tal. Mas assim, quando eu falo isso, eu não falo só na questão de conforto, questão ergonômica. É numa questão tipo da pessoa se sentir bem... com ela mesma em relação ao vestuário. Porque como eu estou analisando as pessoas com lesão medular, tipo assim, você percebe que a vida dela, aquele baque, aquele choque que acontece com ela, muda totalmente toda a estrutura de todas as partes da vida dela. Isso interfere muito na questão psicológica, sabe? Então como que eu posso também aumentar a autoestima dessa pessoa por meio do vestuário que ela vai utilizar? Então aí eu já não estou falando só de conforto. Eu estou falando de... conforto psicológico. Um aspecto emocional do vestuário. Então assim, são várias coisas assim que interferem. Não é só aquela questão prática, mas tem toda aquela questão de subjetividade da moda mesmo. Como que ela pode ser utilizada pra realmente contribuir com o público. Se o design, ele é pensado no usuário, de que forma que isso pode...?"

(Alessandra, aluna da UEL.)

Argumenta-se também que é comum que os TCCs proponham produtos destinados a públicos de maior poder aquisitivo e, nesse sentido, aponta-se para a necessidade de se considerarem públicos com menor poder aquisitivo e acesso aos produtos.

"Tipo, que nem no TCC que eles estavam apresentando, né? Eu vi que teve bastante coisa tipo pra classe A. Tipo assim, moda festa, e eu não vejo muito sentido nesse lado, pra mim, né? Porque eu acho que é uma coisa que... eles já têm acesso a tudo isso, não precisa de mais, sabe? Acho que tem que pensar mais em quem não tem tanto acesso assim às coisas."

(Luísa, aluna da UEL.)

A moda além do *design* e da indústria

As alunas e os alunos referem-se à moda a partir de interpretações que não se limitam exclusivamente ao vestuário, à sua interface com o *design* e à sua relação com a indústria.

A moda enquanto linguagem não falada, por meio da qual indivíduos se expressam e se comunicam, de maneira consciente ou não, é uma visão bastante expressiva nas falas das alunas e dos alunos.

"Mas eu acho principalmente que é expressão, exteriorizar nosso interior e mostrar isso pra fora através da roupa. Eu tenho muito forte isso, moda como comunicação e linguagem."

(Giovana, aluna da UEL.)

“Moda, pra mim, é comportamento, é como as pessoas se expressam, conscientemente ou inconscientemente... Tem gente que ‘Ah, vou vestir isso ou aquilo’. Uma coisa bem intencional assim. Tem pessoas que têm mais informação de moda e tem pessoas que ‘Ah, vou pegar isso e aquilo’. Inconscientemente ela optou por aquela roupa. Ela não sabe por que, mas... tem um motivo ali. Pode ser por humor, não sei.”

(Paulo Ricardo, aluno da UFC.)

“Hoje eu consigo entender a moda como um meio da pessoa se expressar sem precisar utilizar as palavras. Né? Um meio de cada um se expressar da sua maneira, enquanto indivíduo.”

(Samuel, aluno da UEL.)

Nesse sentido, a moda é compreendida na qualidade de expressão da maneira como o indivíduo se relaciona com o meio – o outro, a sociedade e a natureza –, comunicando sua personalidade e seus valores e sendo, assim, bastante subjetiva.

“Acho que é uma forma de expressar a individualidade de cada um. [...] É meio que um carro-chefe da sua personalidade em questão de se identificar com o mundo, a sociedade, o meio onde você vive.”

(Aline, aluna da UAM.)

“Eu vejo como uma expressão da gente mesmo e da nossa relação enquanto indivíduo, da nossa relação com o mundo, com a natureza, com esses materiais, com o que a gente quer expressar de valor mesmo, de ideologia.”

(Antônia Juliana, aluna da UFC.)

“Eu acho que é uma questão muito subjetiva, sabe? Mas de onde você está inserido.”

(Daniele, aluna da UEL.)

A partir da ideia de expressão de subjetividades, os alunos entendem a moda, ainda, como um sistema no qual indivíduos que partilham de determinados valores, opiniões, interesses – determinadas subjetividades – identificam-se e se agrupam.

“Eu também encaro a moda como agrupamento de pessoas e linguagem, de transmitir coisas na sociedade. Conexão e linguagem.”

(Matheus, aluno da UFC.)

“Pra mim, fazer moda tem uma relação direta com a afirmação das pessoas, comportamento, com expressar aquilo que elas verdadeiramente são. Acho que nosso principal papel na moda e o principal papel da moda, o que ela significa pra mim, é essa afirmação de dizer quem eu sou, eu estou aqui, e eu posso... porque a minha forma de vestir, ela diz e ela fala sem eu precisar verbalizar alguma palavra... A moda é isso, a moda é essa afirmação... é o pertencimento, ou não, de um determinado grupo, de uma determinada estética, de alguma coisa que você goste ou não.”

(Francisco Deyvson, aluno da UFC.)

Interpreta-se a moda, ainda, como possibilidade de inclusão, se orientada a indivíduos geralmente à margem da sociedade, por razões socioeconômicas ou relacionadas a alguma deficiência, por exemplo.

“E também vejo moda muito como um jeito de colaborar, porque ela pode ser muito inclusiva. Eu acabei gostando muito dessa área que eu acredito que é muito importante e pouco explorada. Eu vejo muito como inclusão, tanto de pessoas com deficiências, mas também com as pessoas que estão um pouco mais no extremo da sociedade, que não têm tantos recursos.”

(Priscila, aluna da UAM.)

Há também a assunção de um paradoxo em relação à moda: por um lado, um sistema que de certa forma determina que os indivíduos participem de sua dinâmica, adquirindo determinado produto e se associando à tendência estipulada; e, por outro, a possibilidade de o indivíduo expressar sua subjetividade criando sua própria moda.

“Eu entendo moda primeiramente como sistema. E depois entendo moda como leitura de mundo. A moda enquanto sistema, ela tem aquela definição de praticamente quase obrigar as pessoas a estarem dentro do sistema dela. Aquilo que ela propõe e cria desejo e cria fascinação. E a moda quanto à rua, quando a pessoa é subjetiva, tem a liberdade de criar a própria moda dela sem estar dentro desse sistema.”

(Márcia, aluna da UEL.)

Assim, além de expressar subjetividades, a moda associa-se também ao pertencimento ou à exclusão, à padronização ou à distinção em relação a determinado grupo. O aluno reflete ainda a respeito do caráter sedutor e ilusório da moda, atualmente em favor do capitalismo – que, por sua vez, utiliza de seus mecanismos de funcionamento para se sustentar.

“A moda, diante de tantas leituras que a gente faz e de tudo que a gente convive, acaba sendo um modo de expressão das pessoas, que está ligado a um sistema, que é o capitalismo, que infelizmente pegou essa engrenagem pra se sustentar. Então as pessoas, através da moda, vão expressar sua individualidade, assim como tentar se associar a determinados grupos. E hoje em dia [...] é uma coisa que está muito plural, muitos estilos que vão e voltam, e é isso que às vezes me angustia também. Essa questão da moda. Porque é uma coisa que seduz, tipo, que engana as pessoas, e isso me angustia muito porque é tudo voltado pro capitalismo, pra beneficiamento de outra pessoa, pro engrandecimento dela, e quando na verdade eu não tenho esse sentimento de, digamos, de querer enganar as pessoas. Porque eu me sinto enganado, porque eu tenho esse conhecimento, a gente faz leitura de Lipovetsky, Svendsen⁸⁴ e a gente vê que realmente as pessoas são seduzidas... É um grande teatro, teatro das ilusões, da sedução, da fantasia, e isso me dá medo.”

(Wemerson, aluno da UFC.)

A moda é compreendida ainda como um conjunto de signos que se tornam o reflexo de um contexto e de uma época. Por meio dos signos, os indivíduos expressam e comunicam significados. A aluna reconhece ainda o caráter dinâmico da moda, podendo ser projetada, reformulada, criada e redesenhada.

“Eu acredito que a moda é meio que uma representação de como as pessoas se vestem num contexto. Meio que... é uma parte da história assim. É o conjunto de signos de uma determinada época que faz com que você tenha uma visão daquela época. Um espelho. E também tem uma parte... eu vejo a moda como expressão, como comunicação, como a mensagem que você passa pra outra pessoa. É meio que isso, um conjunto de significados.”

(Gustavo, aluno da UEL.)

“Eu também vejo mais ou menos assim, eu vejo também como uma linguagem, assim, né? Como um... um conjunto de sinais, de signos, que as pessoas se comunicam. É uma forma de comunicação. E como a Lu falou, ela é uma comunicação dinâmica, ela não é estática. Que você pode projetar, que você pode reformular, que você pode criar, que você pode redesenhar...”

(Yara, aluna da UEL.)

84

Filósofos cuja obra contempla, entre outras questões, a moda.

O caráter dinâmico e manipulável é atribuído à moda também em outras falas, que afirmam que ela, em essência, é mudança – acontecida ou vindoura.

“A moda, ela... pra mim tem vários significados, né? Porque ela muda o tempo.”

(Isabella, aluna da UEL.)

“Eu acho que a moda, moda só assim no contexto geral, são mudanças que acontecem na sociedade, que a maioria das pessoas está inserida nessas mudanças, consciente ou não consciente.”

(Marcela, aluna da UEL.)

Por fim, entende-se a moda, ainda, como parte e expressão da própria cultura, situando-a em uma perspectiva muito além do vestuário – embora se expresse significativamente por meio dele – e do consumo, apesar de atualmente estar deveras associada a ele.

“Quando a gente estuda história da moda, história do design, a gente percebe o quanto é marcante, muito marcante, a moda dentro da cultura pra expressar tudo que acontece ao nosso redor.”

(Ana, aluna da UAM.)

4.3 ALÉM DE CONTEÚDOS SOBRE MODA, DESIGN E (IN) SUSTENTABILIDADE

A proposta educacional manifesta no PPP dos três cursos delineia um profissional em princípio apto a atuar ante uma condição de insustentabilidade de maneira crítica, tecnicamente competente e transformadora – ainda que tal aptidão não se encontre literalmente expressa. O cotidiano da concretização dessa proposta, imbuída do compromisso árduo que é a construção desse profissional, encontra-se presente nas falas da coordenação, do corpo docente e do corpo discente.

Os conteúdos emergidos nas falas, explícitos ou latentes, ecoam e dialogam com diversos conceitos existentes nos campos disciplinares da moda, do design e da sustentabilidade – expostos no referencial teórico apresentado até então nesta tese – e aglutinam aspectos

fundamentais para a reflexão a respeito do ensino em uma perspectiva de formação crítica e ativa. Contudo, também os excedem.

As falas da coordenação relatam a importância de se educar para a cidadania, de modo que a formação técnica do profissional não esteja dissociada de sua formação humanística – relação que encontra respaldo, inclusive, na própria natureza do *design*. O desenvolvimento de uma postura pessoal e profissional cidadã (ética, política e comprometida com a sociedade), juntamente ao desenvolvimento da consciência crítica, são apontados como atividades fundamentais, desafiadoras e gratificantes, ante as quais exerce um importante papel a aproximação do aluno à realidade social, econômica e cultural do seu entorno. Nesse sentido, as falas reiteram a importância da formação de um profissional cuja atividade no campo de atuação transcenda a execução de tarefas e se torne também uma reflexão a respeito destas e do próprio campo que as determina. A ética figura ainda como um elemento fundamental para pautar a relação dos indivíduos entre eles e com a natureza, nas esferas pessoal e profissional.

As falas apontam a formação de um aluno cidadão enquanto condicionada não apenas a conteúdos, mas ao envolvimento dos alunos com esses, de modo a se sentirem motivados em apreendê-los e aplicá-los em uma perspectiva de transformação social. No que diz respeito à sustentabilidade, o envolvimento com a questão também é imprescindível para que os conteúdos relacionados sejam absorvidos e os alunos se sintam motivados a trabalhar com o tema, podendo ser explorado o potencial propositivo do design perante a questão. De modo que o envolvimento e a motivação emergem como fatores determinantes para a postura profissional almejada.

A coordenação admite a magnitude da compreensão e do reconhecimento, por parte dos alunos, a respeito de seu papel na sociedade e de si mesmos, ao qual é atribuída uma ressignificação da prática do *design* de moda e uma percepção da sustentabilidade enquanto compromisso e possibilidade de desenvolvimento de um projeto benéfico à sociedade. No que se refere à sustentabilidade, é ressaltada a necessária compreensão do porquê de determinadas ações e a reflexão a respeito destas, por parte dos alunos, para que sejam apreendidas de maneira significativa.

Há um consenso acerca da necessária contextualização da sustentabilidade em relação ao universo dos alunos para que eles a compreendam e reflitam sobre ela com maior facilidade e interesse. É preciso abordar o tema também em uma dimensão micro – cotidiana e próxima aos alunos – para que sejam percebidas a responsabilidade e a efetividade das ações e seu potencial em moldar novos comportamentos, sem desconsiderar a relação com uma dimensão macro. Nesse sentido, é admitida ainda uma abordagem com foco em determinado viés da sustentabilidade, mais aderente ao perfil do curso e ao campo de atuação real – de modo a permitir a prospecção de cenários distintos do atual, porém conectados com determinada realidade social, econômica e cultural.

As falas destacam ainda a interdisciplinaridade, característica da própria prática do *design* de moda, na condição de essencial para os cursos e a formação discente. No que diz respeito à sustentabilidade, a proposição de soluções inéditas por parte dos alunos encontra-se vinculada a uma abordagem transdisciplinar da questão, ainda bastante difícil em decorrência do modelo educacional prevalente. A emancipação dos alunos, de modo que se tornem autônomos, também é apontada como um ponto importante no decorrer do processo formativo, inclusive para que eles direcionem seu aprendizado ao longo do curso.

A coordenação ressalta a necessária articulação e aproximação, de maneira equilibrada, entre o ambiente acadêmico e o mercado de trabalho, de modo que os cursos estejam alinhados à realidade desse mercado, mas não submetidos a ela. Igualmente, a questão da sustentabilidade também demanda a construção de pontes entre as duas esferas, e os TCCs apresentam-se como uma possibilidade para tanto.

Por fim, por parte das coordenações, há o exercício contínuo de reflexão e reavaliação – e, quando necessário, de modificação – em relação ao cotidiano dos cursos, parametrizado pela sua proposta educacional.

As falas do corpo docente, por sua vez, destacam que a compreensão dos conteúdos ministrados se encontra muitas vezes condicionada à sua visualização na prática. Diante da eventual dificuldade, por parte do aluno, de assimilar determinados conteúdos – teóricos, abstratos ou mesmo distantes da sua realidade social, econômica ou cultural –, a utilização de exemplos, ao permitir a visualização desses conteúdos, facilita sua assimilação. Há, ainda, o estímulo à reflexão a partir de exemplos concretos. No que diz respeito à sustentabilidade, especificamente, é comum a postura relutante e negativa dos alunos em relação a determinados caminhos apresentados, de modo que a utilização de exemplos reais cumpre ainda com o propósito de mostrar ao aluno que tais caminhos, por vezes distantes ou difíceis, são possíveis.

A conexão ou a associação com a realidade social, econômica e cultural dos alunos, bem como com seu conhecimento e experiência prévios, são vistos como fundamentais para a apreensão dos conteúdos ministrados e para uma aprendizagem significativa. Há o entendimento de que a reflexão a respeito de determinada questão em seu próprio contexto facilita sua compreensão em contextos mais amplos, e de que conteúdos manifestos no cotidiano despertam maior interesse e são compreendidos mais facilmente. Assim, é destacada também a importância de os alunos se sentirem representados em relação aos objetos de estudo.

As falas relatam o desafio na formação de um aluno reflexivo – a respeito de si mesmo, de sua profissão, de seu projeto e do contexto em que se encontra inserido. Há o entendimento de que é essencial que o aluno se torne um profissional pensante, capaz de fazer escolhas próprias e justificadas, sendo que, nesse sentido, a postura reflexiva é admitida enquanto primordial para a promoção de uma postura crítica e para o desenvolvimento da autonomia – grandes desafios. A reflexão também é vista como fundamental para a compreensão, por parte do aluno, a respeito do que se faz e do propósito desse fazer, existindo ainda um consenso em relação à primordialidade de o aluno construir o próprio conhecimento e dele se apropriar.

Uma vez que a sala de aula é espaço de possibilidades, observa-se ainda a necessária dissolução de barreiras à experimentação, criatividade e inovação, criadas pelo mercado de trabalho e/ou, de certa forma, pelos próprios modelos educacionais prevalentes.

O corpo docente reitera a importância da compreensão dos conteúdos, por parte dos alunos, de maneira contextualizada, bem como do desenvolvimento de sua consciência crítica – e, nesse sentido, as falas destacam que os alunos têm chegado à universidade já com uma criticidade incipiente. Há divergências no que se refere a estimular ou impor determinados aspectos no âmbito das delimitações projetuais; no entanto, no que diz respeito à sustentabilidade, o despertar de uma consciência crítica mediante o entendimento de onde se encontra e do que representa a atividade de *design* na sociedade emerge como

uma maneira de motivar os alunos a trabalharem com o tema.

As falas revelam o comprometimento com a formação não apenas de um profissional, mas também de um cidadão; assim, o estímulo à reflexão a respeito da profissão desempenha um papel fundamental na assunção dos alunos como sujeitos políticos. Aponta-se ainda para o importante reconhecimento, por parte deles, do compromisso do *design* com a sociedade e seus desafios contemporâneos, e para a ressignificação da profissão mediante a assimilação das responsabilidades que competem à atividade. Nesse contexto, ao lidar diretamente com o outro, a devida postura ética do profissional é reiterada constantemente. Há um consenso acerca da necessária e desafiadora compreensão, por parte dos alunos, a respeito da dimensão política do *design*, do projeto enquanto ato político e do seu caráter cidadão – compreensão capaz de moldar, aos poucos e em microescala, novas realidades.

Apresentar aos alunos a realidade do mercado de trabalho é um exercício visto como essencial, e são salientados diversos caminhos para tanto, como a realização de visitas técnicas em empresas do setor, a simulação de ambientes empresariais em sala de aula e a utilização de exemplos oriundos da vivência mercadológica do docente. Há o esforço em adequar as duas realidades (a do ambiente acadêmico e a do mercado de trabalho), sempre em uma perspectiva de reflexão e a respeito de ambas, sendo experimentadas maneiras de aproximar as duas esferas e de concretizar o necessário fluxo de conhecimento entre elas.

Evidencia-se o desafio de se trabalhar a sustentabilidade diante da indústria da moda, atualmente um expoente expressivo do sistema capitalista. Perante a desilusão em relação à questão eventualmente ocasionada pela realidade do mercado de trabalho, as falas apontam também para o desafio de fazer com que os alunos continuem acreditando em uma indústria mais sustentável, uma vez que o cotidiano profissional, atualmente, apresenta resistências. Nesse contexto, o corpo docente relata a dificuldade dos alunos de assimilar e delinear novos caminhos, híbridos, e de especular cenários ainda inexistentes, distintos do atual e que demandam uma mudança cultural significativa. Reconhece-se ainda que abordar a sustentabilidade exige uma postura heterodoxa, por parte tanto do corpo docente quanto do corpo discente.

Ressaltam-se a essência teórico-prática e interdisciplinar da área e o esforço para que o curso reflita essa natureza; nesse sentido, as falas destacam ainda a importância de os alunos reconhecerem a relação entre teoria e prática enquanto um *continuum* e, as disciplinas, de maneira holística e interdependente.

Por fim, as falas dos alunos e alunas demonstram sentimentos como incômodo, indignação, angústia e decepção em relação a determinadas circunstâncias envolvendo a indústria da moda e o mercado de trabalho, e também decorrentes de experiências profissionais, consideradas por vezes frustrantes. Observa-se, inclusive, certo desânimo no que diz respeito à futura atividade profissional, e o sentimento de um potencial subaproveitado.

Observa-se, nas falas dos alunos, uma postura reflexiva e crítica acerca da própria prática e de seu papel na sociedade, bem como em relação ao campo de atuação como um todo, atribuída por vezes a determinados momentos do curso ou determinados(as) professores(as), e também fundamentada no contato com a realidade. É interessante pontuar ainda que, durante as entrevistas, os seguintes comportamentos por parte dos alunos foram observados, de modo geral: no início, receio de não saber responder corretamente; durante a entrevista, entusiasmo e envolvimento perante as indagações apresentadas; ao final, satisfação diante das reflexões realizadas.

Constata-se que as experiências prévias e a vivência dos alunos, pessoais ou profissionais, exercem influência considerável em seu discurso, sua postura, suas escolhas e sua prática – influência reconhecida, em geral, pelos próprios alunos. Observa-se, na construção das falas, a associação de conteúdos a partir da alusão a determinadas situações e/ou pessoas, da utilização de exemplos e do contato com a realidade mediante a experiência de estágio, por exemplo.

Há o reconhecimento do papel do *design* ante um contexto de mudança e também a satisfação em relação a uma profissão cuja atividade pode beneficiar a sociedade. Desse modo, observa-se a assunção, por parte dos alunos, de si mesmos enquanto sujeitos, agentes de mudança cuja atividade pode colocar em prática, além de conteúdos apreendidos, novos valores.

Todavia, as falas apontam para a sujeição do potencial criativo e transformador da atividade de *design* a uma indústria que, em sua atual dinâmica de funcionamento – bastante representativa do sistema capitalista –, o reprime. De modo que uma transformação da indústria da moda, no que diz respeito à insustentabilidade, é vista como possível, porém, extremamente difícil. Verifica-se, de modo geral, certa dificuldade por parte dos alunos de vislumbrar novos caminhos e possibilidades no que se refere à sustentabilidade, vistos muitas vezes como utópicos.

Os alunos reconhecem as lacunas existentes entre o ambiente acadêmico e o mercado de trabalho, vivenciando uma realidade que muitas vezes não valoriza o profissional e se apresenta bastante resistente a mudanças, o que resulta ocasionalmente em uma percepção fatalista das circunstâncias e em uma desmotivação ante a profissão.

Observa-se o necessário estímulo aos alunos no que diz respeito ao seu comprometimento com a questão da sustentabilidade, ponto reconhecido também por eles mesmos. As falas sugerem a importância de se desenvolver uma postura crítica e relatam a dificuldade de materialização do discurso a respeito da sustentabilidade.

Assim, haja vista o objetivo desta investigação e consideradas as perspectivas institucional, docente e discente, apresenta-se a seguinte indagação: como construir o profissional cuja atuação é, de fato, crítica, tecnicamente competente, e transformadora? Subjacentes a esse questionamento, encontram-se outras questões, algumas delas ilustradas na figura abaixo.

Figura 19 Questionamentos emergidos a partir da análise do contexto brasileiro

Fonte Elaborada pela autora (2018).

Os questionamentos da Figura 19, de certa maneira, configuram-se como respostas que expandem e reposicionam a investigação. Conforme mencionado anteriormente, a proposta educacional manifesta no PPP dos três cursos concebe um profissional capaz, em tese, de atuar ante uma condição de insustentabilidade de maneira crítica, competente e transformadora. O cotidiano da construção desse profissional, expresso de maneira explícita ou latente nas falas da coordenação, do corpo docente e do corpo discente sugere que o desafio se relaciona não apenas a conteúdos propriamente ditos, relacionados à moda, design e (in)sustentabilidade, mas também à forma como esses conteúdos são incorporados.

Desse modo, os campos disciplinares da moda, do *design* e da sustentabilidade, embora agreguem conhecimentos essenciais para uma reflexão a respeito do ensino na perspectiva de uma formação crítica e ativa, não apresentam elementos suficientes para tanto. Os conteúdos emergidos a partir das perspectivas institucional, docente e discente tangenciam outras áreas de conhecimento.

4.4 OLHARES INTERNACIONAIS

Os 11 depoimentos analisados totalizaram cerca de 12 horas de gravação, que resultaram em 307 páginas transcritas. A partir das transcrições foram selecionadas unidades de registro (trechos), e as narrativas foram construídas. Os trechos, originalmente em inglês, foram traduzidos pela autora.

Os depoimentos das professoras e pesquisadoras, em conjunto com materiais de apoio disponibilizados por elas, bem como observações registradas no caderno de campo, embasam a análise, centrada nos pontos de vista das entrevistadas. Estes relacionam-se às seguintes categorias: inserção e desenvolvimento da sustentabilidade no âmbito educacional; pluralidade e singularidade de abordagens; expectativas e envolvimento dos alunos; pensamento e prática contextualizados; postura crítica, experimental e transformadora; autonomia e assunção enquanto sujeitos; pesquisa a partir da e para a educação; equilíbrio entre academia e indústria; empregabilidade; e mercantilização da educação.

Os depoimentos⁸⁵ contemplam trajetórias, êxitos, desafios e impressões gerais. Embora haja pontos de vista comuns às diferentes professoras e pesquisadoras, que originaram as categorias, optou-se por preservá-los no contexto de sua narração.

Os olhares expostos representam as perspectivas de professoras e pesquisadoras a respeito da sustentabilidade no âmbito do ensino superior em *design* de moda, geralmente construídas com base em sua vivência profissional. As narrativas não retratam, necessariamente, as instituições às quais as professoras e pesquisadoras estão vinculadas, salvo quando devidamente assinalado – e, nesse sentido, não há pretensão de desenhar minuciosamente a abordagem institucional.

85

Os depoimentos foram coletados presencialmente entre agosto de 2017 e setembro de 2017 nas cidades de Londres, Manchester, Nottingham (Reino Unido), Kolding (Dinamarca) e Helsinki (Finlândia). A relação de entrevistadas consta nos apêndices desta tese.

Figura 20 Mapa dos depoimentos coletados

Fonte Elaborada pela autora (2018).

O Centre for Sustainable Fashion⁸⁶ (CSF) é um centro de pesquisa baseado na London College of Fashion (LCF), uma das seis faculdades da University of the Arts London. Criado em 2008 por Dilys Williams com apoio de outros atores do campo da moda e adjacências, ele se fundamentou na resiliência humana e ecológica como uma lente para o *design* nas práticas artísticas e de negócios relacionadas ao campo. No entendimento do CSF, a moda molda e reflete a sociedade, sua cultura e sua diversidade, sendo um fenômeno cotidiano onipresente, simultaneamente individual e coletivo.

O centro foi concebido para questionar e desafiar culturas de moda reacionárias, que refletem e reforçam padrões excessivos de consumo e a desconexão, e o trabalho realizado explora elementos vitais de uma agenda institucional denominada Better Lives, comprometida com o uso da moda enquanto campo de conhecimento para a promoção de mudanças, construção de um futuro sustentável e melhora de nosso modo de vida. Dessa forma, encarando a moda como um catalisador para a mudança e se guiando a partir de alguns temas, o CSF busca por meio de seus esforços: influenciar a ação do cidadão, reunindo e comunicando pesquisas necessárias; desafiar a estética convencional, afastando-se de noções prescritas de beleza; radicalizar a prática, projetando e educando para a resiliência social e ecológica; e sonhar com os olhos abertos, combinando viabilidade e desejabilidade. O centro almeja, assim, ser uma voz para a mudança. Seu plano estratégico⁸⁷ para 2015-2020 encontra-se alinhado a alguns dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e aponta a importância da pesquisa em *design* e seu intercâmbio com os negócios e a política.

Baseado em parcerias entre pesquisa, educação e indústria, por meio de uma pluralidade de projetos,⁸⁸ o CSF tem desenvolvido um arcabouço para a educação orientada à

86

As informações institucionais a respeito do CSF foram obtidas junto ao próprio centro de pesquisa, a partir de documentos disponibilizados e conversas com membros da equipe. Contribuíram, ainda, materiais produzidos pelo próprio centro, disponíveis na instituição e/ou em seu *website*.

87

Disponível em: <<http://sustainable-fashion.com/wp-content/uploads/2015/10/CSF-Strategy-2015-20201.pdf>>. Último acesso em: 13 ago. 2018.

88

Os projetos desenvolvidos e em desenvolvimento podem ser conferidos no *website* do centro de pesquisa: <<http://sustainable-fashion.com/projects/>>. Último acesso em: 13 ago. 2018.

Conforme consta no relatório *Convening the Fashion Education System*, disponível em: <http://sustainable-fashion.com/wp-content/uploads/2018/05/CSF_DAFI_Report1.pdf>. Último acesso em: 13 ago. 2018.

sustentabilidade⁸⁹ – reconhecida como um conceito holístico e interconectado – na esfera da moda, posto em prática a partir de iniciativas diversas tanto dentro quanto fora da LCF. Tal arcabouço (Figura 21), bastante explorado, objetiva a compreensão de especificidades de maneira relacional em um macrocenário e, para tanto, apresenta questões gerais relacionadas à moda e à sustentabilidade que se encaixam em quatro agendas relacionadas aos modos de vida atuais (estabelecidas como possíveis pontos de partida), que, por sua vez, situam-se em um contexto mais amplo.

Figura 21 Arcabouço para a educação orientada à sustentabilidade, desenvolvido e utilizado pelo Centre for Sustainable Fashion

Fonte Elaborada pela autora (2018).

Plataforma digital que oferece uma seleção diversa de cursos *on-line* de universidades e institutos culturais: <<https://www.futurelearn.com/courses/fashion-and-sustainability>>. Último acesso em: 13 ago. 2018.

Uma das iniciativas recentes é o curso *on-line* 'Fashion & sustainability: understanding luxury fashion in a changing world', hospedado pela plataforma Future Learn.⁹⁰ O curso, cocriado em parceria com um grupo do mercado de luxo, apresenta as principais questões, agendas e contextos associados à sustentabilidade no âmbito da moda de luxo, objetivando conectar academia e indústria.

Dilys Williams, criadora e diretora do centro, esclarece que o CSF não surge a partir de um projeto de pesquisa, mas de uma espécie de *ethos* institucional que estava se criando, relacionado à sustentabilidade. Responsável à época pela supervisão de alguns cursos da faculdade, Dilys enxergou uma oportunidade, ainda que limitada por uma série de restrições do próprio sistema educacional, de reorganização dos cursos parametrizada pela sustentabilidade. Assim, em certa ocasião sugeriu à diretora da LCF, Frances Corner, que a sustentabilidade orientasse a totalidade dos cursos e que se tornasse o *ethos* da faculdade, defendendo a centralidade de um senso de justiça no pensamento sobre *design* de moda. Conforme argumenta Dilys, o CSF surgiu imbuído do pensamento de que a sustentabilidade necessita ser abordada em três dimensões na instituição: no ensino; na construção do campo de conhecimento que seria o *design* de moda para a sustentabilidade; e no trânsito entre a indústria e/ou a esfera pública e a academia.

“O discurso de abertura da Frances [Corner] foi sobre a moda no futuro. Então eu fui vê-la e disse: ‘Todos os cursos precisam ter a sustentabilidade ‘em casa’. Um

senso de justiça precisa estar no cerne do pensamento sobre design de moda. E eu adoraria tentar encontrar maneiras para a London College of Fashion desenvolver essa espécie de ethos, essa abordagem que vá além de apenas alguns cursos'. E eu sinto que é preciso haver três dimensões: uma é explorar o ensino; outra é explorar o campo disciplinar, porque o design de moda pra sustentabilidade não existe, logo nós precisamos encontrar maneiras de conectar pessoas que estão trabalhando nessa área e desenvolver nossa própria pesquisa, pois novos conhecimentos tornam-se um novo campo; e a terceira precisa ser sobre essa via de mão dupla relacionada ao que está acontecendo no mundo – seja na indústria ou na esfera pública – e na academia. [...] Assim apareceu o centro. Não foi um projeto de pesquisa financiado que se tornou um centro de pesquisa. Era uma ideia de uma espécie de ethos.”
(Dilys Williams, diretora do CSF)

Desde então, o CSF vem se consolidando como espaço de ensino e aprendizado, pesquisa e desenvolvimento no âmbito do *design* de moda para a sustentabilidade, completando em 2018 dez anos de atividade.

O envolvimento de Dilys com a questão da sustentabilidade deu-se a partir de uma sucessão de acontecimentos, conforme ela mesma relata. Com uma formação em *design* de moda bastante convencional (focada no desenvolvimento de habilidades, porém alheia ao contexto mais amplo do trabalho de um *designer*), foi atuando como *designer* de moda em meados dos anos 1990, em uma empresa que propunha usar a moda para desafiar o *status quo*, que se deparou (juntamente com a diretora da empresa) com a contradição de os produtos carregarem *slogans* provocativos e serem fabricados por meio de um sistema em desacordo com o posicionamento político comunicado por eles, e mesmo com os ideais partilhados por ambas. De modo que, ao pensar o produto de maneira contextualizada, passou a questionar e compreender a inter-relação entre as questões sociais e ambientais, fazendo uma crítica à nossa relação com a natureza e ao próprio sistema capitalista. Dilys alega também que sua atuação profissional foi revelando, pouco a pouco, a desconexão crescente entre o *designer* e os demais profissionais envolvidos no processo e ao longo do processo de *design* como um todo – percepção que conduziu ao questionamento a respeito do papel de um *designer*. Convidada a participar de projetos e eventualmente a ministrar aulas em algumas instituições (Nottingham Trent University e LCF), ela se defrontou com um sistema educacional ainda muito similar ao experienciado durante seu período de graduação, ainda que nesse intervalo tivessem ocorrido importantes acontecimentos – como a Rio+20 – e que o desequilíbrio socioambiental decorrente do modo de vida hegemônico tivesse vindo à tona e se tornado pauta de discussão. Entretanto, havia no ambiente educacional um interesse crescente por parte dos alunos e professores em relação à sustentabilidade, ainda que bastante direcionado aos materiais e pouco voltado ao processo de *design*.

Paralelamente a esse retorno e reingresso na academia, uma série de leituras fundamentou uma compreensão teórica a respeito da sustentabilidade, oferecendo um respaldo conceitual sólido para pensar a questão no âmbito do *design* de moda.

Complementarmente, em uma perspectiva educacional, as reflexões mostraram à Dilys a relevância e o desafio de congregar a informação adquirida e a reflexão a respeito de valores e propósitos pessoais, a fim de construir um olhar próprio sobre o *design*. Dilys acredita que pautar o processo de *design* na transversalidade da análise crítica a respeito dos próprios

valores (experiência) e dos conteúdos necessários (conhecimento formal, institucionalizado) pode ser um bom caminho para os alunos pensarem sobre a sustentabilidade em sala de aula. No que diz respeito a abordar a sustentabilidade no âmbito dos cursos da LCF, Dilys ressalta ainda a importância de se repensar a prática pedagógica, contemplando também os critérios de avaliação.

Contudo, sua experiência relacionada à reorganização dos currículos apontou que mudanças dessa magnitude são tarefa gigantesca e demorada, também em virtude das singularidades existentes tanto entre professores quanto entre alunos, de modo que o estabelecimento de uma abordagem múltipla em relação à sustentabilidade, no âmbito educacional da LCF, mostrou-se como um caminho possível.

Nessa perspectiva, Dilys reconhece ainda a responsabilidade atribuída a um curso de, muitas vezes, preparar os alunos para que possam se sustentar por meio da profissão, bem como a expectativa dos alunos relacionada à carreira. Dessa maneira, perante uma situação de reformulação de currículos já existentes no que se refere à sustentabilidade, a empregabilidade torna-se uma questão que exige atenção. É nesse sentido que a criação de um novo curso, o *MA Fashion Futures*⁹¹, significou na instituição a inauguração de um espaço de discussão importante e de certa forma mais livre, uma vez que o objetivo desse curso, que coloca a sustentabilidade no cerne da prática relacionada à moda, não é necessariamente proporcionar a obtenção de um emprego na indústria tradicional.

Por conseguinte, a posição defendida por Dilys – e que reflete a abordagem múltipla adotada na instituição – é de que a educação, no que diz respeito à sustentabilidade, deve trabalhar simultaneamente tanto dentro quanto fora do sistema: tanto orientada para a indústria atual, tradicional, quanto para novos cenários, nos quais os papéis desempenhados pelo *designer* serão outros; tanto na reformulação e readaptação de cursos já existentes quanto na criação de novos.

Os desafios existentes em ambas as possibilidades são distintos e reconhecidos por Dilys com base em sua experiência docente. Em um espaço como o do *MA Fashion Futures*, praticamente a totalidade dos alunos está comprometida com a experimentação e interessada em desafiar o *status quo* em uma perspectiva social, política, cultural ou econômica, por exemplo. É um ambiente privilegiado (inclusive em relação ao próprio perfil dos alunos) e muito profícuo, em que os alunos se sentem extremamente empoderados, mas que também pode se tornar exclusivo e distante do cotidiano – discutem-se grandes questões, mas a partir de uma posição extremamente segura.⁹²

“Eu acredito que o desafio, que também está conectado com um contexto maior, relaciona-se a algo que a área da moda e sustentabilidade é frequentemente acusada [...] de ser um ambiente privilegiado. [...] É como se estivéssemos em uma espécie de bolha. E há um desafio aí: nós queremos estar no mundo e queremos ser relevantes para o mundo; mas na verdade estamos, de certa forma, fora dele.”
(Dilys Williams, diretora do CSF.)

Por outro lado, em cursos já existentes – não interessados necessariamente em alguma mudança no currículo ou nas práticas pedagógicas, no que se refere à sustentabilidade – há uma reaproximação da realidade cotidiana e se aprende muito com isso, o que é bastante

91

De acordo com a LCF, o curso explora a natureza e o propósito do *design* em um mundo em constante mudança, e objetiva construir um profissional adaptável e experimental. Abrangendo as agendas social, ambiental e tecnológica, oferece a liberdade de criar, especular e imaginar caminhos para um futuro melhor. Equivalente a um mestrado profissional, inicialmente era denominado '*Fashion and the environment*'.

92

É importante mencionar que tal fato não invalida o que é construído nesses espaços, mesmo porque são onde os envolvidos possuem de fato experiência para contribuir (no caso de Dilys, a experiência de ter vivido e trabalhado como designer em Londres por um longo tempo).

positivo. Contudo, é comum o sentimento de desânimo ou mesmo impotência, por parte dos alunos, em relação à questão. Assim, para Dilys, são experiências distintas – que implicam desafios particulares a cada uma delas –, mas que se complementam e são igualmente necessárias.

A maneira como o *design* de moda para a sustentabilidade vem se desenvolvendo no âmbito educacional, no Reino Unido, evoca opiniões divididas por parte da diretora do CSF. Por um lado, Dilys reconhece que existe um interesse e uma consciência crescentes acerca de diversas questões relacionadas à moda e à sustentabilidade, tanto por parte da indústria quanto por parte do cidadão. Contudo, há um imediatismo na busca por respostas e soluções tangíveis, e um desejo por um passo a passo que conduza a essas – o que se manifesta, na educação, em um caminho reducionista e em abordagens tecnocêntricas direcionadas ao desenvolvimento de novos materiais e processos. A importância e a necessidade desse tipo de inovação são indubitáveis; porém, a inexistência de uma crítica mais profunda e filosófica aos modos de vida atuais e hegemônicos é problemática. A ausência de posturas nesse sentido é preocupante – especialmente em ambientes onde deveriam estar presentes – e se encontra relacionada, entre outros aspectos, a um cenário de comoditização da educação no Reino Unido e à supremacia da empregabilidade enquanto objetivo único da educação, conforme assinalado por Dilys.

Não obstante, a falta de otimismo é compensada, por outro lado, por um sentimento de que ultimamente há uma série de trabalhos interessantes em curso, especialmente no que concerne ao questionamento de determinados valores – tanto em um contexto mais amplo quanto especificamente no contexto do *design* de moda para a sustentabilidade. A compreensão a respeito da moda e sustentabilidade tem se expandido – de uma esfera relacionada à substituição de materiais (algodão convencional por algodão orgânico, por exemplo) para uma esfera que abarca uma multiplicidade de ideias em torno da moda enquanto relações, práticas e comunicadora cultural –, e há uma comunidade de atores sendo construída em torno da questão. Porém, existe uma preocupação de que as hierarquias de poder (governo, indústria) impulsionem tais trabalhos na direção errada, sendo mandatório um esforço de resistência e de protesto em relação ao sistema para que essa cooptação não ocorra.

Dilys acredita que pensar o *design* de moda para a sustentabilidade envolve dois caminhos complementares: pensar como a moda – considerando sua relação com a identidade e sua expressão por meio da materialidade – pode de fato contribuir com a sustentabilidade; e pensar como a sustentabilidade pode criticar a moda, de maneira que esta possa mudar. Ela argumenta que a moda enquanto indústria e cultura pode ser destrutiva; porém, não precisa sê-lo necessariamente. Desenvolver um produto de vestuário implica o desenvolvimento de algo que na prática vista bem ergonomicamente, por exemplo; mas implica também imaginar algo que não existe e que se encontra no campo da subjetividade, do simbólico. A estreita relação com os indivíduos e sua onipresença faz da moda, para Dilys, um lugar extremamente interessante para explorar a sustentabilidade, e isso precisa estar presente em sala de aula. Sua experiência enquanto diretora do CSF (e o envolvimento nos projetos desenvolvidos), sua presença em sala de aula e sua atuação na reorganização de currículos e na criação de cursos como o *MA Fashion Futures* têm alimentado sua atividade de pesquisa⁹³ ao redor da educação em *design* de moda para a sustentabilidade. No decorrer desse percurso, Dilys passou a investigar abordagens pedagógicas relacionadas à sustentabilidade, apoiando-se

93

Trabalhos publicados e relacionados: *Fashion education in sustainability in practice* (FLETCHER; WILLIAMS, 2013), *Fashion education in sustainability: change through experiential crossing* (WILLIAMS, 2013) e *Transition to transformation in fashion education for sustainability* (WILLIAMS, 2016).

em trabalhos desenvolvidos por Stephen Sterling e pelas Nações Unidas (relacionados à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável), por exemplo, e desenvolvendo maneiras de colocá-las em prática na LCF.

Por conseguinte, Dilys vem elaborando um constructo a respeito de um possível caminho para a educação em design de moda para a sustentabilidade: construir o conhecimento de maneira contextualizada e relacional, e a partir do entrelaçamento entre o desenvolvimento e entendimento de quem se é no mundo, da experiência de viver nele e da informação adquirida. Mais especificamente, é um caminho que permita ao aluno desenvolver-se enquanto sujeito e transformar a moda por meio de sua atividade, e que contemple diversas abordagens que se complementem.

“Acredito que o papel da educação é o desenvolvimento de um senso de identidade no mundo e pro mundo, de modo que você possa entender onde você está e como pode contribuir. Independentemente do nível, do curso. É por isso que trabalho nessa área, porque é uma oportunidade incrível de trabalhar com pessoas que estão descobrindo quem elas são relacionalmente, e como podem contribuir com a sociedade em geral. [...] Sendo mais específica, é sobre desenvolver-se e transformar ao mesmo tempo, transformar a moda enquanto indústria, cultura, enquanto parte da sociedade e parte da economia. Nunca será um modelo que serve pra todos. [...] Ensinando, você precisa ser capaz de atravessar diversas abordagens. [...] Porque, no final das contas, precisa resultar em um patchwork, que se encaixa.”
(Dilys Williams, diretora do CSF.)

Diante desse caminho, não há modelo a ser seguido; de acordo com Dilys, trata-se de observar o sistema dentro do qual operamos como um todo e decidir quais pontos de intervenção é possível adotar, quais abordagens são praticáveis. Para tanto, desenvolveu o arcabouço atualmente utilizado pelo CSF, apresentado anteriormente neste capítulo (Figura 21). Em um contexto maior, há quatro agendas relativas aos modos de vida atuais que orbitam em torno de si mesmas e que acomodam questões gerais relacionadas à moda e à sustentabilidade. Assim, em um movimento de aproximação e afastamento, no âmbito educacional pode-se trabalhar o contexto maior, em seguida as agendas e, por fim, como as questões se situam em relação a ambos, decidindo-se, a partir daí, a abordagem a ser adotada para ser possível pensá-la em relação às questões, dentro das agendas e dentro de um contexto maior. Conforme argumenta Dilys, pode ser algo realmente muito específico, mas, se é possível pensá-lo de modo relacional, torna-se visualizável o que de fato está sendo feito e como isso potencialmente repercute em um macrocenário. Ao evidenciar que mesmo as pequenas ações se conectam a movimentos maiores, torna-se, assim, um caminho encorajador para os alunos.

Amy Twigger-Holroyd é *designer*, pesquisadora e, desde 2004, tem explorado a intersecção entre moda, *design*, artesanato e sustentabilidade nas esferas da prática e da pesquisa. Seu trabalho,⁹⁴ de maneira geral, objetiva questionar a ligação aparentemente inextricável entre moda e consumo, e contribuir com o desenvolvimento de modelos alternativos e mais abertos relacionados à moda. Atualmente, Amy também é professora na Nottingham Trent University (Nottingham, Reino Unido) nos cursos de Fashion Design, Textile Design, Fashion Accessory Design e Fashion Knitwear Design.

Em uma área cuja natureza e cultura dos cursos são historicamente ligadas à indústria,

94

Destacam-se: o projeto *Keep & Share*, marca de malharia artesanal experimental desenvolvida durante seu MA e ativa entre 2004 e 2014; e sua pesquisa de doutorado e pesquisas subsequentes, desenvolvidas com a finalidade de tentar promover, enquanto designer, maneiras para que as pessoas possam agir com mais autonomia dentro do sistema da moda, subvertendo-o. Sua trajetória pode ser consultada em seu website: <<https://amytwiggerholroyd.com/About>>.

à medida que esta requer uma transformação profunda para se orientar à sustentabilidade, seguramente o ensino que a alimenta também necessita mudar. No caso da Nottingham Trent University, Amy esclarece que há um plano estratégico em voga que coloca a sustentabilidade como um objetivo, sendo uma questão a ser considerada em todos os cursos.

Porém, Amy observa que muitas vezes, no âmbito da educação (não especificamente na Nottingham Trent University, mas de modo geral), a sustentabilidade é integrada aos currículos a partir de uma perspectiva conservadora ou ainda pró-forma. Ainda assim, acredita haver espaço para pensar outras práticas para o *design* – outros modos de ser *designer*, tais quais os explorados ao longo de sua experiência prática e acadêmica – que poderiam ser bastante interessantes no que diz respeito à questão, embora enxergue dificuldade em incorporá-las em sala de aula.

Crítica de uma concepção sobre sustentabilidade enquadrada dentro do sistema econômico vigente,⁹⁵ Amy assume um posicionamento mais radical – de que a sustentabilidade não é possível dentro do atual modelo econômico –, entendida por ela como necessária, mas que torna o engajamento dos alunos um desafio. A defesa de uma postura subversiva em relação a diversas questões referentes ao funcionamento da indústria da moda – e a respeito da própria economia – conflita com posturas geralmente encorajadas e priorizadas em outras ocasiões e por outros(as) professores(as). Assim, se, por um lado, é ótimo haver um espaço em que é possível o nutrimento de uma postura crítica no que concerne ao contexto de atuação dos alunos, em contrapartida, também os coloca em uma espécie de impasse, no qual se apresentam caminhos divergentes.

Na Nottingham Trent University, responsável por disciplinas de estudos contextuais,⁹⁶ Amy trabalha a partir de uma perspectiva crítica com uma série de questões que tangenciam o tema da sustentabilidade, como utopia, cultura do consumo, globalização, sempre tentando incorporá-la (e encorajando o restante do corpo docente a fazer o mesmo), evitando que seja assunto de uma única aula. Ao compreenderem a problemática e assimilarem sua incompatibilidade com o sistema econômico corrente, é comum que alunos se frustrem e se sintam divididos, uma vez que, em virtude da realização de projetos reais (relacionados a marcas comerciais, à indústria) em outras disciplinas, práticas, e da necessidade de cumprir um estágio profissional, estão empolgados e preocupados com sua inserção no mercado de trabalho. Há ainda, na perspectiva de Amy, uma cisão entre as disciplinas práticas e as teóricas que não deveria existir.

95

Amy afirma ter se apoiado no pensamento de Kate Fletcher e Lynda Grose, construído a partir da concepção de sustentabilidade de John Ehrenfeld de que a vida florescerá no mundo para sempre – esse também um crítico do conceito de desenvolvimento sustentável formulado dentro do modelo econômico atual.

96

Disciplinas teóricas que situam o *design* culturalmente e contextualmente, denominadas *Design, Culture and Context*.

“Especialmente se você conversou com eles sobre os impactos sociais e ambientais da indústria da moda. Você vê as expressões deles de ‘Poxa, eu não sabia que eu havia me inscrito nesse curso pra isso, pra ser parte desse sistema’. Eu acho que o sentimento deles é esse, porém, também é de ‘Mas eu preciso trabalhar, o que eu posso fazer?’. Nós temos uma aula e fazemos um seminário em que falamos sobre o capitalismo e alternativas ao capitalismo. Grandes questões, sabe? E eu tenho tentado falar sobre respostas criativas pra sustentabilidade e sobre um propósito do design pra além de projetar algo pra ser vendido pela indústria. São oportunidades em que eu apresento meu entendimento radical sobre sustentabilidade. Porém, como eu disse, eu sinto que é como se os estudantes estivessem em uma grande corte, porque você os vê tentando assimilar essas questões, mas, em contrapartida, no dia seguinte, eles precisam desenvolver uma coleção de suéteres para um cliente, pra ser

*vendida 'E o que vai vender melhor?'.
(Amy Twigger-Holroyd)*

Nesse sentido, a professora observa, no desenvolvimento das dissertações de final de curso, um certo conformismo, dificuldade ou falta de ousadia por parte dos alunos em relação à materialização dos discursos. Embora vários grupos dediquem-se a questões relacionadas à sustentabilidade e elaborem grandes enunciados acerca da escala do problema, geralmente findam a dissertação com soluções extremamente superficiais e paliativas, alegando não haver possibilidade de a indústria mudar – as forças do comércio obstaculizam até mesmo os mais motivados e envolvidos com o tema, que não acreditam fazer diferença diante de um problema demasiadamente grande. Diante desse cenário, Amy expressa certa frustração, posto que a escola deveria ser o lugar de florescimento de pensamentos e propostas ousados e desafiadores.

Em se tratando dos desafios concernentes à indústria da moda no que se refere à sustentabilidade, a ideia de que 'nada pode ser mudado' ou de que 'nada irá mudar' é considerada reacionária por Amy – e inclusive cerceadora da capacidade inventiva dos alunos. À medida que a indústria da moda, em seu funcionamento atual, foi inventada, outra pode sê-la, ainda que a tarefa seja árdua e que tal postura pareça ingenuamente otimista.

Nos projetos de final de curso, a opção por soluções relacionadas aos materiais é um caminho recorrente, de maneira que a professora costuma sugerir que os alunos a considerem como uma premissa e tentem ir além. Todavia, frequentemente, as oportunidades de ação também são bastante limitadas, sendo a substituição de materiais a única possibilidade de intervenção, especialmente em projetos orientados à indústria. Isso posto, em um plano ideal haveria liberdade e suporte o suficiente para que fosse possível reimaginar, além do produto em si, o sistema dentro do qual ele se encontra inserido – tarefa desafiadora, porém, interessante. Assim, Amy acredita que a sustentabilidade, em sala de aula, idealmente seria orientada à desmaterialização. De maneira que, além de projetos comerciais, seriam desenvolvidos também projetos mais experimentais – abrindo espaço para o *design* de sistemas e serviços ou para o *design* social ou baseado na comunidade, por exemplo.

*“Se você pretende que os alunos se engajem em uma ideia mais radical de sustentabilidade, que certamente envolve alternativas ao modelo econômico dominante, você precisa respaldá-los pra que projetem dentro desses novos modelos, creio eu.”
(Amy Twigger-Holroyd)*

Por conseguinte, em sala de aula, Amy busca propagandear a sustentabilidade enquanto uma oportunidade de projeto para além do vestuário em si, em vez de um limitador para a prática projetual. Contudo, reconhece que essa é uma concepção que exige maturidade por parte do *designer* – e, consequentemente, por parte dos alunos. Nesse sentido, acredita haver uma cultura nos cursos de *design* de moda e no campo como um todo que 'glamouriza' a profissão e hipervaloriza aspectos como a imagem e a efemeridade, tornando um desafio qualquer abordagem mais radical em uma perspectiva de sustentabilidade – que costuma atrair o interesse justamente dos alunos avessos a essa cultura.

Jade Whitson-Smith é designer, pesquisadora e atualmente professora no departamento

de moda e têxtil da University of Huddersfield (Huddersfield, Reino Unido), responsável pelas disciplinas de estudos contextuais. Sua vivência em uma esfera prática a motivou a trabalhar com a questão da sustentabilidade nas esferas da pesquisa e do ensino.

No âmbito da educação, Jade considera um problema o fato de os cursos funcionarem, de modo geral, analogamente à indústria; os prazos são demasiadamente curtos, é preciso adequar-se ao mercado e não há tempo para reflexão, quando, na verdade, esses são aspectos que deveriam ser questionados, e não assentidos. Todavia, a preocupação dos estudantes em conseguir um emprego, que muitas vezes corrobora com a orientação dos cursos, é justa e legítima. Ainda assim, em vez de mimese da indústria, Jade acredita que o ensino superior deveria ser espaço de questionamento e de inovação, sendo o desenvolvimento de uma postura crítica e questionadora, um aspecto essencial da formação dos alunos, especialmente se a intenção é que eles se sintam confiantes e capazes de mudar a realidade da indústria, ainda que em uma microescala.

Em suas aulas, inicialmente Jade busca apresentar os impactos sociais e ambientais relacionados ao ciclo de vida do produto, mas sempre procurando olhar para as diferentes maneiras como o *design* lida com tais problemas, tanto na esfera da prática quanto na da pesquisa apoiada nela, para que os alunos se sintam encorajados.

“Eu sinto que apenas apresentar aos estudantes uma série de problemas não é exatamente empoderador. Na verdade, acho que pode ser um pouco... que pode desanimá-los um pouco. Eu acredito que pode fazê-los se sentirem sobrecarregados, ‘Eu nunca vou conseguir resolver esses problemas, então não vou pensar nisso’. Então eu acredito que é importante mostrar a eles como outras pessoas têm abordado os problemas e apontado soluções possíveis.”
(Jade Whitson-Smith)

Um dos maiores desafios, segundo Jade, é fazer com que os alunos se movam entre a teoria e a prática, e materializem o discurso a respeito da sustentabilidade. A dificuldade é atribuída, em parte, aos critérios de avaliação, que comumente não contemplam o que se espera de projetos parametrizados pela sustentabilidade. Geralmente visa-se ao desenvolvimento de produtos e se foca muito em um contexto material, não favorecendo projetos alternativos e inovadores que englobem sistemas ou relações, por exemplo. De modo que seria importante ampliar o escopo projetual para além de produtos ou coleções de produtos em si, flexibilizando-o. Ademais, Jade avalia se, inicialmente, a inclusão dos impactos sociais e ambientais enquanto critério de avaliação de alguns projetos seria uma maneira de conduzir os alunos a, ao menos, refletir sobre tais impactos – ainda que, em um plano ideal, eles pudessem se interessar pela temática e incluí-la em seus projetos de maneira espontânea.

Contudo, a dificuldade de toda e qualquer alteração curricular nesse sentido é reconhecida por Jade, especialmente em virtude de questões burocráticas, e mesmo em virtude do propósito do ensino superior em meio a um cenário de comoditização da educação.

Também no sentido de uma ampliação do escopo projetual no que diz respeito à sustentabilidade, Jade defende o incentivo aos alunos para que pensem o *design* para além de projetar algo bonito e vendável, compreendendo e refletindo sobre aspectos por vezes não encorajados pelos currículos tradicionais a seu ver, como a fase pós-compra e o uso. Nessa perspectiva, ela acredita ser profícuo também que os alunos reconheçam sua dualidade de

97
Disponível em: <<https://www.by-the-fire.co.uk/who-we-are/>>. Último acesso em: 13 ago. 2018.

pontos de vista, uma vez que são *designers*, mas também consumidores. Desse modo, ao projetarem algo que esperam ser usado de determinada maneira, é cabível colocarem-se no lugar do usuário pretendido.

Apesar dos esforços, a sustentabilidade ainda é vista de maneira compartimentada nas instituições, sendo atribuída a determinados professores ou disciplinas e percebida como conteúdo pertencente àqueles ou a estas inclusive pelos alunos, conforme observado por Jade – o que ela considera frustrante, uma vez que, dessa forma, isola-se uma questão que necessita de comprometimento coletivo para que seja assimilada pelos alunos.

Jade observa ainda, a partir de sua experiência em sala de aula, que o envolvimento dos estudantes se encontra relacionado também à maneira como o professor aborda o assunto e ao entusiasmo dele, posto que muitos dos alunos iniciam as aulas relutantes, mas terminam cativados. Por conseguinte, em se tratando de sustentabilidade, assim como também de outras questões, ‘como’ se ensina (e não necessariamente ‘o que’ se ensina) é visto por Jade como um aspecto fundamental no que concerne ao envolvimento e à compreensão por parte dos alunos. A postura transmissiva do professor em relação aos alunos, ao abordar os conteúdos, precisa ceder espaço para uma postura interativa, que encoraje o questionamento e torne as aulas estimulantes.

Como pesquisadora e professora, Jade enfatiza que experiências bem-sucedidas em sala de aula concernentes à sustentabilidade podem e devem ser compartilhadas entre educadores e, nessa perspectiva, destaca a importância da plataforma By the Fire,⁹⁷ iniciativa de apoio ao aprendizado e à educação relacionada à moda e sustentabilidade criada por Liz Parker e Lizzie Harrison.

O interesse em questionar o papel tradicional do design de moda e o entendimento desta em contexto e em conexão com um conjunto de práticas e teorias caracterizam a atividade de **Ruby Hoette**, *designer*, pesquisadora e, atualmente, professora na Goldsmiths, University of London (Londres, Reino Unido).

A escassez de espaços educacionais para pensar e fazer a moda no hibridismo entre teoria e prática motivou seu envolvimento com a educação. Assim, Ruby carregou essa perspectiva para sua atividade docente na Goldsmiths – instituição conhecida por sua postura crítica, ativista e questionadora do *status quo* de práticas políticas, econômicas e sociais –, onde vem assumindo a responsabilidade de, na qualidade de educadora, tentar responder às mudanças na sociedade e às circunstâncias, bem como onde vem aprendendo a fazê-lo.

Enquanto *designer*, sua prática sempre esteve relacionada à moda e ao vestuário em contexto, tal como a um meio para entender o mundo em que vivemos. Situado à parte da indústria da moda tradicional e por vezes questionando-a, seu trabalho eventualmente foi rotulado por terceiros como sustentável, levando Ruby a questionar o que se quer dizer com determinada adjetivação. Tal questionamento reverbera atualmente em sua atividade docente, de modo que, diante de ocasiões em que irrompem os termos ‘sustentável’ ou ‘sustentabilidade’, procura sempre discutir seu escopo de utilização – o que se quis dizer – de maneira contextualizada. Em sala de aula, evitando cunhar tais termos ou rotular conceitos e práticas, Ruby opta por falar sobre criticidade e sobre a moda não existirem isoladamente, mas em uma relação dialética com outras esferas e cuja compreensão considera fundamental. Assim, em se tratando de sustentabilidade, preconiza a contextualização de todo e qualquer projeto a ser desenvolvido.

“Pra mim, é sobre criticidade. [...] É sobre estar ciente de que a moda não existe isoladamente, ela é influenciada pelo que acontece ambientalmente, socialmente, culturalmente. E impacta em todas essas esferas. E eu penso que, a questão principal pra mim é que geralmente não é abordada em sala de aula – está mudando bastante atualmente, mas no geral não tem sido abordada na educação em moda –, é o fato de que a moda está interconectada, de que ela não existe isoladamente. Ela é influenciada por e exerce influência sobre essas relações. Enquanto estudante, qualquer que seja a prática na qual esteja envolvido [...], o que é importante é desenvolver a habilidade de contextualizar seu próprio trabalho e entender que, caso isso não seja feito, há um potencial real de um impacto negativo.”
(Ruby Hoette)

Por conseguinte, em uma perspectiva de sustentabilidade em sala de aula, antes mesmo de refletir sobre como transformar a indústria da moda atual, é imprescindível compreender que esta se encontra sob a égide de um paradigma econômico que promove o consumo e depende de um crescimento exponencial, do qual também os estudantes são parte. De modo que, conforme argumentado por Ruby, as ciências sociais são significativas para entender o que é a moda e como ela se tornou o que é hoje, ponto indispensável para pensar como ela pode mudar.

Ainda, Ruby considera fundamental que os alunos consigam localizar sua ação específica em um contexto amplo e complexo. Nesse sentido, destaca o movimento de aproximação que caracteriza a conduta presente no curso *MA Fashion na Goldsmiths*, um curso bastante experimental, de partir de um macrocenário (*fashion constellations*), passar por um cenário intermediário (*fashion contexts*) e terminar em um microcenário (*fashion narratives*).

Ruby acredita que, mesmo havendo um anseio para que os alunos se sintam habilitados a realizar alguma mudança (ainda que em microescala), o sistema educacional corrente – de modo geral – os tem preparado para atuar na indústria exatamente da maneira como ela funciona atualmente, não fomentando posturas transformadoras nem sequer promovendo sua autoconfiança em fazer a diferença – aspectos fundamentais. Por conseguinte, sendo a moda reflexo, mas também molde da sociedade, é primordial ainda educar para que seu potencial seja explorado e ela possa ser um agente de mudança.

Porém, tradicionalmente, a sustentabilidade foi sendo incorporada nos cursos como uma espécie de aditivo e quase sempre havendo uma oposição entre um projeto de *design* de moda e um projeto de *design* de moda sustentável, quando, idealmente, deveria ser um princípio subjacente a todos os projetos e em constante adaptação, tanto devido às mudanças na sociedade quanto devido ao diálogo com o conhecimento prévio dos alunos. Em um plano ideal, portanto, a questão seria incorporada de maneira diluída e a partir de diferentes perspectivas, conforme argumentado por Ruby.

Há uma série de desafios relacionados à sustentabilidade no contexto educacional. Ruby reconhece as próprias estruturas institucionais enquanto obstáculos (ainda que, especificamente na *Goldsmiths*, o corpo docente esteja disposto e se esforce em contestá-las), sejam elas relativas ao direcionamento de recursos, por exemplo, ou às perspectivas e métricas de sucesso referentes à educação no Reino Unido. A empregabilidade, bem como a expectativa dos alunos em relação ao alcance de uma posição profissional, também é apontada como um entrave, especialmente ante um cenário no qual a educação superior é

vista exclusivamente como ponte para o mercado de trabalho, o ensino como mercadoria e, o aluno, como consumidor.

“Nós temos plena consciência de que praticamente educamos estudantes pra serem desempregados, porque os educamos pra que desafiem a indústria atual. E isso é muito, muito difícil. E essa dificuldade se conecta com a ideia de que os alunos se tornaram consumidores. Eles estão pagando por uma educação, então eles têm certas expectativas sobre o que deveriam estar aprendendo. E se elas não são correspondidas, eles evadem, ou podem reclamar. [...] E muitos estudantes veem esse desafio como algo pro qual eles não se matricularam. Não é o que eles gostariam de aprender [...]. Esses macrodesafios são imensos, porque têm um grande impacto no que você, enquanto educador, pode abordar em uma aula, em uma disciplina. Porque existem essas ‘listas’ que você precisa ticar, coisas que precisam ser abordadas.”

(Ruby Hoette)

Por fim, a integração entre teoria e prática – cada qual com seu propósito, de modo equalizado e de modo que se alimentem continuamente – é vista por Ruby enquanto crucial e também como um desafio, posto que elas comumente são mantidas em separado.

Emma Rigby é pesquisadora no CSF. Sua abordagem de pesquisa é conduzida pela prática e se relaciona à experiência do usuário como espaço de engajamento entre teoria e prática em *design*. Atualmente leciona na LCF e no Foundation Year Programme⁹⁸ em Artes e Design na Buckinghamshire New University.

A oportunidade de se envolver⁹⁹ como professora e posteriormente coordenadora em um curso de graduação em Design de Moda recém-criado na Buckinghamshire New University, com foco em ética e sustentabilidade, proporcionou à Emma experienciar em uma perspectiva educacional os desafios relacionados a questões socioambientais, vivenciados anteriormente em uma perspectiva industrial enquanto *designer*. Inerente à boa parte das disciplinas estava a ideia de repensar diversas questões relacionadas ao *design* de moda, desde os materiais até a veiculação do produto e, ao final do curso, o desenvolvimento de conceitos próprios sobre sustentabilidade. O propósito era de que os alunos assimilassem a existência da moda para além do funcionamento da indústria atual – pautada no consumismo – e enxergassem outras oportunidades para o *design*.

Considerar a sustentabilidade em um contexto educacional envolve ponderar acerca de como ensiná-la e comunicá-la, bem como acerca de práticas pedagógicas voltadas ao engajamento dos alunos e da criação de espaços em que eles possam compreender as questões envolvidas. Os desafios enfrentados são diversos e, no que diz respeito aos estudantes, Emma assinala seu engajamento como uma dificuldade significativa. Muitos deles frustram-se ou se incomodam, uma vez que sua expectativa ou mesmo desejo é de exercer a atividade em um determinado cenário da indústria da moda que, de certa forma, está sendo questionado. De maneira que a satisfação dos alunos e sua própria retenção no curso tornam-se uma questão.

Nesse sentido, Emma julga fundamental o diálogo contínuo com os estudantes com vistas ao desenvolvimento das aulas e seu envolvimento nelas. Não obstante, reconhece o difícil equilíbrio entre os anseios, expectativas e interesse dos alunos (que envolve, inclusive, uma ‘glamourização’ associada à profissão) e a proposta do curso. No que diz respeito ao corpo

98

Foundation Courses são cursos preparatórios para a graduação, bastante comuns no Reino Unido e no exterior como um todo.

99

Emma permaneceu lecionando na graduação até ser admitida como pesquisadora no CSF.

docente, mesmo com o comprometimento e colaboração em relação ao cumprimento dos objetivos do curso, o gerenciamento e a conformidade dos diferentes pontos de vista sobre o que se espera ao final dele – como a apresentação do projeto de conclusão dos alunos, por exemplo, ou como eles serão avaliados – são também um desafio.

A empregabilidade e – em um plano mais amplo – a comercialização da educação são outros entraves destacados por Emma. A concepção do ensino superior unicamente enquanto ponte para a atuação profissional compromete os espaços de criatividade e experimentação ao longo do processo educativo, tão necessários para pensar a sustentabilidade e, conseqüentemente, outras práticas no contexto da indústria da moda. Ainda, à medida que os cursos se tornam mais caros, aumenta a pressão a respeito da empregabilidade por parte dos alunos e sobre as aulas e os professores.

“O que eu percebi, quando estava lecionando na graduação [na Buckinghamshire New University] é que o foco é muito mais a empregabilidade, a indústria. E era muito difícil nutrir a criatividade, encorajar os alunos a assumirem riscos, fazerem as coisas de maneira diferente, serem críticos, quando essencialmente eles estavam muito focados em conseguir um emprego após o término do curso.”
(Emma Rigby)

De modo geral, Emma tem observado ultimamente que boa parte dos alunos ainda tende a responder com mais facilidade e rapidez a abordagens da sustentabilidade no *design* a partir dos materiais – cujas informações são mais técnicas e quantificáveis – do que a partir do uso – cujas informações se relacionam mais às ciências sociais, por exemplo. Porém, frente ao aumento de práticas e pesquisas com essa orientação e frente ao próprio aprimoramento da discussão no campo da moda e sustentabilidade (ora embrionária), considera estarmos em um período de transição, assumindo uma postura otimista em relação à educação.

Kirsi Niinimäki é *designer* e pesquisadora. Sua atividade de pesquisa vem se desenvolvendo no campo da moda, do têxtil e da sustentabilidade, relacionando-se mais especificamente ao *design* sustentável estratégico, à economia circular e à prática rediretiva no *design* orientada ao consumo sustentável. Desde 2015, Kirsi é professora na Aalto University (Helsinki, Finlândia), onde criou e coordena o grupo de pesquisa *Fashion/Textiles Futures*.

Kirsi expõe que uma nova maneira de pensar e praticar o *design* de moda, orientada à sustentabilidade, precisa ser sistêmica e contextualizada, e argumenta também que a construção de alternativas mais sustentáveis perpassa necessariamente a relação indissociável entre produção e consumo. Nesse sentido, acredita ser fundamental projetar para além do óbvio e de maneira experimental. Para tanto, defende, no âmbito da educação, a multiplicidade de abordagens, a interação entre diversas áreas e a busca pela inovação.

A indústria da moda em geral, tamanha sua dimensão, não favorece a realização de mudanças em suas ações e práticas cotidianas. Kirsi acredita que o modelo de negócios atual é um dos maiores obstáculos para uma transformação no que diz respeito à sustentabilidade, de modo que procura apresentar, em sala de aula, exemplos de negócios menores – por conseguinte, mais flexíveis, adaptáveis e propícios à criatividade e à inovação. Diante de empresas reais, estáveis, mas cujo funcionamento é mais lento, os alunos assimilam com mais facilidade a viabilidade de novos modelos de negócios, demonstrando bastante interesse em sua construção, especialmente quando baseada em serviços.

Perante uma abordagem mais crítica em sala de aula em relação ao *design* de moda, há um momento, segundo Kirsi, comum a praticamente todos os estudantes: um período de ‘crise’ desencadeado pela compreensão do que é e de como funciona a indústria da moda atualmente, no qual os alunos se veem em diálogo consigo mesmos, refletindo se querem atuar em conformidade com o sistema, atuar tentando influenciá-lo ou mesmo mudar de área.

“Eles precisam negociar com eles mesmos, em uma espécie de diálogo interno: ‘Eu quero continuar de acordo com o sistema?’, ou ‘Eu quero abandonar essa área?’, ou ‘Eu quero de alguma forma influenciar esse sistema?’. E isso acontece com todos, na verdade. É bastante comum que eles entendam ‘É isso aí, o sistema da moda é assim, polui muito, produz dessa maneira, é só dinheiro, dinheiro, dinheiro, é um negócio’.”
(Kirsi Niinimäki)

No que diz respeito à sustentabilidade, o deslumbramento perante uma profissão cujo cotidiano se encontra distante do *glamour* imaginado – muito presente entre os estudantes – conflita com a postura questionadora e revolucionária necessária. Porém, Kirsi observa a presença de alunos mais críticos, dispostos e aptos a pensar e praticar o *design* de moda de outra maneira.

“Na verdade, muitos deles só gostariam de ser grandes designers, focar na criatividade por si só, construir um currículo, conseguir um emprego bacana. Isso acontece, mas sempre tem alguém que é mais crítico. [...] Tem havido casos interessantes, em que alguns alunos realmente tentam desafiar o sistema da moda, ou desafiar o próprio design de moda. [...] Sempre tem alguns alunos, mesmo que uma minoria, que são realmente críticos, e de fato pensam em fazer as coisas de modo diferente e não estão interessados em ingressar nessa indústria da moda convencional. Então eles realmente tentam encontrar outras opções. Alguns começam o próprio negócio, outros até ‘abandonam’ o sistema da moda e começam a trabalhar com um design mais crítico, em um trabalho mais artístico.”
(Kirsi Niinimäki)

A sustentabilidade encontra-se no cerne da Aalto University, que objetiva integrá-la em todos os cursos. Na área de *design* de moda, na graduação (BA), a questão permeia diversas disciplinas – referentes a materiais, estamparia ou projeto, por exemplo – em maior ou menor grau e a partir de diferentes perspectivas, não havendo uma disciplina específica que verse sobre o tema. Já na pós-graduação (MA), criou-se recentemente uma disciplina específica para abordar a sustentabilidade (antes integrada de maneira fragmentada ao longo do curso) de modo mais aprofundado, iniciando em um contexto amplo e terminando em um aspecto específico. Conforme argumenta Kirsi, os resultados da disciplina, teórico-prática, foram projetos substanciais que, em sua maioria, excederam o produto em si, relacionando-se a sistemas produto-serviço ou à economia circular.

Com base nos cursos, Kirsi acredita que a diferença de maturidade (pessoal e profissional) entre os alunos do BA e do MA cumpre papel significativo no que se refere ao envolvimento e à postura em relação à sustentabilidade. De modo geral, quanto mais jovens, no BA, maior a correspondência com a atividade criativa por si só e com o imaginário ‘glamouroso’ sobre a

profissão; quanto mais maduros, no MA, maior a liberdade na escolha dos caminhos a seguir e a disposição em lidar com os desafios concernentes à questão.

Vibeke Riisberg é *designer*, pesquisadora e professora na Designskolen Kolding (Kolding, Dinamarca). A sustentabilidade tem sido parte vital de sua atuação, construída a partir do diálogo com estudantes e colegas, sendo o desenvolvimento do ensino do *design* para a sustentabilidade no contexto educacional da moda e do têxtil uma contribuição expressiva e crucial do seu trabalho – em especial, o engajamento dos estudantes e colegas em relação à questão.¹⁰⁰

A maneira como pensa a educação, em uma perspectiva dialógica e aberta a discussões e questionamentos, encontra fundamento em sua própria vivência enquanto aluna, conforme exposto por Vibeke, que acredita que o ambiente educacional e os professores exercem influência significativa no caminho trilhado pelos alunos.

Já nos anos 1980, enquanto *designer*, alertava para os impactos ambientais no contexto da indústria têxtil e de confecção, anunciando uma preocupação vindoura. Como professora, Vibeke iniciou em cursos esporádicos na escola de *design* da Royal Danish Academy of Fine Arts e, no início dos anos 1990, juntamente com Joy Boutrup,¹⁰¹ propôs uma disciplina sobre têxteis e sustentabilidade no curso de *design* têxtil. Contudo, a experiência da primeira turma não foi positiva, posto que, diante do cenário industrial apresentado, bastante problemático, os alunos findaram as aulas desiludidos com a profissão. Nas turmas seguintes, as aulas foram sendo reformuladas, de modo a transparecerem alternativas possíveis – que timidamente começavam a despontar em um contexto industrial – diante de um cenário calamitoso.

Ainda que à época a disciplina (e as iniciativas presentes na indústria) focasse essencialmente nos materiais, Vibeke destaca a atividade de reflexão acerca dos conteúdos abordados enquanto um aspecto estrutural das aulas. No trânsito entre diferentes disciplinas e na interlocução com outras áreas, cotidianamente construíam-se novos conceitos para o design, orientados a uma prática diferente para além dos materiais e da técnica.

No final dos anos 1990, Vibeke e Joy foram convidadas para lecionar uma disciplina de sustentabilidade e materiais (similar à que vinham lecionando na Royal Danish Academy of Fine Arts) no curso de graduação em Fashion and Textiles Design na Designskolen Kolding, e aos poucos Vibeke encerrou as atividades na outra instituição. Em 2000, ela passa a se dedicar unicamente à Designskolen Kolding e assume a chefia do Textile Department, posição que ocupa até 2006, quando passa a se dedicar exclusivamente ao ensino e à pesquisa.

A Designskolen Kolding é uma escola de design com foco na interdisciplinaridade que abriga quatro cursos de graduação (BA): Fashion and Textile Design; Industrial Design; Communication Design; e Accessory Design. O curso de Fashion and Textile Design abriga os departamentos de moda e têxtil, e ao longo do curso os alunos direcionam sua formação.

A cultura a respeito da sustentabilidade foi se construindo aos poucos e organicamente na instituição mediante o envolvimento de alunos e professores comprometidos com a questão. Nesse sentido, Vibeke desempenhou um papel crucial, especificamente no curso de *Fashion and Textiles Design*, de certa forma ‘advogando’ em favor da sustentabilidade – seja na criação e ampliação de disciplinas relacionadas à questão, seja na articulação entre professores em torno dessa, no envolvimento em projetos internacionais como o *Local Wisdom*,¹⁰² no desenvolvimento de pesquisa,¹⁰³ ou na ponte com a indústria. Ela destaca ainda a importância do entusiasmo e comprometimento por parte da coordenação e direção da escola ao longo desse processo de modo geral, mas especialmente no que diz

100

Alguns trabalhos publicados relacionados: *Teaching sustainable design to textile and fashion students: from a micro and macro perspective* (RIISBERG, 2010); *Design responsibility and sustainable design as reflective practice: an educational challenge* (RIISBERG; LEERBERG; BOUTRUP, 2010); *Designing garments to evolve over time* (RIISBERG; GROSE, 2017); e *Awareness: tactility and experience as transformational strategy* (RIISBERG; BANG; LOCHER; MOAT, 2014).

101

Joy Boutrup, a quem Vibeke atribui muito de sua formação e pensamento atual, foi sua professora durante a graduação na Arts and Crafts School, de Copenhagen.

102

Local Wisdom (<<http://localwisdom.info/>>) é um projeto que explora as práticas associadas ao uso, combinando métodos de pesquisa etnográfica com o processo de *design*. Desenvolvido pela professora e pesquisadora Kate Fletcher, o projeto reúne histórias e imagens sobre como as pessoas usam suas roupas, e as práticas de uso tornaram-se a base e a referência para o desenvolvimento de projetos de *design* em algumas instituições. O curso de graduação em Fashion and Textiles Design, da Designskolen Kolding, foi um desses parceiros. Alguns dos projetos desenvolvidos encontram-se no livro *Craft of use*, de autoria de Kate Fletcher.

103

Vibeke considera fundamental o desenvolvimento de pesquisas a partir da prática e que possam ser incorporadas no cotidiano educacional, bem como pesquisas desenvolvidas a partir desse cotidiano. Enquanto coordenadora, promoveu esforços para tanto.

respeito à conexão com a indústria. Vibeke destaca a criação dos laboratórios de pesquisa e desenvolvimento, fundamentais para a realização de projetos colaborativos e a produção de conhecimento – sendo um deles o Laboratory for Design and Sustainability (Lab for Sustainability).

Ao longo do tempo, foi-se reconhecendo a necessidade de haver mais espaço para a sustentabilidade no currículo, sendo necessária uma educação constante também do corpo docente acerca da questão. É, de fato, um processo que se constrói cotidianamente, mas, conforme esclarece Vibeke, a questão precisa ser explicitamente sistematizada. **Karen Marie Hasling**, professora e pesquisadora,¹⁰⁴ afirma a tentativa de construção de um currículo coerente baseado na sustentabilidade, de modo que esta evolua gradualmente, em termos de complexidade, ao longo dos quatro cursos de graduação da instituição – a ideia é tentar estabelecer uma base teórica comum a todos. Tanto ela quanto Vibeke reconhecem que, no departamento de Fashion and Textiles, a questão já se encontra mais fortalecida e articulada – o que pode ser inspirador para os outros cursos. Vibeke reafirma a organicidade do curso e do próprio cotidiano das aulas, que se encontram em constante mudança e adaptação, e enfatiza os esforços em tornar a sustentabilidade algo natural no curso.

Conforme esclarece Vibeke, conceitos relacionados à sustentabilidade vêm sendo introduzidos cada vez mais cedo aos alunos; porém, sem que sejam necessariamente classificados como tais. No decorrer do curso, a abordagem se expande, migrando do foco nos materiais e processos (contudo, sempre associados aos aspectos funcional e estético) para o foco no uso/usuário, continuamente considerando o *design* e o *designer* enquanto parte de um sistema e buscando tornar tangíveis noções por vezes abstratas. No caso da parceria com o projeto *Local Wisdom*, por exemplo, Vibeke assinala a dificuldade dos alunos em assimilar o conhecimento acerca do uso de maneira a traduzi-lo em seus projetos. Ainda assim, reconhece a importância de os alunos pensarem a respeito do uso e de variáveis – como o tempo – e a existência de diversos projetos interessantes, especialmente voltados às necessidades do usuário e relacionados ao fortalecimento da relação entre ele e o vestuário.

Helle Graabæk, coordenadora do curso em conjunto com Nadine Möllenkamp e chefe do Textile Department, esclarece que o curso (e a escola como um todo) valoriza muito a experimentação como um meio de desafiar a indústria e impulsionar o futuro, e os alunos interessam-se cada vez mais em fazer a diferença, procurando formas de impactar nesse futuro de maneira positiva. Entretanto, nesse sentido, a empregabilidade emerge como uma questão a ser considerada, especialmente porque, no que se refere à sustentabilidade, ainda há um certo descompasso entre academia e indústria, causando certa frustração nos alunos – ainda que o cenário seja favorável, se comparado com décadas anteriores. Consonantemente, **Anne Louise Bang**, professora e pró-reitora de pesquisa e desenvolvimento, observa que, ao adentrarem o mercado de trabalho e se depararem com uma série de desafios, alguns alunos se decepcionam ao perceber que não basta querer mudar as coisas ou fazê-las diferente.

“Eles encontram desafios na indústria, porque eles gostariam de mudar as coisas. É difícil para um designer iniciante mudar a indústria. [...] E, naturalmente, nós achamos que precisamos educá-los pra enfrentar esses desafios, porque uma mudança se faz necessária. Mas, acima de tudo, eles precisam também estar preparados para as possibilidades, coisas muito pequenas que eles talvez possam mudar e que podem ter um impacto enorme após alguns anos.”

(Anne Louise Bang)

A sustentabilidade, no contexto educacional, é vista por Karen Marie e por Vibeke como uma questão relacionada ao exercício da cidadania e que, embora demande determinados conhecimentos básicos, refere-se deveras ao pensamento crítico e reflexivo e à habilidade na busca por conhecimento e na aprendizagem contínuas. Na Designskolen Kolding, ensino, pesquisa e desenvolvimento encontram-se bastante articulados em uma tentativa de abordar a sustentabilidade a partir de diferentes perspectivas, sendo constante a elaboração de ferramentas e modelos, inclusive pelos próprios alunos, para serem utilizadas em sala de aula ao longo do curso. Nesse sentido, Anne Louise esclarece que a construção da autonomia dos estudantes é um aspecto fundamental, de modo que a opção por quais ferramentas ou modelos utilizar, e como utilizá-los, fica a cargo dos alunos de acordo com seus objetivos e necessidades em relação ao projeto desenvolvido, não havendo imposição por parte do corpo docente. No que se refere à autonomia, esta é valorizada no decorrer do desenvolvimento de todos os projetos, e os alunos são levados o tempo todo a refletir sobre sua prática. A postura dialógica em sala de aula também favorece a construção da criticidade dos alunos, essencial para a autonomia e em se tratando de sustentabilidade.

De fato, a mentalidade da escola é de que os alunos sejam 'pensadores' e 'fazedores' independentes, mas muitos alunos reivindicam que lhes seja dito o que fazer ou que direção seguir. Vibeke busca – em especial, em uma disciplina do terceiro ano do curso, denominada *Design for change* – ser bastante aberta em relação aos resultados esperados. A disciplina objetiva que o aluno desenvolva um projeto contemporâneo em uma perspectiva de sustentabilidade, realizável, com base na articulação entre conhecimentos apreendidos com o passado e a prospecção de cenários futuros. A proposta é que emerjam propostas alternativas ao sistema atual, o que implica, inclusive, novos papéis desempenhados pelo *design*.

“Eu sou ‘famosa’ por ser bastante aberta e alguns alunos ficam muito frustrados (alguns professores também). Mas eu penso que, se você deixar muito clara a direção a seguir, muito óbvia, você não vai obter nenhum resultado que te surpreenda. E eu quero resultados que surpreendam.”
(Vibeke Riisberg)

O raciocínio próprio, a autonomia e o diálogo são pontos cruciais para Vibeke, que considera o processo – a experiência, o conhecimento gerado e apreendido – mais valioso que o resultado, especificamente no caso dos projetos desenvolvidos nessa disciplina, mas também de modo geral.

“Eu sempre quis que eles pensassem por si mesmos, e eu quero discutir suas ideias com eles. Às vezes nós temos discussões difíceis, e eu banco a ‘advogada do diabo’. Eles às vezes ficam bravos e dizem ‘Você vai ver só’. E eu digo ‘Ótimo’, sabe? É exatamente isso que eu quero. Então frequentemente eu me emociono quando vejo a apresentação dos projetos, porque muitas vezes eles trazem ideias suficientemente fortes e as defendem, mesmo eu os desafiando ao longo do semestre. E na maioria das vezes eles têm sucesso. E mesmo quando falham, a cognição que acontece durante o processo é tão importante... é muito mais importante. Eles se dedicam ao máximo na materialização do projeto, e às vezes ocorre de não haver tempo de finalizar uma composição por completo, e eu digo que está tudo bem, desde que o

conceito esteja ali. [...] Eles sabem que eu sou exigente, mas se eles se empenharam e no final não havia disponibilidade na oficina da faculdade para estampar o produto deles, e tudo o que eles conseguiram foi uma amostra, por exemplo, para mim está OK. Eles têm os desenhos, a amostra de material, enfim, o projeto feito por eles. E é muito mais sobre o processo, as ideias, e assim por diante.”

(Vibeke Riisberg)

Na articulação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento, Vibeke reafirma o esforço do curso na construção de novas abordagens no campo do *design* de moda para a sustentabilidade nessas três esferas, orientadas à ideação de uma nova cultura de moda e uma nova indústria da moda. Vibeke reconhece que se leva tempo para mudar as coisas; porém, enfatiza que, se não houver tentativas, nada irá acontecer, e embora se posicione criticamente em relação a diversas iniciativas em curso, acredita que o reconhecimento por parte da indústria de que há um problema representa um passo importante. Nesse sentido, ressalta a importância da ponte entre academia e indústria, bastante presente na escola.

Karen Marie acredita que o entendimento a respeito da sustentabilidade, bem como sua abordagem no contexto educacional, vem se expandindo, e considera imprescindível que os alunos compreendam as ações relacionadas ao *design* para a sustentabilidade de uma maneira contextualizada e ampla, sendo os materiais e os processos (usualmente tidos como caminhos principais) apenas a perspectiva inicial.¹⁰⁵ A mentalidade dos estudantes também vem mudando ao longo dos últimos anos, e tem migrado do desinteresse e da postura reativa à não objeção e mesmo à demanda no que diz respeito à sustentabilidade. Vibeke atribui essa mudança a diversos fatores; entre eles, as modificações também na forma como a questão vem sendo abordada. Tanto Vibeke quanto Helle observam que os alunos apreendem o conhecimento sobretudo por meio da prática projetual e/ou da conexão com a realidade, de modo que a transmissão de conteúdos por si só não é o bastante. Ainda, Vibeke considera crucial que os alunos se apropriem das técnicas e saibam operar a tecnologia existente (quando for o caso), pois somente dessa maneira poderão pensar sobre como explorá-las da melhor maneira, ou mesmo reinventá-las.

Com base na sua experiência no curso, Karen Marie afirma que, atualmente, os alunos têm compreendido melhor as possibilidades de atuação em relação à sustentabilidade, especialmente em virtude de o entendimento acerca da questão ter se desvencilhado de uma perspectiva exclusivamente ambiental, ou mesmo técnica, e ter atingido as esferas social e cultural.

“Eu acredito que, de alguma forma, tem sido mais fácil pros alunos enxergarem como podem contribuir. A sustentabilidade se ampliou e envolve muitas outras áreas, então eles também podem ver qual é o papel deles em meio a isso. Quando eu comecei a lecionar no curso, há uns cinco anos, a maioria dos alunos tinha uma ideia de que a sustentabilidade se relacionava essencialmente ao meio ambiente, por exemplo. E, bem, os alunos aqui não são técnicos. Então trabalhar com análise de ciclo de vida, ou propriedades mecânicas dos materiais, e assim por diante... não sei, acho que de alguma maneira era ‘esmagador’ pra eles. Sabe, era muito. Então, de certa forma, se apropriar da sustentabilidade na qualidade de algo com a qual, enquanto designers, podem se relacionar faz muita diferença.”

(Karen Marie)

105
No paper *Using a 'five perspectives of sustainable design' model in fashion and textiles* (2016), Karen Marie demonstra como um modelo de cinco perspectivas do design sustentável pode ser utilizado na educação em *design* para discutir, comunicar e desenvolver abordagens para moda e têxteis no que diz respeito à sustentabilidade.

A exposição de projetos relacionados à sustentabilidade, desenvolvidos por alunos, também tem cumprido um papel motivador ao evidenciar a possibilidade de se alcançarem resultados interessantes.

Perante o debate acerca do uso ou não do termo 'sustentabilidade' no ambiente educacional, Vibeke pessoalmente posiciona-se a favor de usá-lo, ainda que inicialmente os alunos se assustem ou se entediam, sobretudo por ser um conceito que abrange questões extremamente complexas e sérias. Nesse sentido, ela considera fundamental que o conceito seja clarificado, e ressalta que há diversas maneiras de abordá-lo que precisam ser apresentadas aos alunos. A própria ação de analisar a questão a partir de diferentes perspectivas – postura de Karen Marie em sala de aula – é bastante profícua no que se refere aos alunos. Contudo, Vibeke reitera que, se as questões subjacentes forem abordadas, não vê problema se o termo não for utilizado por colegas ou alunos. Por conseguinte, acredita que, ainda que falar em 'moda sustentável' possa parecer um sonho utópico, exatamente por isso é um termo a ser considerado e que merece espaço e atenção.

As Sustainable Design Cards¹⁰⁶ (Figuras 22 e 23) são um conjunto de cartas inicialmente desenvolvidas no Lab for Sustainability, tendo sido renovadas e aprimoradas pelas professoras Karen Marie e Ulla ao longo dos anos, e consistem em abordagens¹⁰⁷ para a sustentabilidade no *design*. As abordagens estão associadas a categorias (seis, no total) que correspondem ao ciclo de vida do produto. Cada abordagem vincula-se a até quatro categorias e se posiciona em maior ou menor intensidade em relação a três enfoques gerais do *design* para a sustentabilidade.

Figura 22 Categorias correspondentes ao ciclo de vida do produto e bússola visual

Fonte Approaches to Sustainable Design (2018).

As categorias compreendem: material; produção; logística e varejo; usuário e prática; recuperação; *design* e conceito. A bússola compreende os enfoques técnico, emocional e funcional.

106

As cartas estão disponíveis no site <<https://sustainabledesigncards.dk>> (último acesso em: 13 ago. 2018), em que constam também maneiras de utilizá-las e diversos esclarecimentos a seu respeito. É possível fazer o download de todo o conjunto de cartas, estando disponível também um modelo em branco para a criação de novas.

107

Diversos aspectos contidos nas cartas baseiam-se em um projeto de pesquisa desenvolvido anteriormente.

Figura 23 Frente e verso da carta Design para a desmontagem

Fonte Approaches to Sustainable Design (2018).

Frente da carta: enfoque (funcional, técnico ou emocional) e categorias associadas. Verso da carta: o que, por que, desafios, exemplos, associação com outras cartas e leituras complementares a respeito da abordagem.

As cartas, inter-relacionadas, configuram-se como um material de ensino e aprendizagem, de pesquisa e de prática. Conforme argumenta Karen Marie, as cartas, utilizadas em sala de aula, objetivam tornar compreensível a sustentabilidade no âmbito da educação em *design*, e não representam um modelo a ser seguido. Por conseguinte, possibilitam aos alunos assimilar a inter-relação entre as abordagens, facilitando uma compreensão sistêmica da questão; oferecem caminhos para complementar e aprofundar o conhecimento; colaboram com o entendimento de caminhos para a sustentabilidade na prática e suas implicações, evitando o uso do termo de maneira vaga. Tanto Vibeke quanto Karen Marie observam que os alunos têm se apropriado das cartas de maneira muito positiva.

Vibeke acredita que, ao longo dos anos, tem se acumulado um conhecimento sobre sustentabilidade¹⁰⁸ em diversas áreas – no que concerne a métodos, ferramentas de ensino e maneiras de se trabalhar com a indústria, por exemplo – que agora vem sendo disseminado, também em virtude de uma interação crescente entre os diversos campos.

108

No caso do campo do *design* de moda, Vibeke assinala o pioneirismo do livro *Sustainable fashion and textiles: design journeys*, de Kate Fletcher, publicado pela primeira vez em 2006.

5

Educar para transformar: o pensamento freiriano

Critical pedagogy encompasses all the areas of study that aim to redress biases that have informed ways of teaching and knowing in our society ever since the first public school opened.
(bell hooks¹⁰⁹)

Em um cenário no qual o sistema econômico prevalente naturaliza desumanidades, o neoliberalismo globalizante avança, sobrepondo cada dia mais os interesses do mercado aos interesses humanos. Ante uma sociedade mercadologicamente orientada, a ética não é a do ser humano, mas a do lucro – tal qual a liberdade, que não é a do indivíduo, mas a do comércio. Diante dessa imoralidade, o privilégio de poucos, robustecidos de poder, atenta contra os direitos de muitos. O progresso científico e tecnológico – que tanto é necessário quanto é parte do desenvolvimento natural da humanidade – não responde obrigatoriamente às necessidades da existência humana, não obstante devesse fazê-lo, dado se tratar de uma questão de ordem ética e política, e não necessariamente técnica.

Perante tal conjuntura, há sempre a possibilidade de superação, por mais difícil que seja a concretização de uma política de desenvolvimento que privilegie o ser humano, e não apenas o lucro. Os seres humanos – seres de intervenção e históricos, tais quais suas relações com o mundo – fazem a história e por ela são feitos, em uma construção mútua, e na dialética das relações entre subjetividade e objetividade reside a possibilidade de transformação. Em uma sociedade de massas, padronizam-se e prescrevem-se inclusive maneiras de pensar e agir; porém, condicionados e não determinados, somos sujeitos da decisão e, portanto, da ruptura, o que nos permite falar em liberdade, ética e responsabilidade. Nossa capacidade de ideação de resultados previamente à ação proposta, deliberadamente, nos faz seres capazes de projetar. Na qualidade de seres da práxis, a utopia adquire sentido:

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de "emersão" do hoje, "molhados" do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combalida, esperança (FREIRE, 2016, l. 1686).

Foi sob essa perspectiva – voltado ao *ethos* de uma sociedade latino-americana que ecoa as vozes de uma suposta metrópole – e pautado nas relações oprimido versus opressor que o pernambucano Paulo Freire desenvolveu sua pedagogia crítica – inicialmente no contexto da alfabetização de adultos e posteriormente estendida para outros âmbitos educacionais. Abordado neste capítulo a partir das obras *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2014a), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2016), *À sombra desta mangueira* (2015), *The politics of education: culture, power and liberation* (1985), e *Pedagogia do oprimido* (2014b), o pensamento freiriano é posto em diálogo com o pensamento de bell hooks, teórica, feminista, negra e estadunidense que reposiciona a pedagogia crítica no contexto específico do ensino superior, a partir das obras

Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (2013), e *Teaching critical thinking* (2010).

A educação, em todos os seus níveis e modalidades, é para Freire (2014a) uma forma de intervenção no mundo. Enquanto experiência especificamente humana, pode ambicionar mudanças radicais na sociedade como um todo (educação progressista), mas também pode aspirar à manutenção da sociedade tal como está (educação conservadora). Desse modo, se, por um lado, as transformações sociais não dependem exclusivamente da educação, por outro, não ocorrem sem esta, sendo ela uma prática indispensável à reinvenção do mundo (FREIRE, 2014a, 2015, 2016). Assim, transformar (ou perpetuar) o *status quo*, manifestação da ideologia dominante, não depende unicamente da vontade do educador ou da educadora críticos e de sua atividade pedagógica; porém, ao demonstrarem a possibilidade de transformação, tanto esses educadores quanto a sua atividade adquirem importância formidável nesse contexto (FREIRE, 2014a).

Tal reconhecimento permite afirmar seguramente que a educação é diretiva e que, conforme elucida Freire (2014a), possui, enquanto ação humana, vocação para endereçar-se rumo a determinados objetivos, sonhos e ideais – o que não significa que necessariamente irá fazê-lo; daí sua natureza essencialmente política.

A politicidade da educação não está atrelada à decisão deste ou daquele educador: antes, encontra-se em seu cerne. Para Freire (2014a, p. 109), “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano”. O autor (2016) esclarece que, na prática política, a questão fundamental não é apenas o ‘fazer coisas’, mas em favor de que e/ou de quem este fazer ocorre. O questionamento a respeito de em favor de que e/ou de quem ensinamos e aprendemos precisa ser permanente na educação, e Freire (2016) ressalta que a postura em favor de algo e/ou alguém implica, de certo modo, uma postura contra algo e/ou alguém. Nesse sentido, é oportuno posicionar a indagação no campo do *design*, reiterando seu caráter político abordado anteriormente nesta tese: em favor de que e de quem projetamos? De que situação, condição, realidade?

De acordo com Freire (2014a), a prática educativa demanda a existência de sujeitos (educadores e educandos que ensinam e aprendem simultaneamente), a existência de objetos (que correspondem aos conteúdos ensinados e aprendidos) e envolve o uso de métodos, técnicas e materiais. Ainda, envolvendo determinados propósitos, a prática educativa, além de política, tem como qualidade a não neutralidade: não é, nunca foi e não pode ser neutra. Fazendo um paralelo com os objetivos desta investigação, podemos entender os professores e alunos enquanto sujeitos; os conteúdos sobre moda, *design* e adjacências enquanto objetos a serem ensinados e aprendidos por meio de métodos, técnicas e materiais no decorrer do curso; e uma condição de sustentabilidade – concebida por alguns autores como uma utopia – enquanto propósito.

Insiste-se em uma suposta neutralidade da educação, em que o espaço pedagógico é aquele no qual alunos são treinados para práticas apolíticas, como se a maneira de estar no mundo fosse ou pudesse ser neutra – ponto de vista atribuído ao *status quo* e considerado reacionário por Freire (2014a). Nesse sentido, não é possível, para Freire (1985), estarmos no mundo de maneira neutra, à medida que apreendemos a realidade sócio-histórica dos objetos em questão. Uma vez que estes incorporam valores e orientações humanas, mesmo a proclamada neutralidade envolve uma escolha oculta. Enquanto forma de intervenção no

mundo, para além dos conteúdos ensinados e aprendidos, a educação implica esforços tanto de reprodução quanto de contestação do *status quo*, não havendo possibilidade de que ela permaneça indiferente a qualquer uma dessas hipóteses (FREIRE, 2014a). Categoricamente, Freire (1985) esclarece ainda que não se pode confundir a preocupação com a verdade – característica de todo esforço científico sério – com uma suposta neutralidade científica, que de fato não existe. Por parte da academia, há, segundo hooks (2013), uma negação coletiva da qual precisamos nos livrar: a de que a educação que recebemos e transmitimos é neutra. A autora (2013) reitera que políticas como a do racismo, do sexismo e do imperialismo determinam o que e como ensinamos e aprendemos. Estabelecendo um paralelo com o campo disciplinar no qual esta tese se desenvolve, conforme elucidado por autores referidos anteriormente, percebe-se a influência de certos valores no ensino e na prática em *design*, reforçando determinados sistemas de dominação.

Para que a educação fosse neutra, de acordo com Freire (2014a), era preciso que houvesse concordância entre as pessoas em relação aos modos de vida individual e coletivo, bem como unanimidade no que diz respeito ao reconhecimento dos desafios emergentes na sociedade e ao seu enfrentamento e superação. O autor considera impossível a neutralidade ante situações de opressão e injustiça, visíveis em diversas esferas na sociedade contemporânea e expostas nesta tese mediante referências teóricas, assim como por meio das falas de professores(as) e alunos(as).

Ao nos assumirmos enquanto sujeitos e objetos históricos, tornamo-nos seres que, ligados a interesses, podemos nos manter fiéis à ética ou transgredi-la (FREIRE, 2014a). Por conseguinte, segundo Freire (2016, p. 161), em virtude do caráter intencional da educação, no “[...] Domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade”, de modo que a prática educativa, enquanto prática formadora – e independentemente do nível em que se aplica (na alfabetização ou no ensino superior, por exemplo) –, não pode prescindir de eticidade – cuja necessidade é reconhecida também em relação ao campo do *design* de moda, tanto no domínio teórico quanto no domínio empírico da presente investigação.

Na esfera da escolha, Freire (1985) argumenta acerca de dois modos contrastantes de educação, os quais denomina ‘desumanizadora’ e ‘humanista’. Ambas as formas implicam ações perante a realidade social na qual nos encontramos condicionados e são direcionadas à sua manutenção ou modificação: a primeira, expressão concreta de alienação e dominação, age no sentido da preservação do *status quo*; a segunda, projeto utópico, age no sentido do alcance de uma ação transformadora revolucionária. Reitera-se, aqui, que o pensamento freiriano desenvolve-se mediatizado pela relação oprimidos *versus* opressores, no sentido de uma superação dessa relação de opressão, injusta, que caracteriza o *status quo*. Todavia, é possível pensar este último também enquanto uma realidade insustentável (em diversas dimensões), a qual necessita ser transformada.

Isto posto, a prática educativa demanda que o direcionamento almejado esteja claro. O propósito de se ensinar e aprender algum conteúdo, qualquer que seja, precisa estar explícito, o que exige uma tomada de posição por parte da educadora ou do educador e, naturalmente, da instituição como um todo. Segundo Freire (2014a, p. 100-101),

Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da

humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Nesse sentido, para Freire (1985, 2014a), o propósito de aprender vai além de repetir uma lição dada: é construir, reconstruir, constatar para mudar, de modo que formar é mais do que meramente treinar o educando para determinada atividade. Sob essa compreensão é que o autor (2016) reafirma sua presença na história e no mundo, bem como sua luta pelo sonho, pela utopia, pela esperança. Na perspectiva de uma pedagogia crítica, a tarefa primordial da educação é o compromisso com a transformação: desconstruir a ideologia fatalista que estimula a imobilidade e a acomodação e trabalhar a possibilidade de mudança, legitimando o sonho ético-político de superação de uma realidade injusta.

Retomando-se os dois modos de educação opostos referidos por Freire (1985), esses assumem tarefas educacionais antagônicas. Em essência, a educação desumanizadora e dominadora é um ato de transferência de conhecimento, enquanto a educação humanista e libertadora é um ato de conhecimento. Dessa maneira, no que diz respeito à relação com a consciência e o mundo, a primeira admite a consciência enquanto um espaço vazio a ser preenchido, entendida pela segunda como uma intenção relativa ao mundo.

Todavia, Freire (1985, 2016) reconhece a existência costumeira da educação formal enquanto instrumento de adaptação e acomodação do educando à realidade, em um cenário no qual se faz muito pela despolitização da educação. Para o autor (2014a), há uma negligência a respeito do caráter socializante da escola, e fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, entendido na maioria das vezes como transferência de saberes. Nessa concepção – ilusoriamente neutra e denominada ‘bancária’ em virtude de uma analogia ao funcionamento dos bancos (FREIRE, 2014b) –, a educação corresponde à mera transferência de conhecimento, depositado pelo educador e recebido passivamente pelo educando, sendo possível, ainda, o saque do conhecimento em um momento posterior de avaliação.

A concepção bancária da educação é, para Freire (2014b), instrumento de opressão, e aborda a realidade na condição de estática e compartimentada. Os conteúdos transferidos, por sua vez, são fragmentos da realidade, desconectados de sua totalidade e comumente alheios ao universo dos educandos. Em vez de sujeitos inseridos no mundo a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica, eles se tornam objetos que arquivam depósitos feitos, sendo que, em virtude da passividade que lhes é imposta, tendem a se adaptar à realidade (parcializada) depositada, em lugar de transformá-la. Desse modo, “Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 2014b, p. 88).

De maneira incisiva, Freire (1985; 2015; 2016) sustenta que a perspectiva neoliberal, renunciando ao sonho e à utopia e reforçando a pseudoneutralidade da educação, reduz a prática educativa à mera transferência de conteúdos e ao treinamento dos educandos no uso de técnicas e princípios científicos, exaurindo seu caráter formador. Nesse sentido, o autor

reconhece ainda o caráter domesticador e alienante da educação bancária, que, seja no ensino primário, secundário ou superior, nega à prática educativa sua intenção denunciadora de uma realidade desumana e anunciadora de uma realidade mais humana, que torna obscuras estruturas sociais que precisariam ser desveladas. Apartando questões de caráter social e político-ideológicas do horizonte de preocupações da prática educativa, tem-se, como resultado, uma eficácia técnica e uma ineficácia cidadã por parte dos educandos.

Nessa concepção de educação, a formação se sucede a partir de uma perspectiva orientada primordialmente à aquisição, pelo educando, de determinadas capacidades consideradas úteis para o mercado de trabalho, com enfoque essencialmente técnico-científico. Tal perspectiva acaba por conferir à educação um caráter meramente tecnicista, transformando a formação em mero treinamento dos educandos, cujo saber técnico os qualifique para o mundo da produção e os habilite a repetir determinados comportamentos (FREIRE, 2015; 2016). Há, dessa forma, um treinamento instrumental, puramente técnico do educando, havendo ainda a padronização do que se deve ensinar e aprender de acordo com uma concepção da realidade na qual não existiria antagonismo nos interesses. Nessa perspectiva, no decorrer do curso de ensino superior em *design* de moda perante uma condição de insustentabilidade, sob o prisma da educação bancária, depositar-se-iam nos educandos conhecimentos técnico-científicos fundamentais para sua instrumentação, objetivando a melhor adaptação possível ao mercado de trabalho compreendido pelo setor têxtil e confeccionista.

Certamente a educação inclui a preparação técnico-científica; no entanto, na qualidade de formação, precisa ir mais além da capacitação (FREIRE, 2014a; 2016). A despolitização da educação e sua redução ao treino de destrezas gera uma prática educativa que, de certa forma, contradiz uma exigência fundamental da sociedade atual e do próprio avanço tecnológico: a da preparação de sujeitos críticos, capazes de responder a desafios inesperados e diversificados, emergentes, de maneira ágil e eficaz. A insustentabilidade em suas diversas dimensões, cenário da presente investigação, pode ser entendida como um desses desafios. Freire (1985) reitera veementemente que a concepção da educação enquanto pura transferência de um conhecimento que meramente descreve a realidade obstaculiza o surgimento de sujeitos críticos, políticos e precisa ser superada. É importante situar, porém, que em momento algum Freire (2014b) individualiza suas críticas de modo a direcioná-las a educadores e educadoras em particular. Antes, compreendendo que a educação reflete uma estrutura de poder e reconhecendo as limitações diante de tal estrutura, endereça seu posicionamento ao ethos educacional, fruto, por sua vez, da ideologia neoliberal da qual educadores e educadoras também são, de certa forma, objeto. Nesse sentido, ele ressalta ser fundamental o diálogo entre educadores e educadoras a respeito dessas limitações.

A concepção bancária da educação, de certo modo, oculta elementos que explicam a maneira como os indivíduos estão sendo no mundo, mistificando a realidade, e lida com um cenário usualmente apresentado como determinado e com um futuro tido como inexorável. Como um contraponto, Freire (2014a, 2014b) apresenta a concepção problematizadora da educação, humanista e libertadora, por sua vez estruturada a partir da compreensão de que 'mudar é difícil mas é possível'. Enquanto a prática educativa bancária, imobilista e fixista desconhece o ser humano na qualidade de ser histórico, dando ênfase à permanência, a prática educativa problematizadora, partindo do caráter histórico e da historicidade do ser humano, reforça a mudança. De caráter autenticamente reflexivo, a educação

problematizadora implica um ato constante de desvelamento da realidade, buscando a emersão da consciência e sua inserção crítica na mesma, contrariamente à imersão pretendida pela educação bancária.

A compreensão de que 'mudar é difícil mas é possível', premissa da concepção problematizadora da educação, aponta para um ponto essencial: a transformação da realidade em vez de mera adaptação a esta e, conseqüentemente, o entendimento do futuro como problemático, mas não inexorável.

Nesse contexto, Freire (1985, 2014a, 2015) reafirma enfaticamente sua crítica à ideologia fatalista do discurso neoliberal, que naturaliza e universaliza uma realidade social, histórica e culturalmente construída. Para o autor, o conformismo e a acomodação frente a diversas situações decorre de um discurso que, sobrepondo os interesses do mercado aos humanos e não permitindo questionamentos, insiste na ideia de que 'as coisas são assim mesmo e não podem ser diferentes', inibindo ou abortando toda e qualquer tentativa de resistência, e colocando em prática uma indiscutível vontade imobilizadora. A compreensão mecanicista e determinista da história (na qual os fatos não podem ser reorientados), que implica a desproblematização do tempo, não admite a escolha e a decisão humana, negando o sonho, a utopia, a esperança, e rompendo violentamente com a constituição social e histórica da natureza humana. Nessa perspectiva, a insustentabilidade seria uma fatalidade diante da qual, às ações do *design*, caberiam o conformismo e a acomodação – conduta por diversas vezes praticada.

Em face desse discurso, Freire (2014a) reitera seu repúdio ao fatalismo e insiste na problematização do futuro e na recusa de sua inexorabilidade, negação da história. Sua opção pela rebeldia requer uma compreensão da história como tempo de possibilidades em vez de determinações, permitindo que posições rebeldes tornem-se revolucionárias, e ressalta a importância da esperança, sem a qual não haveria história, mas puro determinismo. Para o autor (2014a, p. 51-52), ainda que "[...] As condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos [...]" gerem barreiras difíceis de serem superadas, essas não são necessariamente inalteráveis.

O entendimento fundamental de que a realidade não 'é' esta, mas 'está sendo' desloca a existência humana do domínio da determinação – no qual não se fala de opções – e a coloca no domínio do condicionamento. A possibilidade de ir além dos fatores determinantes e superá-los nos tornou seres condicionados, em vez de determinados; para tanto, é primordial (mas não suficiente) a consciência de tais fatores e de sua força (FREIRE, 2016). Estabelecendo-se um paralelo, a indústria da moda não 'é', mas 'está sendo' insustentável, tal qual determinadas práticas do *design* de moda – condição que, desde que apreendidos os devidos fatores determinantes, pode ser superada.

A perspectiva de problematização do futuro e de superação de realidades tanto demanda quanto possibilita que a presença dos sujeitos no mundo – enquanto cidadãos e também enquanto profissionais – não seja a de quem a ele passivamente se adapta, mas, sim, a presença de quem nele se insere de maneira ativa e transformadora, como enfatizado por Freire (2014a, p. 74-75) ao ressaltar ainda a dialeticidade da relação sujeito-objeto.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também de quem

intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

É a transformação do presente que origina o futuro, sendo cabível questionarmo-nos, conforme exposto por Freire (2015), a respeito de como é esse presente e de como poderia ser o futuro. A natureza mutável da realidade (natural e histórica) e, por conseguinte, a invenção e a possível reinvenção do mundo encontram-se atreladas ao ser humano enquanto sujeito criador, de modo que ele não pode ser reduzido ao papel de puro objeto. Contudo, Freire (2015) explicita que a possibilidade de mudança não significa a negação dos condicionamentos (ora determinações cujo objeto, virando sujeito, torna-se consciente) aos quais nos encontramos submetidos, sejam eles genéticos, sejam materiais, econômicos, culturais, sociais ou políticos. Antes, ela representa o reconhecimento da história como tempo de possibilidades – e não de determinismos –, pressupondo a capacidade humana de fazer escolhas conscientes, éticas ou transgressoras da ética; do futuro como problemático – mas não inexorável –, ante o qual a esperança cumpre papel fundamental.

Nesse sentido, em uma relação dialética entre sujeito e objeto, a apreensão de conhecimento a respeito de uma determinada realidade justifica-se no sentido de mudá-la, em vez de meramente adaptar-se a ela, e precisa ocorrer a partir de uma perspectiva histórica. O isolamento e a análise de circunstâncias (como o ensino e a prática do *design* de moda, ou a insustentabilidade, por exemplo) a partir de um ponto de vista a-histórico impedem sua compreensão como processos que foram historicamente construídos e que poderiam, portanto, ser historicamente desconstruídos. Daí a importância, no que diz respeito a esta tese e no âmbito educacional, de uma contextualização histórica e relacional acerca do objeto de investigação e de ensino e aprendizado, respectivamente.

Diante da compreensão da história como tempo de possibilidades e da problematização do futuro, Freire (1985, 2014a, 2015) evidencia a importância de resgatar o real sentido da utopia, que envolve a denúncia de como estamos vivendo e a proclamação de como poderíamos viver. Imprescindível para a transformação do mundo, a autenticidade dos sonhos depende ainda da lealdade às condições históricas, materiais, tecnológicas e científicas de seu contexto. Freire (2016) resgata Marx e assinala a capacidade do ser humano de idear o objeto antes mesmo de produzi-lo, evidenciando a habilidade de ideação de homens e mulheres, na condição de cidadãos e profissionais, em relação ao mundo em que gostaríamos de viver. Mediante a análise crítica do presente e a denúncia da realidade, anuncia-se o que poderá vir de acordo com as escolhas feitas em relação ao denunciado. Nesse sentido, o autor (2016) enfatiza não ser possível anúncio sem denúncia, e ambos sem um posicionamento em face da realidade, salientando ainda a dialeticidade dessa relação e a existência de diferentes possibilidades de futuro.

É pertinente sublinhar que a sustentabilidade – como condição de algo que se sustenta e prospera de maneira equilibrada – pode ser considerada uma utopia. Por conseguinte, admitindo o *design* na condição de projeto e a atividade de projetar na condição de uma ação futura, cabe àquele, no que diz respeito à utopia da sustentabilidade, um papel de extrema responsabilidade: o de denunciar uma realidade insustentável e principalmente anunciar, a partir dela, de maneira crítica e consciente, uma realidade mais sustentável.

Dessa forma, frisando a possibilidade que temos de reinventar o mundo – e não apenas

de reproduzi-lo –, Freire (2016) é categórico ao assegurar a necessidade de estimular e possibilitar nossa capacidade de intervenção nas circunstâncias mais diversas, e sempre considerando a existência e a força dos condicionamentos. Retomando a reflexão no âmbito das práticas educativas, essa é, segundo Freire (2014a, p. 77, 2016), a tarefa progressista concernente à educação problematizadora, e “é a partir deste saber fundamental – mudar é difícil mas é possível” que a ação político-pedagógica, qualquer que seja o nível e a área, precisa ser programada. Uma educação crítica não pode prescindir de uma percepção lúcida da mudança – reveladora da presença interveniente do ser humano no mundo – e da natureza política e ideológica de nossa posição (consciente ou não) ante ela.

Ao afirmar que homens e mulheres se tornaram seres da inserção e não da mera adequação, Freire (2016) esclarece que esta última pode ser entendida como um caminho para a primeira, de modo que o que é estratégico do ponto de vista da educação pragmática, bancária, pode ser no máximo tático na perspectiva da educação progressista, problematizadora. Assim, no âmbito do investigado por esta tese, a adequação dos educandos à realidade compreendida pelo setor precisa ser considerada enquanto caminho para posterior intervenção nesta. Por conseguinte, o ensino de conteúdos para fins de constatação e adaptação – estes compreendidos frequentemente como conhecimentos técnico-científicos necessários à prática profissional – precisa ser considerado enquanto meio, nunca como propósito. A ideia de um período transitório de acomodação, precedente a uma inserção ativa, é deveras interessante, corroborando com a ideia de ‘sonhar de olhos abertos’, ‘cabeça nas nuvens e pés no chão’, situada entre o ideal e o real, próxima ao sentido da utopia previamente mencionado.

Diante de um contexto de mudanças aceleradas e inesperadas e de avanço tecnológico constante, tal qual é a contemporaneidade, precisamos de uma educação que, em vez nos manter quietos, conformados e indiferentes, conduza-nos à inquietação, à inconformidade e ao engajamento, conforme defendido por Freire (2016). Nesse sentido, o autor (2016, l. 1405) elucida que a educação “[...] Capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras [...]” não pode ser a educação bancária, que, depositando conteúdos na cabeça supostamente vazia dos educandos, exercitando sua memorização mecânica, treina ao invés de formar. Antes, precisa ser a educação que, mediante o ensino rigoroso dos conteúdos, desafia os educandos a pensarem criticamente. De fato, perante desafios emergentes – facilmente visualizados se observada nossa atual condição de insustentabilidade, por exemplo, manifesta em diversas dimensões e que atinge principalmente indivíduos menos favorecidos econômica e socialmente – e no intuito de superá-los, há de se pensar em uma educação na perspectiva de uma formação crítica, de uma compreensão crítica da sociedade. Freire (2016) sustenta vigorosamente que, para além de um treinamento técnico-profissional em si mesmo, a educação em todos os seus níveis, atualmente, não pode renunciar ao exercício do pensamento crítico em relação ao tempo, ao conhecimento e, inclusive, à própria técnica. A educação à altura dos desafios contemporâneos¹¹⁰ não pode ser a educação da resposta, mas a da pergunta; precisa ser a educação que pensa criticamente o porquê e para que das coisas, o como, o em favor de que e de quem, o contra que e quem.

Sob esse entendimento, favorável à formação ao invés do puro treinamento técnico-profissional, Freire (2015, 2016) defende a educação que não dicotomize a capacitação técnico-científica dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, o ensino

110

É relevante pontuar que, embora Paulo Freire tenha produzido sua obra até 1997, seu pensamento é bastante atual.

dos conteúdos da formação ética dos educandos – uma vez que não é possível separar o profissional do cidadão. Considerando fundamental o domínio técnico para o profissional, e igualmente fundamental a compreensão política para o cidadão, a prática educativa progressista demanda ambos. A educação problematizadora não dicotomiza ainda a teoria da prática. Conforme esclarece Freire (2015), distanciamo-nos do contexto concreto para, objetivando-o em um contexto teórico, examinarmos de maneira crítica o que nele se realiza, em um processo contínuo e que se retroalimenta. A reflexão crítica sobre a prática, inclusive, é destacada por Freire (2014a) como essencial para a relação entre a teoria e a prática, uma vez que é pensando criticamente a prática que se pode melhorá-la – aspecto extremamente significativo no campo disciplinar do *design* de moda. É a teorização criticamente realizada que, segundo hooks (2013), permite entender o que está acontecendo e olhar o mundo de outra forma, imaginando futuros possíveis nos quais as coisas aconteçam de maneira diferente. Na jornada educativa progressista, compete à teoria informar, moldar e possibilitar a prática, convertendo-se nesta e desafiando o *status quo*. A autora (2013) ressalta ainda que a teoria é mais significativa quando convida os educandos a se engajar na reflexão crítica e na prática.

Na perspectiva da necessária formação de um profissional cidadão, ponderadas a discussão presente no referencial teórico desta tese e as falas de coordenadoras, professores(as) e alunos(as) emergidas na pesquisa de campo, a educação problematizadora, enquanto prática educativa progressista, mostra-se como possível protagonista no contexto do ensino superior em *design*, especialmente perante um cenário deveras insustentável em múltiplas dimensões.

Diante do saber fundamental à educação problematizadora, de que ‘mudar é difícil mas é possível’, Freire (2014a, 2016) admite que esse saber não é suficiente para a mudança, uma vez que a descoberta da possibilidade de mudar não significa mudar. Contudo, é fundado nele que saberes específicos em cujo campo a prática se baseia precisam ser adquiridos e renovados, sendo a educação problematizadora uma prática educativa na qual educadores e educandos, para além de falar sobre a mudança do mundo, comprometam-se com ela e ajam de forma coerente. Assim, é imprescindível, em conjunto com o sonho e a utopia, a formação técnico-profissional capaz de reorientar a atividade prática. Tais asserções, embora realizadas no âmbito das relações de opressão, fazem-se bastante adequadas no contexto do ensino superior em *design* de moda, se considerada a transformação – tanto do ensino quanto da prática – exigida pela sustentabilidade, ainda que referente apenas à indústria da moda.

A capacidade humana de fazer escolhas ante as circunstâncias condicionantes da insustentabilidade reclama a assunção de uma postura crítica perante a realidade. Nesse aspecto, em conformidade com Freire (2014a, 2015, 2016), é possível afirmar que é minimamente ingênua a convicção de que o ensino dos conteúdos em si mesmo, ainda que de maneira crescente e diversificada, possibilita aos educandos a inteligência radical dessa realidade e uma postura crítica que os torne aptos a decidir diante dela. Antes, é a constatação crítica, contextualizada e rigorosa dos fatos que nos instiga à possibilidade de intervir na realidade – tarefa inclusive geradora de novos saberes. Desse modo, na perspectiva da educação problematizadora e diante de uma condição de insustentabilidade, no decorrer da jornada educativa do ensino superior em *design* de moda, o conhecimento sobre moda, *design* e sustentabilidade precisa, além de um enfoque técnico-científico rigoroso, ser

pensado criticamente no que diz respeito aos seus porquês, 'para ques', como, em favor de que, de quem, contra que e quem. De maneira que a instrumentação técnico-profissional dos educandos possa ocorrer não para fins de mera constatação e acomodação em relação à realidade, mas para fins de constatação e, envolvendo a capacidade de vislumbre de novas possibilidades e a construção de novos saberes, da sua transformação.

Cabe à educação problematizadora, por meio da análise crítica da realidade, denunciá-la em sua desumanidade e perversidade e, engendrando o sonho que fundamenta a prática transformadora, anunciar uma realidade diferente. Em uma analogia, Freire (2014a, 2016) expõe que o sonho, projeto pelo qual lutamos, está para a prática transformadora assim como o desenho de uma peça está para a produção dessa mesma peça. Entendendo a denúncia como a identificação de problemas e o anúncio como construção de soluções (mesmo que incompletas), é possível situar esse pensamento no campo disciplinar do *design* de moda, tanto no âmbito do ensino quanto no âmbito da prática, evidenciando-se ainda mais um possível protagonismo da educação problematizadora no contexto do ensino superior em *design*, de modo geral.

Freire (2014a) ressalta que a inserção ativa dos homens e mulheres no mundo, na condição de sujeitos, depende de posturas rebeldes – jamais resignadas –, denunciadoras, e de sua promoção em posturas revolucionárias, anunciadoras, que nos engajam no processo de transformação da sociedade. Nesse sentido, em um paralelo com o ensino e a prática do *design* de moda, a atividade de projetar precisa ser ensinada, aprendida e praticada como um possível ato de proposição transformadora, de modo que haja a denúncia de uma determinada conjuntura a partir da qual se encontre atrelado o anúncio de uma nova, em um processo contínuo e respeitadas sempre as condições históricas, materiais, tecnológicas e científicas do contexto.

A esperança, conforme pontuado anteriormente, é personagem notável nessa concepção educacional sustentada por Freire (2015, 2016, l. 663), a qual, como pedagogia crítica, reafirma o papel da educação em engajar sujeitos, mediados pelo objeto – conteúdo a ser ensinado pelo educador e aprendido pelo educando –, na transformação da sociedade:

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.

Nesse contexto, Freire (2014a) reitera o seu papel como educador: ao falar com clareza sobre o objeto, incita os educandos a fim de que produzam – em vez de receber – a compreensão desse. Ensinar não é transferir conhecimentos, do mesmo modo como aprender não é memorizá-los: o ensino e o aprendizado se relacionam ao esforço crítico do educador de desvelar a compreensão do objeto, bem como ao empenho igualmente crítico do educando de se inserir, na qualidade de sujeito, nesse processo de desvelamento. Assim, a educação defendida por Freire (1985, 2014a), processo de reflexão-ação transformadora a ser exercida na realidade, cria possibilidades para a construção – em vez de transferência – de conhecimento.

De fato, a construção de conhecimento e a autonomia no decorrer desse processo são pontos cruciais no pensamento freiriano, que defende o papel do educador progressista de tratar os objetos cognoscíveis, do ensino e do aprendizado, de modo a desafiar o educando a se reconhecer como sujeito de sua prática cognoscitiva (FREIRE, 2014a). A autonomia é um processo contínuo, constituindo-se na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas, na qual a liberdade vai ocupando um espaço ora ocupado pela dependência. Dessa maneira, para Freire (2014a, p. 105), uma pedagogia da autonomia precisa centrar-se “[...] Em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, [...] experiências respeitadas da liberdade” ao redor dos objetos cognoscíveis. É interessante resgatar a presença da autonomia – na condição de objetivo e desafio, respectivamente – tanto nos PPPs quanto nas falas de coordenadoras, professoras e professores dos cursos investigados por esta tese.

Possibilitar a emancipação dos educandos é uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica: sua assunção na qualidade de sujeitos cognoscentes e, ainda, de sujeitos sociais e históricos, pensantes, comunicantes, criadores e transformadores. Nesse contexto, também a capacidade de se reconhecer como objeto é fundamental para a assunção como sujeito (FREIRE, 2014a).

A indagação constante e metodicamente realizada em torno dos objetos, construtora do conhecimento, é uma atitude crítica semelhante à necessária ao lidarmos com o mundo, no sentido de um posicionamento que conduz ao desvelamento dos fatos. Conforme argumenta Freire (1985, 2014a), quanto mais compreendermos as razões por trás da realidade, mais poderemos superar nossa compreensão ingênua acerca dela. A promoção da ingenuidade para a criticidade, no entanto, não ocorre automaticamente, sendo também tarefa fundamental da prática educativo-progressista.

Na perspectiva de hooks (2010), o anseio por conhecimento – pelo entendimento de como a vida funciona – é a pulsação do pensamento crítico. Para a autora (2010), esse desejo é bastante visível em crianças, naturalmente predispostas ao pensamento crítico em virtude de sua postura frequentemente interrogadora a respeito dos ‘porquês’ da vida, numa procura por respostas que as ensina a pensar. Todavia, lamentavelmente a atividade pensante e o gosto por ela, bem como o pensamento independente, vão sendo suprimidos ao longo da jornada educativa. hooks (2010) elucida que, no ensino superior, em ambientes tradicionais, o pensamento crítico e independente não é estimulado, salvo exceções em que a educação é ambicionada como prática da liberdade e essa forma de pensamento é capital.

Simplificadamente, o pensamento crítico envolve a descoberta dos ‘quem’, ‘o que’, ‘quando’, ‘onde’, ‘como’ e ‘por que’ das coisas e posterior utilização do conhecimento – as respostas – de maneira emancipada (HOOKS, 2010). Nessa concepção, no contexto do ensino superior em *design* de moda, tal posicionamento em face de diversos conteúdos envolvidos na formação dos educandos (os relacionados à sustentabilidade, por exemplo) configura-se como um possível caminho para seu desvelamento e para a promoção da criticidade dos educandos, futuros profissionais, diante da sustentabilidade.

Em um paralelo linguístico, Freire (1985) define o analfabetismo político como a percepção ingênua da realidade social enquanto fato consumado ao invés de em constante construção, de modo que o analfabeto político, independentemente de saber ler ou escrever, tende a se perder em visões abstratas do mundo. Daí a necessidade de uma alfabetização política, da criticidade, do desenvolvimento de uma consciência crítica, especialmente em

contextos nos quais o discurso neoliberal, que naturaliza e universaliza realidades social, histórica e culturalmente construídas, faz-se extremamente presente, como é o caso do campo disciplinar do *design* de moda. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento e postura críticos é aspecto presente nos PPPs dos cursos analisados nesta tese, e as falas de professoras e professores expõem o esforço no que se refere à promoção da criticidade, o qual se reflete, por sua vez, em falas de alunas e alunos, que apontam ainda para a dificuldade de superação de circunstâncias normalizadas pelo discurso neoliberal, tal qual o consumismo.

Freire (1985, 2014a) persevera no compromisso do educador com a consciência crítica do educando (a qual não se promove automaticamente), sublinhando a necessidade da conscientização, cujo ponto principal, entre outros, é provocar a percepção do mundo não como algo 'dado', mas dinâmica e cotidianamente 'em formação'.

A consciência constitui-se na dialética da relação ser humano-mundo, sujeito-objeto. Para além de um reflexo da realidade, é também uma reflexão sobre ela, em uma perspectiva nem objetivista e nem subjetivista: 'estar consciente' não significa 'estar informado a respeito', uma vez que, conforme esclarece Freire (1985), a consciência não é um espaço vazio a ser preenchido, mas uma intenção relativa ao mundo. Nesse sentido, a conscientização é, antes de tudo, um esforço esclarecedor a respeito dos obstáculos impeditivos de uma percepção clara da realidade.

É nessa perspectiva que Freire (1985) insiste na conscientização como um processo que conduza à consciência crítica. Somente esta, capaz de objetivar os fatos e situações-problema da vida cotidiana, oportuniza uma percepção estrutural, evitando que sujeitos os atribuam a alguma super-realidade ou a algo dentro de si mesmos – em ambos os casos, algo totalmente à parte da realidade objetiva. A práxis, enquanto reflexão-ação transformadora, só é possível se mantida a dialética sujeito-objeto, sendo que a inserção ativa de sujeitos no mundo, engajados na transformação da sociedade, não pode prescindir da consciência crítica da realidade e da ação sobre ela.

A dialética da relação sujeito-objeto, a objetivação da realidade e a percepção estrutural, aglutinadas pela consciência crítica, são noções que se apresentam como essenciais no contexto do ensino superior em *design* de moda. Evidencia-se sua substancialidade para a efetividade da instrumentação técnico-profissional do educando em favor da constatação e posterior transformação da sociedade no que diz respeito à insustentabilidade. De fato, a consciência crítica também se faz particularmente necessária se ponderada, por exemplo, a existência de falas que justificam determinados fatos ou situações-problema a partir de abstrações, como 'o sistema', 'a indústria da moda' ou 'o consumidor'. Nesse caso, é primordial pontuar que tais justificativas não são necessariamente equivocadas, mas limitadoras.

É imprescindível ressaltar que as novas realidades, emergidas da transformação da sociedade, não podem exaurir o processo de conscientização – que precisa ser ininterrupto, uma vez que, eventualmente, as realidades transformadas podem assumir novas faces e, novamente, o indivíduo pode se encontrar submerso diante delas (FREIRE, 1985). Desse modo, compreende-se que é fundamental que o ensino e o aprendizado sejam pensados sempre na perspectiva de uma conscientização constante, de maneira que a realidade possa ser reiteradamente constatada e, a partir disso, transformada, em um processo contínuo de denúncia e anúncio. Somando-se a isso, é igualmente importante destacar, com base em Freire (2016), a historicidade da inteligência do objeto, a qual pode variar

no tempo e no espaço. Desse modo, é possível inferir que é essencial pensar a educação – e, particularmente, o ensino superior em *design* de moda – de maneira orgânica e contemporizada – principalmente perante uma condição de insustentabilidade, manifesta de diferentes maneiras e em diferentes proporções de acordo com o contexto, e diante de um cenário em constante e rápida transformação.

Diante da insistência de Freire na práxis – reflexão-ação sobre o mundo a fim de modificá-lo –, hooks (2013) entende a conscientização defendida pelo autor como um processo rumo à consciência e ao engajamento críticos envolvidos na construção do conhecimento, certa de que educadores e educandos precisam se envolver nessa construção na condição de participantes ativos.

No que diz respeito ao envolvimento dos educandos, Freire (2014a) atenta para a importância do exercício da curiosidade – a qual, como inquietação indagadora e que nos move, é indispensável à criatividade. É preciso que o ambiente educacional incorpore o que instiga, o que incomoda, o que desperta o interesse dos educandos, cujo engajamento encontra-se atrelado, ainda, à possibilidade de visualização do que está sendo abordado em sala de aula. Nesse sentido, Freire (2014a) sugere que se discuta, com os educandos, a realidade concreta à qual os conteúdos ensinados associam-se. A materialização dos conteúdos é crucial para o envolvimento dos educandos, bem como para a sua compreensão e valorização em relação a eles. De fato, na pesquisa de campo realizada nesta tese, as falas de professores e professoras apresentam seu esforço em aproximar os conteúdos da realidade concreta, principalmente por meio de exemplos reais (próximos ou não) – ou mesmo de visitas presenciais – relacionados à atividade profissional. Verifica-se, ainda, o sucesso desse esforço nas falas de alunos e alunas, reconhecido explícita ou implicitamente como um mediador do ensino e do aprendizado.

Para Freire (2014a), é imprescindível ainda que a formação não se alheie às condições sociais, culturais, econômicas e geográficas dos alunos. Nessa perspectiva, de maneira categórica e com base em sua experiência como educadora, hooks (2013) afirma que os educandos se engajam mais no processo de ensino e aprendizado quando os conteúdos se relacionam, de alguma maneira, com eles próprios e sua realidade. Assim, a conexão com o universo dos educandos é também imprescindível para seu engajamento no processo de ensino e aprendizado.

Nesse sentido, Freire (2014) propõe que se estabeleça uma aproximação entre os saberes curriculares (os conteúdos) e a bagagem dos educandos (sua experiência como indivíduos) – prática essa empregada por hooks (2013, p. 23), ao ensinar, em sala de aula, uma “[...] Ligação entre as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas pela prática da vida”. A autora (2013) empenha-se para que os educandos levem sua bagagem para a sala de aula e, fundamentada em sua própria prática como educadora, afirma que as experiências pessoais e a narração destas, incorporadas em sala de aula, podem aprofundar a discussão e por vezes ligar constructos mais abstratos à realidade concreta. Para hooks (2013), a experiência é um modo de conhecer coexistente com outros, de maneira não hierárquica.

No sentido da conscientização e da construção do conhecimento, Freire (2014a) sugere ainda, para além da associação dos conteúdos à realidade concreta e ao universo dos educandos, uma discussão a respeito das implicações políticas e ideológicas desses conteúdos, evidenciando a presença dos educandos no mundo enquanto sujeitos. Nessa perspectiva, é cabível, no contexto do ensino superior em *design* de moda, a discussão a respeito das

implicações não somente dos conteúdos, mas da própria prática profissional neles baseada – debate presente em sala de aula, conforme apontam as falas de professores(as) e alunos(as), e respaldado no campo teórico do *design* e da moda.

O respeito à 'leitura de mundo' do educando, preconizado por Freire (2014a), significa tomá-la como ponto de partida para a produção do conhecimento e tentar – com o educando, e não sobre ele – a superação da maneira ingênua de entender o mundo por outra mais crítica. A postura dialógica, aberta, indagadora e não apassivada é fundamental a professores e alunos enquanto falam ou enquanto ouvem. Porém, é importante ressaltar que a dialogicidade, por sua vez, não pretere momentos explicativos e expositivos por parte do educador em relação ao objeto – desde que sua fala desafie os educandos a acompanhá-lo no movimento do seu pensamento.

No contexto de uma pedagogia crítica, comprometida com a emancipação dos educandos e a transformação social, tanto Freire (2014a) quanto hooks (2013) enfatizam a necessária coerência e diminuição da distância entre o discurso e a prática, entre o que se diz e o que se faz, de maneira que não sejam institucionalizados no cotidiano modos de vida, valores e hábitos de ser contrários aos discursados. hooks (2013) adverte que a postura progressista precisa ir além de uma modificação pró-forma do currículo dos cursos, sendo preciso alcançar uma mudança na natureza das práticas pedagógicas. Nesse sentido, em se tratando da sustentabilidade no ensino superior em *design* de moda, sua simples presença nas instâncias institucionais do PPP e da matriz curricular, por exemplo, é importante, mas não suficiente: é preciso que a questão esteja perpetrada em sala de aula. A autora (2013) atenta ainda para o processo de mercantilização de movimentos (como o movimento feminista ou o movimento negro), que faz parecer possível participar dos benefícios oriundos deles sem comprometimento com uma política e uma prática transformadoras. Na cultura capitalista, tais movimentos se transformam em mercadorias cujo acesso encontra-se restrito apenas aos privilegiados, e a subversão desse processo implica o compromisso com um movimento politizado e revolucionário cujo objetivo central é a transformação da sociedade – compromisso que deve ser assumido no ambiente pedagógico. Embora hooks (2013) esteja discorrendo na esfera do feminismo e da teoria feminista, é possível observar, com base em seu discurso, o que ocorre em relação a movimentos associados à sustentabilidade no campo do *design* de moda, usualmente cooptados em favor do mercado.

A sala de aula, especialmente no ensino superior, é vista por hooks (2010) como um ambiente bastante livre, sendo possível que educadores e educadoras dediquem-se a uma educação contrária ao reforço do *status quo* – tarefa extremamente desafiadora.

Defensor de uma educação baseada na práxis – ação e reflexão sobre o mundo a fim de modificá-lo –, Freire (2014a, 2015) reconhece algumas virtudes como sendo fundamentais à prática educativa crítica, problematizadora, ética e dialógica: a humildade e a perseverança, necessárias à luta em favor da mudança – a qual, por sua vez, demanda a conversão das dificuldades em possibilidades.

O pensamento freiriano contrapõe, o tempo todo, a ética universal do ser humano à ética do mercado, sendo possível afirmar que é imprescindível que os interesses considerados pela educação e norteadores dela, em qualquer nível, sejam os humanos, e não os do mercado – aspecto especialmente importante no contexto educacional de uma área (*design* como um todo, e especificamente *design* de moda) que, mesmo destinada a seres humanos, tem orientação extremamente mercadológica. É nessa mesma perspectiva que hooks (2013), a

partir de Martin Luther King, argumenta vigorosamente sobre uma necessária revolução de valores – também na educação –, com base na qual a sociedade deixe de ser orientada para as coisas e passe a ser orientada para as pessoas.

No prefácio do livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2016), Nita Freire, pedagoga e viúva de Paulo Freire, destaca o papel denunciador e anunciador da pedagogia freiriana e observa que, intimamente associado ao tema da ética – que perpassa não somente as cartas, mas outras obras do autor (em especial, seu ‘livro-testamento’, nas palavras de Nita, *Pedagogia da Autonomia*) –, está o tema da ecologia. Em uma de suas cartas, Freire (2016, l. 1940) discorre a respeito da posição crítica necessária à concretização da utopia, resgatando a ideia de um caminho possível entre o real e o ideal. Criador de um mundo melhor, o caminho é um processo de luta ancorado na ética e contra todo e qualquer tipo de violência:

O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. Por isso corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de, demasiado “aderidos” ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista. Ambas posições são alienadas. A posição crítica é a em que, tomando distância epistemológica da concretude em que estou, com o que a conheço melhor, descubro que a única forma de dela sair está na concretização do sonho, que vira, então, nova concretude. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação.

Entre as violências a serem combatidas, estão não somente a violência contra os seres humanos, mas também a violência contra a natureza; Freire (2016) considera uma contradição o discurso progressista e revolucionário cuja prática nega a vida em alguma de suas formas. Já no final do século XX, ao vislumbrar criticamente um mundo mais harmônico e equilibrado, uma sociedade mais humana e mais justa, o pensamento freiriano já se conectava, tímida e fortuitamente, com a ideia de sustentabilidade.

O pensamento de Paulo Freire, reposicionado na obra de bell hooks e explorado neste capítulo a partir de algumas das obras de ambos, apresenta conceitos-chave que, embora não constituam soluções para os desafios emergidos ao longo desta investigação e que fazem parte do objeto estudado, consistem em caminhos possíveis para tanto, respondendo aos questionamentos realizados e dialogando ainda com as perspectivas internacionais apresentadas.

Por conseguinte, a pedagogia crítica freiriana, em sua concepção problematizadora da educação, manifesta-se como espaço profícuo para pensar o ensino superior em design de moda no contexto da insustentabilidade no Brasil.

6

Considerações finais

6.1 SOBRE ESTA TESE

Pensar o ensino superior em *design* de moda no Brasil, no contexto da insustentabilidade, é empreender uma jornada intensa, árdua e desafiadora. Em busca de uma resposta para o questionamento que constituiu o problema fundamental desta pesquisa, com esta tese propus-me a refletir a respeito do ensino superior em *design* de moda no Brasil na perspectiva de uma formação crítica e ativa no que se refere à (in)sustentabilidade.

Adotando como perspectiva teórica e tendo como ponto de partida o cenário da insustentabilidade – cujo percurso histórico e analítico explicitado permitiu o entendimento de sua estreita relação com o *design* de moda –, busquei, a partir de um olhar crítico e contextualizado, compreender as potencialidades dessa atividade em relação à sustentabilidade. Paralelamente à necessária transformação da prática em *design* de moda, mediante o exame a respeito dos paradigmas educacionais do ensino em *design*, admiti sua necessária alteração e, diante do cenário delineado a respeito do ensino superior em *design* de moda no Brasil, identifiquei na predisposição dos cursos de bacharelado em incluir a questão da sustentabilidade em seus currículos, já em 2014, um campo pertinente a ser explorado.

O referencial teórico construído até então apresentava uma série de conceitos qualificados a contribuir com possíveis respostas ao questionamento fundamental desta pesquisa. Contudo, diante da necessidade de explorar em profundidade a realidade do ensino superior em *design* de moda, posteriormente – e sob uma perspectiva empírica – investiguei a situação de três cursos de graduação no Brasil no que se refere à (in)sustentabilidade: o bacharelado em Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi (SP), o bacharelado em Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina (PR) e o bacharelado em Design – Moda da Universidade Federal do Ceará (CE).

Por meio da investigação empírica, centrada nos olhares que constituem o cotidiano dos cursos – institucional, docente e discente –, busquei compreendê-los em sua pluralidade e singularidade. Conforme foi sendo conduzida, a investigação assumiu o domínio sobre a pesquisa, revelando impressões não previstas ou de explicação insuficiente, se considerados unicamente os conteúdos abordados no referencial teórico. A análise e interpretação dos dados, desvelando questionamentos subjacentes à pergunta que norteia esta pesquisa, inferiu que uma formação crítica e ativa no que se refere à (in)sustentabilidade relaciona-se, para além dos conteúdos, à forma como estes são articulados.

Com alguns desses questionamentos ainda incipientes, iniciei uma segunda investigação empírica, dessa vez no exterior, com vistas a discuti-los com professoras e pesquisadoras cuja trajetória evidenciava seu envolvimento em relação ao problema de pesquisa. Supervisionada pela professora Kate Fletcher, referência em se tratando de *design* de moda e sustentabilidade e pesquisadora no Centre for Sustainable Fashion, centro de pesquisa referência na área, investiguei a percepção de professoras e pesquisadoras na Inglaterra, Finlândia e Dinamarca. A análise e interpretação dos dados expuseram perspectivas que puderam contribuir substancialmente com esta pesquisa, exatamente por não se aterem a conteúdos específicos, mas à forma como estes são articulados e a caminhos e desafios relacionados.

Paralelamente às investigações empíricas, buscando o que pudesse iluminá-las, encontrei na pedagogia crítica freiriana um espaço formidável e fecundo de diálogo, inclusive

em relação à investigação teórica previamente realizada. Olhando em retrospecto, vejo que fui conduzida, pelas pesquisas de campo, até o pensamento freiriano, o qual, por sua vez, parece ter estado sempre presente nesta pesquisa, desde o seu início em 2014.

Encontrei, afinal, o referencial teórico por meio do qual foi possível completar a reflexão a respeito do ensino superior em *design* de moda no Brasil, na perspectiva de uma formação crítica e ativa no que se refere à (in)sustentabilidade.

Posto isso, é importante esclarecer que esta tese é uma contribuição, inédita, construída a partir do cruzamento das perspectivas investigadas nos campos teórico e empírico. Assim, não é uma tese particularmente sobre projetos político-pedagógicos e matrizes curriculares, tampouco sobre professores(as), alunos(as), ou sobre professoras e pesquisadoras internacionais.

6.2 SOBRE PENSAR O ENSINO SUPERIOR EM DESIGN DE MODA NO BRASIL NO CONTEXTO DA INSUSTENTABILIDADE

O Brasil é um país onde a educação, em todos os seus níveis, encontra-se cada vez mais relegada. Ante um cenário geral de sucateamento e descaso por parte do Estado – visível nas instituições públicas de ensino superior – e de mercantilização da educação – visível nas instituições privadas de ensino superior –, o compromisso dos cursos investigados e, por conseguinte, dos professores e professoras (na qualidade de coordenadoras e ex-coordenadoras, ou responsáveis por disciplinas) com a qualidade da formação dos alunos e alunas é louvável. Assim, e admitindo o *ethos* educacional enquanto fruto de uma ideologia neoliberal, compreendem-se as dificuldades estabelecidas no que se refere a lidar com a (in)sustentabilidade – em sua concepção, raízes e implicações assumidas nesta tese – no ambiente educacional. Os esforços e feitos empreendidos pelos cursos, manifestos ou latentes nas perspectivas contempladas pela investigação, são, portanto, verdadeiramente admiráveis, de maneira que a criticidade da tese não se dirige em momento algum aos cursos nomeadamente, mas ao *ethos* educacional do qual (em maior ou menor grau) são fruto.

Uma transição rumo à sustentabilidade, entendida como a condição de algo que se sustenta e prospera de maneira equilibrada na integralidade de seus critérios, implica uma reorganização da relação produção-consumo e dos padrões de comportamento e estilos de vida associados, de modo que, nas esferas da prática e do ensino superior em *design* de moda, uma ruptura com o status quo se faz necessária.

Uma vez que a educação, enquanto intervenção no mundo, pode aspirar a transformar a sociedade ou mantê-la como está, pensá-la no que se refere à transformação de nossa atual condição de insustentabilidade é reconhecer e assumir seu necessário posicionamento contrário ao *status quo* e sua natureza diretiva e política, admitindo, portanto, sua não neutralidade.

Ante um discurso que, guiado pelos interesses do mercado, advoga por uma suposta neutralidade da educação e naturaliza uma realidade construída, insistindo em uma compreensão da história na qual os fatos não podem ser reorientados, no âmbito educacional é urgente que nossa atual condição de insustentabilidade não seja enxergada sob esse prisma fatalista, tal qual a indústria da moda, cujas práticas não são, mas estão sendo insustentáveis. As barreiras geradas pelas condições em que nos encontramos, embora difíceis, não são inalteráveis, de modo que a insustentabilidade precisa ser vista como uma

situação desafiadora, mas não inexorável.

A perspectiva de problematização do futuro e de superação de determinadas realidades, insustentáveis, não significa a negação dos condicionamentos aos quais nos encontramos submetidos e que determinam nossa atividade – econômicos, sociais ou culturais, por exemplo –, mas o reconhecimento da natureza mutável da realidade e da possibilidade de reinvenção do mundo, que encontra eco na dialética da relação sujeito-objeto – tão evidente nos campos do *design* e da moda, e que precisa estar muito clara na esfera do ensino relacionado. Assim, se é a transformação do presente que origina o futuro, em uma perspectiva de transformação da insustentabilidade, o ensino superior em *design* de moda precisa cumprir com o papel de formar profissionais para a inserção ativa e transformação de seu campo de atuação, em vez de mera adaptação a ele. A apreensão de conhecimentos a respeito de uma determinada realidade, insustentável, com vistas a transformá-la, por sua vez, precisa ocorrer a partir de uma contextualização histórica e relacional, para que seja possível compreendê-la enquanto um processo em constante construção.

A compreensão de que 'mudar é difícil mas é possível', portanto, é uma premissa fundamental ao ensino superior em *design* de moda no contexto da insustentabilidade, e é em conformidade com ela que se delineiam os argumentos defendidos nesta tese.

6.3 SOBRE PENSAR A (IN)SUSTENTABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM DESIGN DE MODA NO BRASIL

Pensar a (in)sustentabilidade no ensino superior em *design* de moda relaciona-se não somente a conteúdos, mas à forma como estes são articulados, sendo imprescindível uma educação para – e não sobre – a sustentabilidade, ainda que esta seja, por vezes, necessária àquela. Desse modo, a reflexão não requer unicamente pensar sua inserção, mas pensá-la como propósito. A sustentabilidade não pode ser uma questão adicionada aos cursos: antes, seu alcance, no que cabe ao campo de atuação do *design* de moda, precisa fazer parte do (re)direcionamento deles.

Sob o prisma de que a sustentabilidade nos cursos (e na prática profissional) não pode ser encarada como algo adicionável, igualmente também não pode ser reduzida exclusivamente a determinados atributos, especialmente atributos técnicos ou materiais. Da mesma maneira, seu isolamento em determinadas disciplinas prejudica o necessário entendimento de sua integralidade e complexidade. Nesse sentido, é oportuno frisar que a própria compartimentação do conhecimento e sua 'disciplinarização' emergem como barreira para o alcance de uma condição de sustentabilidade.

Embora uma transformação exija, em última análise, uma ruptura com o *status quo*, não há para tanto uma fórmula exata, mas caminhos múltiplos e singulares, uma vez que agir sustentavelmente varia de acordo com o tempo, o local e a circunstância. Assim, pensar a sustentabilidade na qualidade de um conceito relacional no ensino superior em *design* de moda não comporta posturas normativas, inflexíveis e tecnocráticas.

Desse modo, é legítima e construtiva a multiplicidade de abordagens percorridas pelos cursos investigados, expostas pela coordenação e pelo corpo docente e discente, e percebidas também nas perspectivas internacionais, bem como as particularidades pertinentes a cada um dos cursos. Partindo do pressuposto que o alcance de uma condição de sustentabilidade precisa ser pensado de maneira plural e ao mesmo tempo singular, e de que não há modelo a

ser seguido, o ensino superior em *design* de moda precisa trabalhar com caminhos possíveis, e não com soluções definitivas, sendo que esses caminhos, por sua vez, podem e devem variar de acordo com a ocasião. Sob esse entendimento, é fundamental haver a compreensão de que as possibilidades irão variar de acordo com o projeto – o problema e a realidade em questão –, uma vez que, novamente, agir sustentavelmente não é uma ação absoluta.

Assim, o crucial, mais do que a nomenclatura das condutas apresentadas e/ou escolhidas, é a compreensão de suas potencialidades e limitações e, de certa forma, de sua legitimidade em relação ao alcance de uma condição de sustentabilidade – que, em última análise, implica uma reorganização da relação produção-consumo e dos padrões de comportamento e estilos de vida associados.

Não obstante não haver, no que se refere à (in)sustentabilidade, métodos a serem seguidos à risca na esfera educacional, alguns pontos são irrefutáveis, se consideradas sua concepção, raízes e implicações, assumidas nesta tese.

A motivação é um aspecto crucial no que se refere ao envolvimento e ao comprometimento com a sustentabilidade por parte dos alunos no ambiente educacional, sendo imprescindível haver estímulos para tanto – inclusive se considerada a postura profissional do *designer* de moda almejada pelos cursos e exigida no que tange ao enfrentamento da insustentabilidade. De fato, perante uma realidade muitas vezes desmotivadora no que diz respeito à questão, especialmente no âmbito da indústria da moda, é tanto desafiador quanto necessário manter os alunos entusiasmados.

O comprometimento com a sustentabilidade em sala de aula implica e pode ser favorecido pelo reconhecimento do posicionamento singular do *design* enquanto mediador entre a produção e o consumo, de seu papel ante um contexto de mudança e de seu compromisso com a sociedade e seus desafios contemporâneos. A possibilidade de desenvolvimento de um projeto auspicioso, pautado na ética (do ser humano e também da natureza), e não guiado unicamente por parâmetros econômicos, é bastante estimulante. Nesse sentido, apresenta-se como extremamente importante, ainda, a compreensão da dimensão política do *design*; do projetar enquanto um ato político, capaz de moldar, ainda que lentamente e em microescala, novas realidades, distintas do *status quo*.

Perante a dificuldade de materializar o discurso em torno da sustentabilidade e de vislumbrar alternativas possíveis, e diante da relutância em relação a determinados caminhos expressas em uma perspectiva discente, a visualização de possibilidades e a conexão com a realidade são capitais. A reflexão a respeito da (in)sustentabilidade realizada de maneira associada ao universo dos alunos e sua explanação mediante exemplos, próximos ou não, apresentam-se como um meio de facilitar sua compreensão e de engajá-los na questão. As experiências prévias dos alunos – pessoais, acadêmicas e profissionais –, que exercem influência considerável em seu discurso, sua postura, suas escolhas e suas práticas, não podem ser desconsideradas, mas preservadas e aproveitadas.

Ainda no que diz respeito à (in)sustentabilidade, identificá-la e pensá-la em uma dimensão micro, cotidiana ou local permite a assimilação do potencial e da efetividade das práticas relacionadas; todavia, é imprescindível que esteja clara sua posição em relação à dimensão macro, global. Tal conduta, de certo modo, converge com a relatividade do agir sustentavelmente.

O entendimento dos porquês de determinados conteúdos e ações relacionados à (in)sustentabilidade, bem como a reflexão sobre eles, também são fundamentais para sua

apreensão significativa por parte dos alunos. Igualmente necessária é a compreensão da questão de maneira contextualizada, conforme evidenciado nas esferas teórica e empírica, inclusive em prol do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, muitas vezes incipiente.

De fato, a postura crítica perante a realidade é essencial para lidar com a (in)sustentabilidade: é a constatação crítica, contextualizada e rigorosa dos fatos que instiga à intervenção na realidade e promove a capacidade de fazer escolhas ante ela. A fim de que a instrumentação técnico-profissional possa ocorrer para fins de constatação e transformação da realidade, todo o conhecimento, além de integrar-se de um enfoque técnico-científico rigoroso, precisa ser pensado criticamente tendo em consideração seus porquês, 'para ques', como, em favor de que e de quem, contra que e quem.

O pensamento e a postura críticos, em conjunto com a motivação, emergem, assim, como caminho profícuo para lidar com a (in)sustentabilidade em sala de aula e necessitam ser estimulados: é preciso questionar os quem', 'o que', 'quando', 'onde', 'como' e 'por que' relacionados para apreendê-la devidamente.

A consciência crítica, que aglutina a dialética da relação sujeito-objeto, a percepção estrutural e a objetivação da realidade, instigando à intervenção nesta, envolve a capacidade de vislumbre de novas possibilidades e a construção de novos saberes – pontos ambicionados pelos cursos. Ao desmontar o discurso fatalista de que 'as coisas são assim e não podem ser de outra maneira', que tolhe pensamentos e práticas que ousem questionar o *status quo*, oportuniza, assim, a especulação de alternativas (por vezes escassa ou ausente) para o *design* de moda no que se refere à (in)sustentabilidade. A sala de aula é – e precisa ser – espaço de possibilidades e, portanto, de experimentação, criatividade e inovação.

O tempo, o local e as circunstâncias, por sua vez, precisam ser a base para a especulação de possibilidades. Esta, fundamental no ensino superior em *design* de moda, não pode se construir completamente alheia à realidade dentro da qual se encontra inserida. Contudo, ancorar-se na realidade não significa, em hipótese alguma, limitar-se a ela, mas partir dela, considerando a existência e a força dos condicionamentos existentes.

Naturalmente, a especulação de alternativas para o *design* de moda no que se refere à sustentabilidade, com vistas à transformação da realidade, não pode prescindir da instrumentação técnico-profissional capaz de reorientar a prática em *design* de moda, sendo fundamental o domínio operacional da atividade.

A transformação de uma realidade insustentável implica, na esfera educacional, a formação de um *designer* de moda cuja atividade no campo de atuação transcenda o cumprimento de tarefas e se torne também uma reflexão a respeito delas e do próprio campo que as determina. Ainda no âmbito do ensino, o pensar sobre o fazer é primordial para o desenvolvimento da autonomia e também do pensamento crítico, pontuado anteriormente. Refletir sobre a prática e apropriar-se dela permite fazer escolhas próprias, justificadas e coerentes, que conduzam a resultados inesperados e surpreendentes. Assim, é imprescindível a formação de um aluno reflexivo a respeito de si mesmo, de sua profissão, de seu projeto e do contexto no qual se encontra inserido.

Na perspectiva de um ensino superior norteado pela sustentabilidade, é fundamental ainda que o *design* de moda seja compreendido – e ensinado – na qualidade de uma atividade comprometida com a sociedade e seus desafios contemporâneos, concepção amplamente expressa e defendida tanto em uma perspectiva teórica quanto empírica, e já apontada

anteriormente.

Educar para a cidadania, no âmbito do ensino superior em *design* de moda, encontra respaldo na própria natureza do *design*, não obstante sua prática, atualmente, orientar-se essencialmente à produção, ao consumo e ao descarte excessivos. É importante salientar que pensar um *design* de moda comprometido com a sociedade e seus respectivos desafios, e não exclusivamente com o consumismo, não implica relegar a instrumentação e capacitação necessárias à prática profissional na indústria da moda: antes, implica considerá-las não como fim único da educação superior, mas como meio para que esta cumpra com seu papel de formar não apenas profissionais, mas também cidadãos. Assim, a formação de um profissional cidadão, necessária ao *design* de moda, não pode dissociar o ensino dos conteúdos nem a capacitação técnico-científica dos alunos dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e de sua formação ética, a fim de que se torne possível que, por meio de sua profissão e intrinsecamente a ela, o *designer* de moda exerça a cidadania.

É preciso que o ensino superior em *design* de moda cumpra com o papel concernente à educação de engajar os alunos, mediados por sua prática profissional, na transformação em direção à sustentabilidade em seu campo de atuação. Para tanto, é preciso reconhecer a politicidade e direcionalidade não somente da prática, mas também do ensino superior em *design* de moda, conforme esclarecido anteriormente. De fato, a formação de profissionais cidadãos permite explorar a dimensão política e direcional da atividade de *design*, bem como a necessária postura ética a ela associada.

O ensino superior em *design* de moda comprometido com a sociedade permite e requer compreendê-la conforme assimiladas e respeitadas a multiplicidade e a singularidade socioeconômica, cultural ou mesmo corporal dos indivíduos. Nesse sentido, é pertinente questionarmo-nos para que e para quem estamos projetando e, mais importante, para que e para quem não estamos projetando atualmente. A orientação fundamentalmente mercadológica do *design* atualmente tem ofuscado as potencialidades de sua prática em atender às necessidades – materiais ou imateriais – de indivíduos heterogêneos. Nesse sentido, no que se refere ao *design* de moda, o vestir e, portanto, o corpo, quaisquer que sejam os significados e as especificidades a eles associados, precisam ser a base para todo e qualquer projeto.

Felizmente, na esfera educacional, a prática em *design* de moda vem se diversificando e deixando de compactuar exclusivamente com a manutenção de um *status quo* no qual a produção, o consumo e o descarte excessivos têm um fim em si mesmos e se retroalimentam. Contudo, é fundamental o cuidado para que tais práticas não adquiram um caráter assistencialista ou de caridade, ou para que não se tornem algo à parte. É importante que elas façam parte da atividade naturalizada do *design* e constituam uma possibilidade de atuação, e mesmo de reconfiguração, dentro da indústria da moda.

No âmbito educacional, a reflexão existente acerca das potencialidades relacionadas ao *design* de moda, que engloba o reconhecimento de uma prática que não se restringe a fomentar o consumismo e que pode contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária, bem como a reflexão sobre a natureza política e direcional da atividade de *design*, apresentam-se como fatores qualificados a ressignificar a prática profissional. Nessa perspectiva, diante do compromisso com a sociedade e de seus desafios contemporâneos, assumidos institucionalmente, há por parte do aluno a adoção de uma postura crítica e reflexiva acerca da prática e do seu papel e, por conseguinte, a assunção de si mesmo como sujeito político,

assim como a satisfação ante uma profissão qualificada a propor alguma melhoria, em maior ou menor grau e de diferentes maneiras, na qualidade de vida dos indivíduos.

Nessa perspectiva, é importante que o ensino superior em *design* de moda fomente uma prática que faça sentido para os indivíduos envolvidos (tanto o *designer* quanto o futuro usuário), e não somente para a indústria da moda em seus moldes atuais.

De fato, não se podem desconsiderar, no ensino superior em *design* de moda, as particularidades do objeto ao qual a prática se relaciona, seus significados atribuídos e seu papel nas relações humanas, ponto expresso nas perspectivas teórica e empírica. Há de se aproveitar a importância material e imaterial da moda no que se refere aos indivíduos, seu potencial enquanto veículo de expressão e sua capacidade comunicativa, por vezes ignorados em meio à massificação da produção e do consumo. A dimensão política do *design* e do vestir, capaz de colocar em prática novos valores, opostos ao *status quo*, permite explorar as possibilidades da moda no que concerne à contestação desse *status* e o seu potencial de fomentar outras ações. Assim, na perspectiva de um ensino superior em *design* de moda orientado à sustentabilidade, é preciso valer-se das próprias dinâmicas de funcionamento da moda e de sua correspondência com as transformações socioculturais.

No que diz respeito à relação entre o ensino superior em *design* de moda e a indústria da moda, porém, questões fundamentais apresentam-se como sendo desafiadoras.

A correspondência entre os cursos e o mercado de trabalho vem sendo largamente balizada pela empregabilidade. Em uma perspectiva teórica, critica-se o enfoque meramente técnico-científico e a instrumentalização da educação, da mesma forma como sua redução a propósitos essencialmente econômicos – e, nesse sentido, sua redução à possibilidade de obtenção de um emprego cuja atividade sustente o sistema econômico atual. Crítica semelhante, em maior ou menor grau, é observada também no campo do ensino analisado, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito internacional.

A empregabilidade torna-se um desafio à medida que os problemas postos pela atual condição de insustentabilidade e o alcance de uma condição de sustentabilidade implicam ações que demandam uma transformação profunda na indústria da moda e, portanto, uma reorientação substancial da atividade de *design* e do ensino a ela relacionado. Ante o funcionamento atual do setor, a expectativa – e, por vezes, a necessidade legítima – de obtenção de um emprego ocasionalmente restringe a radicalidade necessária à prática profissional diante de uma condição de insustentabilidade, e se estabelece um antagonismo extremamente improdutivo em uma perspectiva de sustentabilidade nos âmbitos educacional e industrial: ou se educa para as transformações exigidas ou se educa para o mercado de trabalho atual.

Tal divergência é bastante problemática e evidencia, em uma esfera mais ampla, a distância existente entre academia e indústria, que, em última análise, em se tratando da necessária postura relacionada à sustentabilidade no ensino superior em *design* de moda, determina que a empregabilidade se torne um entrave.

Assim, a lacuna entre as esferas acadêmica e industrial apresenta-se também como um desafio de proporções consideráveis e cujo enfrentamento é crucial. De fato, o profissional usualmente desejado pela indústria da moda, de maneira geral, é o que dispõe de instrumental para melhor se adaptar ao seu funcionamento atual, salvo exceções nas quais pequenas mudanças – geralmente pontuais e paliativas – são ambicionadas. Dessa forma, não é o profissional frequentemente formado e – principalmente – inescusável ao enfrentamento da

insustentabilidade.

Contudo, nesse contexto é fundamental considerar, simultaneamente, o histórico do ensino superior em *design* de moda no Brasil, extremamente recente. O *design* de moda é uma formação há pouco institucionalizada nacionalmente – fato que merece atenção, especialmente se considerados a tradição do setor, bem como a origem familiar de muitas das empresas relacionadas. Assim, não se pode perder de vista que a profissão *designer* de moda – suas responsabilidades e possibilidades atribuídas – possivelmente se encontra ainda em processo de assimilação no Brasil. Soma-se a isso o fato de, embora incentivado pela indústria da moda nacional, o ensino superior em *design* de moda no Brasil não ter se estruturado a partir dela, mas derivado majoritariamente de modelos estrangeiros.

Posto isso, em uma perspectiva de sustentabilidade, é preciso haver uma aproximação bilateral e equilibrada entre academia e indústria, não competindo unicamente a esta ou àquela a construção de elos que permitam um fluxo constante de conhecimento teórico-prático orientado à sustentabilidade. Porém, a relação entre as duas esferas tem sido, no campo do *design*, muitas vezes enviesada em vez de horizontal, especialmente em virtude das prioridades de uma indústria (entre tantas outras) moldada pelo consumismo e pela pressão por crescimento econômico contínuo, que subestima e subaproveita o profissional. Nesse sentido, em uma concepção mais ampla, os cursos têm sido vistos como espaços nos quais se formam profissionais para operar no mercado de trabalho, mas não necessariamente para transformá-lo – ação fundamental diante da insustentabilidade do cenário contemporâneo.

Assim, embora a construção de pontes seja um desafio, ele – felizmente – vem sendo enfrentado. A existência de situações de aproximação (palestras, oficinas e parcerias, por exemplo, que conjuguem o ensino superior em *design* de moda e a indústria da moda), desde que equilibrada e bilateral, é fundamental e benéfica tanto para os cursos quanto para o setor, inclusive do ponto de vista do conhecimento e da prática relacionados à (in)sustentabilidade. Nessa perspectiva, destaca-se o mérito de projetos de pesquisa e de centros de pesquisa (que ocasionalmente articulam ensino, pesquisa e extensão/desenvolvimento) nas instituições de ensino superior no que diz respeito à construção desses vínculos.

O próprio contato do aluno com a realidade – mediante estágios profissionais ou projetos desenvolvidos em parceria com a indústria – pode contribuir positivamente em relação à necessária aproximação com vistas a possibilitar um fluxo constante de conhecimento teórico-prático orientado à sustentabilidade – desde que, novamente, não haja o desequilíbrio (recorrente) na relação estabelecida.

Finalmente, a construção de um profissional cuja atuação seja efetivamente crítica, tecnicamente competente e transformadora é, de fato, um desafio, cuja concretização depende de uma articulação coesa entre o curso e os sujeitos envolvidos em seu cotidiano – coordenadores(as), professores(as) e alunos(as). Nesse sentido, esta tese certamente não encerra as possibilidades dessa construção, sendo que os argumentos defendidos até então apresentam o início de um caminho próspero a ser percorrido.

Uma formação crítica e ativa no que tange à (in)sustentabilidade é a formação que permite ao aluno, por meio de sua prática, desafiar o *status quo* em seu campo de atuação. Nessa perspectiva, o ensino superior em *design* de moda irá acolher e impulsionar um processo contínuo de denúncia de como estamos vivendo e de anúncio de como poderíamos viver, no qual a insustentabilidade possa ser reiteradamente denunciada e, a partir dela, a sustentabilidade possa ser anunciada. Um processo de transformação contínuo no qual o ideal

se constrói a partir do real, respeitadas suas condições históricas, materiais, tecnológicas e científicas, e o caminho existente entre ambos é a oportunidade da prática em *design* de moda – denunciadora de uma realidade desumana e anunciadora de uma realidade mais humana –, cujas possibilidades irão aflorar e florescer no cotidiano dos cursos.

O *design* de moda, portanto, precisa ser ensinado, aprendido e praticado como um possível ato de proposição transformadora, sendo fundamental a coesão entre as disciplinas teóricas, projetuais e operacionais para que o *designer* de moda possa, no exercício de sua atividade, pensar, propor e praticar essa transformação.

6.4 SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES

A maneira como ensinamos, aprendemos e praticamos o *design* de moda precisa mudar, não por estar errada, mas porque a sociedade e seus desafios contemporâneos encontram-se em constante mudança. A sustentabilidade, na condição de algo que se sustenta e prospera de maneira equilibrada na integralidade de seus critérios, é uma condição que pressupõe uma mudança contínua.

Se um paralelo entre o contexto nacional e o contexto internacional é permitido, é o de que pensar a (in)sustentabilidade no ensino superior em *design* de moda é um processo, cujo aprimoramento decorre da reflexão sobre ele. Ter vivenciado – de diferentes maneiras – ambas as realidades no que diz respeito ao objeto investigado mostrou-me que a questão está relacionada, também, ao próprio amadurecimento da discussão na sociedade, e que os caminhos percorridos são – e precisam ser – distintos e endógenos.

A pedagogia crítica freiriana manifestou-se como espaço profícuo para pensar, de uma maneira extremamente coerente, o ensino superior em *design* de moda no Brasil no contexto da insustentabilidade. Tanto educação quanto *design* são projetos de mundo; são possibilidades; são esperança. O *design*, enquanto atividade, é pensar e fazer, é teoria e prática que precisam ser um contínuo. Defendo, aqui, uma prática e, portanto, um ensino superior em *design* de moda baseados na práxis – na qualidade de ação e reflexão sobre o mundo a fim de modificá-lo – e advogo em favor de uma educação e uma profissão cujos interesses promovidos sejam os humanos, não os do mercado. De uma educação e uma profissão cuja orientação seja uma utopia, tão necessária para que continuemos caminhando em tempos de tamanha insustentabilidade. E, quando falamos em sustentabilidade, sobre o que estamos falando, senão em uma utopia?

6.5 SOBRE DESDOBRAMENTOS FUTUROS

Olhando em retrospecto, vejo que esta pesquisa foi, sobretudo, uma leitura de mundo, central a toda e qualquer aspiração à transformação de determinada realidade.

Foi com admiração e esperança que constatei, por parte das coordenações e do corpo docente dos cursos, o esforço e o exercício contínuos de reflexão, reavaliação e, quando necessário, de modificação de sua realidade cotidiana, visíveis nas reformulações dos PPPs, nas alterações das matrizes curriculares e expostos nas próprias narrativas, sempre com vistas ao aprimoramento dos cursos quanto ao seu propósito; com vistas à realização de ideais.

Era vontade de Paulo Freire que sua obra fosse expandida, criticada e reinventada;

nesse sentido, vejo humildemente, com esta tese, a inauguração de um espaço fecundo para tanto. Quais outras aproximações são possíveis, no campo teórico, entre *design*, (in)sustentabilidade e pedagogia crítica? Como explorar a pedagogia crítica no cotidiano do ensino superior em *design* de moda, efetivamente?

Com esta tese, convido pesquisadores(as), educadores(as) e educandos(as) a explorarmos, conjuntamente, o ensino superior em *design* de moda que queremos – e do qual precisamos. Pensar o ensino superior em *design* de moda no Brasil no contexto da insustentabilidade é, de fato, empreender uma jornada intensa, árdua e desafiadora. E de esperança.

Em lugar da posição fatalista que nos imobiliza proponho um crítico otimismo que nos engaja na luta.
(Paulo Freire)

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFECÇÃO. **Resultados e conjuntura**. Disponível em: <<http://www.abit.org.br/uploads/arquivos/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Coletiva%20de%20Imprensa%20-%20VERS%C3%83O%201.pdf>>. 2017. Acesso em: 4 mai. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2011.

BASTIAN, W.; NEIRA, L. G.; SOUSA, C. S. M. **Regulação do ensino do design de moda**: para quem? Anais 9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. São Paulo, 2010.

BONSIEPE, G. **Design como prática de projeto**. São Paulo: Blucher, 2012.

_____. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

CARBONARO, S.; GOLDSMITH, D. Fashion and the design of prosperity: a discussion of alternative business models. In: BLACK, S. et al. (Eds.). **Handbook of fashion studies**. London: Bloomsbury Academic, 2014. p. 580-599.

CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Blucher, 2008.

CENTRO UNIVERSITÁRIO BELAS ARTES DE SÃO PAULO. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.belasartes.br/site/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.uniandrade.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.unifebe.edu.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO. **Homepage**. Disponível em: <<http://unitri.edu.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.grupouniasselvi.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.ipametodista.edu.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.uniritter.edu.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC SANTO AMARO. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CHAPMAN, J. Prospect, seed and activate: advancing design for sustainability in fashion. In: FLETCHER, K.; THAM, M. (Eds.). **Routledge handbook of sustainability and fashion**. London: Taylor and Francis, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL E DE CONFECÇÃO. **O setor têxtil e de confecção e os desafios da sustentabilidade**. Brasília: CNI, 2017.

CRANE, D. **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CROCKER, R. **Somebody else's problem**: consumerism, sustainability and design. Oxon: Routledge, 2016.

EHRENFELD, J. R. **Sustainability by design**: a subversive strategy for transforming our consumer culture. New Haven: Yale University Press, 2008.

_____. The real challenge of sustainability. In: FLETCHER, K.; THAM, M. (Eds.). **Routledge handbook of sustainability and fashion**. London: Taylor and Francis, 2014.

_____. The roots of unsustainability. In: WALKER, S.; GIARD, J. (Eds.). **The handbook of design for sustainability**. London: Bloomsbury Academic, 2013.

FACULDADE DA CIDADE DO SALVADOR. **Homepage**. Disponível em: <<http://portal.faculdedadacidade.edu.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FACULDADE DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO REGIONAL. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.fadire.edu.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FACULDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.faculdefapepe.edu.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FACULDADE DO VALE DO ITAJAÍ MIRIM. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.grupouniasselvi.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FACULDADE METROPOLITANA DE GUARAMIRIM. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.grupouniasselvi.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FACULDADE PAULISTA DE ARTES. **Homepage**. Disponível em: <<http://fpa.art.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITO-SANTENSES. **Homepage**. Disponível em: <<http://portal.faesa.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FLETCHER, K. **Craft of use**: post-growth fashion. Oxon: Routledge, 2016.

_____. Design for sustainability in fashion and textiles. In: BLACK, S. et al. (Eds.). **Handbook of fashion studies**. London: Bloomsbury Academic, 2014a. p. 562-579.

_____. Other fashion systems. In: FLETCHER, K.; THAM, M. (Eds.). **Routledge handbook of sustainability and fashion**. London: Taylor and Francis, 2014b. p. 15-24.

_____. **Slow fashion**: an invitation for system's change. *Fashion practice*, v. 2, n. 2, p. 259-266, 2010.

_____. **Sustainable fashion and textiles**: design journeys. 2nd ed. Oxon: Routledge, 2014c.

FLETCHER, K.; GROSE, L. **Moda & sustentabilidade**: *design para mudança*. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

FLETCHER, K.; WILLIAMS, D. **Fashion education in sustainability in practice**. *Research Journal of Textile and Apparel*, v. 17, n. 2, p. 81-88, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. (e-book Kindle.)

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. (e-book Kindle.)

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **The politics of education**: culture, power and liberation. Translated by Donaldo Macedo. London: Higher and Further Education Division/Macmillan Publishers, 1985.

FRY, T. **Design as politics**. Oxford: Berg, 2011.

_____. Design education in a broken world. In: OVEN, P. Č.; PREDAN, B. (Eds.). **Design education**: what do you see? What do you think about it? What do you make of it? Liubliana: Academy of Fine Arts and Design, 2015.

_____. **Design futuring**: sustainability, ethics and new practice. Oxford: Berg, 2009a.

_____. **Reconstruções**. São Paulo: EdUSP, 2009b.

FUAD-LUKE, A. **Design activism**: beautiful strangeness for a sustainable world. Oxon: Earthscan, 2009.

FUNDAÇÃO ARMANDO ALVES PENTEADO. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.faap.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.fumec.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

GROSE, L. Fashion design education for sustainability practice: reflections on undergraduate level teaching. In: GARDETTI, M. A.; TORRES, A. L. (Eds.). **Sustainability in fashion and textiles**: values, design, production and consumption. Sheffield: Greenleaf Publishing, 2013. p. 134-147.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GWILT, A. Producing sustainable fashion: the point for positive intervention by the fashion designer. In: GWILT, A.; RISSANEN, T. (Eds.). **Shaping sustainable fashion**: changing the way we make and use clothes. London: Taylor and Francis, 2011.

HOBSBAWN, E. J. **A era das revoluções**: 1789-1848. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

_____. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Teaching critical thinking**: practical wisdom. New York: Routledge, 2010.

KAZAZIAN, T. (Org.). **Haverá a idade das coisas leves**: *design* e desenvolvimento sustentável. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

KINDLEIN JR., W. O tempo e o *design* (in)sustentável. In: SANTOS, M. C. L. dos (Org.). **Design, resíduo & dignidade**. São Paulo: Olhares, 2014. p. 29-39.

LÖBACH, B. **Design industrial**: bases para a configuração dos produtos industriais. São Paulo: Blucher, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO, T. **Design industrial**. Lisboa: Edições 70, 1991.

MANZINI, E.; VEZZOLI, C. **O desenvolvimento de produtos sustentáveis**: os requisitos ambientais dos produtos industriais. São Paulo: EdUSP, 2008.

MARGOLIN, V. *Design para um mundo sustentável*. In: MARGOLIN, V. **A política do artificial**: ensaios e estudos sobre *design*. Tradução de Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Record, 2014a. p. 121-138.

_____. Expansão ou sustentabilidade: dois modelos de desenvolvimento. In: MARGOLIN, V. **A política do artificial**: ensaios e estudos sobre *design*. Tradução de Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Record, 2014b. p. 105-120.

_____. O *design* e a situação mundial. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 40-49, 1998. Disponível em: <http://periodicos.anhembi.br/arquivos/Hemeroteca/Periodicos_MO/Arcos/107706.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

MAZÉ, R. Who is sustainable? Querying the politics of sustainable design practices. In: PLÖJEL, M. et al. **Share this book**: critical perspectives and dialogues about design and sustainability. Stockholm: Axl Books, 2013. p. 83-122.

MESQUITA, C. **Moda contemporânea**: quatro ou cinco conexões possíveis. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2010.

Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 8 de março de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

MORAES, D. **Análise do design brasileiro**: entre mimese e mestiçagem. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

_____. **Metaprojeto**: o *design* do *design*. São Paulo: Blucher, 2010.

MOURA, M.; LAGO, L. Ensino e pesquisa científica no *design* e na moda no Brasil: caminhos que se cruzam e se retroalimentam. In: MATTOS, M. F. S. C. (Org.). **Pesquisa e formação em moda**. São Paulo: Abepem/Estação das Letras e Cores, 2015. p. 37-67.

NIEMEYER, L. **Design no Brasil**: origens e instalação. 3. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.

PAPANEK, V. **Arquitectura e design**: ecologia e ética. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Design for the real world**: human ecology and social change. Chicago: Chicago Review Press, 1971.

PIRES, D. B. **A história dos cursos de design de moda no Brasil**. Nexos: estudos em comunicação e educação (Especial Moda), São Paulo, v. 4, n. 9, 2002.

_____. Introdução. In: PIRES, D. B. (Org.). **Design de moda**: olhares diversos. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

QUEIROZ, L. L. **Utopia da sustentabilidade e transgressões no design**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

RISSANEN, T. **Zero-waste fashion design**: a study at the intersection of cloth, fashion design and pattern cutting. 2013. 313 p. Thesis (Doctor of Philosophy – Design) – University of Technology, Sidney, 2013.

ROCHE, D. **A cultura das aparências**: uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII). São Paulo: Senac São Paulo, 2007.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Desenvolvimento**: includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SANTOS, M. C. L. dos. Educational experience in design for sustainability: enhancing a critical perspective among undergraduate students. In: WALKER, S.; GIARD, J. (Eds.) **The handbook of design for sustainability**. London: Bloomsbury Academic, 2013.

_____. Lições das cidades de plástico e papelão: resíduos, design e o panorama visto da margem. In: SANTOS, M. C. L. dos (Org.). **Design, resíduo & dignidade**. São Paulo: Olhares, 2014, p. 41-55.

SILVA, B. C. **Design e moda na constituição do design de moda**: possíveis relações de aproximação e distanciamento entre o campo do *design* e o campo da moda eventualmente discerníveis na construção de repertório teórico do *design* de moda. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Programa de Têxtil e Moda) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SUSTAINABLE DESIGN CARDS. **Approaches to Sustainable Design**. Disponível em: <<https://sustainabledesigncards.dk/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SVENDSEN, L. **Moda: uma filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

THORPE, A. Economic growth and the shape of sustainable fashion: contextualizing fashion sustainability in terms of consumer-led economic growth. In: FLETCHER, K.; THAM, M. (Eds.). **Routledge handbook of sustainability and fashion**. London: Taylor and Francis, 2014. p. 64-73.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **Product-service systems and sustainability**: opportunities for sustainable solutions. Paris: UNEP, 2002. Available from: <<https://wedocs.unep.org/handle/20.500.11822/8123>>. Accessed on: Fev 12, 2018.

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI. **Homepage**. Disponível em: <<http://portal.anhembi.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE DE FRANCA. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.unifran.edu.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.uemg.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.uniplac.net>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.univali.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.univap.br/universidade.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. **Homepage**. Disponível em: <<http://portal.estacio.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.uel.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.ufg.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.ufmg.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 19 ago. 2018. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Homepage**. Disponível em: <<http://ufpi.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.universo.edu.br/portal/goiania/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. **Homepage**. Disponível em: <<http://www.utp.edu.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

VEIGA, J. E. da. **Desenvolvimento sustentável**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____. **Sustentabilidade**: a legitimação de um novo valor. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

WALKER, S. Terra dos resíduos: sustentabilidade e design com dignidade. In: SANTOS, M. C. L. dos (Org.). **Design, resíduo & dignidade**. São Paulo: Olhares, 2014. p. 15-27.

WHITELEY, N. O *designer* valorizado. In: **Revista Arcos**. Rio de Janeiro, v. 1, 1998. p. 63-75.

Apêndices

APÊNDICE A – COORDENADORAS e EX-COORDENADORAS ENTREVISTADAS NO BRASIL

Nome	Instituição	Local	Data
Eloize Navalon	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	03/03/2017
Marlene Carlos	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	05/05/2016
Patrícia Souza	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	05/05/2016
Paula Hatadani	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	05/05/2016
Valdirene Nunes	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	05/05/2016
Araguacy Filgueiras	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	15/03/2017
Cyntia Tavares	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	15/03/2017
Taciana Viana	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	15/03/2017

APÊNDICE B – PROFESSORES(AS) ENTREVISTADOS(AS) NO BRASIL

Nome	Instituição	Local	Data
Adriana Martinez	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	22/03/2017
Cláudia Regina Martins	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	09/03/2017
Cristiane Mesquita	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	28/03/2017
Geraldo Lima	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	06/03/2017
Regina Ramos	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	09/03/2017
Araguacy Paixão Almeida Filgueiras	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	16/03/2017
Dijane Maria Victor	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	16/03/2017
Francisca Raimunda Mendes	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	16/03/2017
Hendrick Lezek	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	16/03/2017
Manuela Fátima Paula de Medeiros	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	16/03/2017
Maria do Socorro Araújo	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	16/03/2017
Marta Sorelia de Castro	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	16/03/2017
Walkiria Guedes de Souza	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	16/03/2017
Claudio Pereira Sampaio	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	26/04/2016
Cleuza Ribas Fornasier	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	11/05/2016
Eduarda Regina da Veiga	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	29/04/2016
Patrícia Souza	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	05/05/2016
Paula Hatadani	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	02/05/2016
Suzana Barreto Martins	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	04/05/2016
Thassiana Miotto	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	02/05/2016
Valdirene Nunes	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	10/05/2016

APÊNDICE C – ALUNOS(AS) ENTREVISTADOS(AS) NO BRASIL

Nome	Instituição	Local	Data
Aline Franciele Pena da Silva	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	23/11/2016
Ana Beatriz Oliva	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	23/11/2016
Giovana Takuno	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	23/11/2016
Jaqueline Jéssica Melo de Camargo	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	24/11/2016
Marina Luiza Barros de Oliveira	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	24/11/2016
Natalia Ishida	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	23/11/2016
Nathália Litcanov	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	23/11/2016
Priscila Aparecida Cipriani Pereira	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	23/11/2016
Vanessa Lima de Jesus	Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo, SP	24/11/2016
Alessandra Feitosa de Paula	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	29/04/2016
Aluna (optou por permanecer anônima)	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	04/05/2016
Daniele Caroline Antunes	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	05/05/2016
Fernanda Dekkers Podolan	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	27/04/2016
Giovana Pierotti Jacobs	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	28/04/2016
Gustavo Henrique Domingos das Neves	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	29/04/2016
Isabel Cristina Cabral Semedo Monteiro	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	27/04/2016
Isabella Santos Magalhães	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	27/04/2016
Izabelli Castelli	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	05/05/2016
Larissa Arcaro	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	05/05/2016
Leile Naomy Clemente Komatsu	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	29/04/2016
Luana Bortoletto Gonçalves	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	28/04/2016
Luísa de Souza Queiroga	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	05/05/2016
Marcela Almeida Brasil	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	28/04/2016
Marcia Dermindo	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	29/04/2016
Samuel de Oliveira	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	27/04/2016
Yara Aline Silveira	Universidade Estadual de Londrina	Londrina, PR	28/04/2016
Antonia Juliana Marques Pinto	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	17/03/2017
Dâmaris de Lima	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	15/03/2017
Francisco Aleson de Pinto Silva	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	17/03/2017
Francisco Deyvson Freitas da Silva	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	17/03/2017
Matheus Fontenele	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	15/03/2017
Paulo Ricardo dos Santos Gomes	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	14/03/2017
Wemerson José de Oliveira Gonçalves	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza, CE	17/03/2017

APÊNDICE D – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Autoria	Título do trabalho	Instituição	Ano
Amanda Kunitaki da Silva, Bruna Gabriela Rodrigues Ferreira, Carolina Modolo Rafael e Marcela Palestino Trench	<i>Propagação aproximada: através da forma</i>	Universidade Anhembi Morumbi	2015
Amanda Madoglio, Amanda Rossoni, Drueice de Jesus e Mirella Póvoa	<i>Renovação</i>	Universidade Anhembi Morumbi	2015
Isabela Yankous Vale Santos Rezende.	<i>Raízes culturais paranaenses no design de moda</i>	Universidade Estadual de Londrina	2015
Rachel Schramm Viana	<i>Projeto executivo da marca MOOD</i>	Universidade Federal do Ceará	2016
Dafna Anat, Karina Aliandro, Letícia Assumpção, Raquel Galvão	<i>Trajetórias</i>	Universidade Anhembi Morumbi	2014
Patrícia Hiromi Kikuchi	<i>O bordado manual e a indústria de confecção</i>	Universidade Estadual de Londrina	2015
Thais Cavalcanti de Albuquerque Ferreira	<i>Acessibilizar, sensibilizar: produto de vestuário adaptado à mulher cadeirante</i>	Universidade Federal do Ceará	2015
Bianca Scardazzi Pozzi	<i>Design de moda como contribuição para proteção e defesa dos animais</i>	Universidade Estadual de Londrina	2016
Gabriela de Castro Fiuza	<i>Portfólio executivo da marca Gabriela Fiuza</i>	Universidade Federal do Ceará	2016
Cláudio Pádua Rodrigues	<i>Virtue costume: um novo sistema para o consumo de moda</i>	Universidade Estadual de Londrina	2010
Jennyfer Sant'Ana de Bejar Fiorilo	<i>Ascensão através do Puja: Pulsação Instável</i>	Universidade Anhembi Morumbi	2015
Ana Beatriz Fernandes Alencar	<i>Brilhantina</i>	Universidade Federal do Ceará	2015
Lucas dos Santos Arruda	<i>Junto</i>	Universidade Anhembi Morumbi	2015
Thaina de Oliveira Gonçalves	<i>A otimização do ciclo de vida do produto através da linguagem</i>	Universidade Estadual de Londrina	2012
Nilo Lima Barreto	<i>Pangea</i>	Universidade Federal do Ceará	2016
Bruna Sanches Muniz	<i>Maggnífica. Slow fashion: produtos de moda plus size sob nova perspectiva</i>	Universidade Estadual de Londrina	2014

APÊNDICE E – PROFESSORAS E PESQUISADORAS ENTREVISTADAS NO EXTERIOR

Nome	Local	Data
Amy Twigger-Holroyd	Nottingham, Reino Unido	09/08/2017
Anne Louise Bang	Kolding, Dinamarca	30/08/2017
Dilys Williams	Londres, Reino Unido	27/09/2017
Helle Graabæk	Kolding, Dinamarca	30/08/2017
Jade Whitson-Smith	Manchester, Reino Unido	16/08/2017
Karen Marie Hasling	Kolding, Dinamarca	30/08/2017
Kirsi Niinimäki	Helsinki, Finlândia	29/08/2017
Liz Parker	Londres, Reino Unido	21/08/2017
Ruby Hoette	Londres, Reino Unido	17/08/2017
Vibeke Riisberg	Kolding, Dinamarca	30/08/2017

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador (a) do RG _____ e inscrito(a) no CPF _____, abaixo assinado (a), concordo em participar, voluntária e gratuitamente, da pesquisa de doutorado *Ensino superior em design de moda: parâmetros para a abordagem da sustentabilidade* (título provisório), desenvolvida por Verena Ferreira Tidei de Lima (RG 44.019.012-5 e CPF 227.180.458-25) no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

Enquanto professor(a) do curso de graduação em _____ da Universidade _____, e entendendo a proposta e natureza da pesquisa em questão, reconheço que as informações, imagem e som por mim fornecidos, poderão ser utilizados tanto na tese de doutorado, quanto em futuras publicações, em materiais impressos e/ou digitais, de autoria de Verena Ferreira Tidei de Lima.

Reservo-me o direito de interromper a minha participação na pesquisa quando quiser, ou considerar necessário, e de não responder qualquer questionamento que não considere pertinente.

- ☐ Autorizo a utilização de meu nome verdadeiro
- ☐ Não autorizo a utilização de meu nome verdadeiro

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Informações sobre a pesquisa

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado desenvolvida por Verena Ferreira Tidei de Lima, no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP). A pesquisa, atualmente intitulada *Ensino superior em design de moda: parâmetros para a abordagem da sustentabilidade*, é orientada pela Professora Doutora Maria Cecília Loschiavo dos Santos, e tem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tem fins puramente acadêmicos e científicos, objetivando contribuir para o aprimoramento do campo de estudo.

A participação dar-se-á por meio de entrevistas, com gravação de áudio e realização de anotações por parte da pesquisadora. Eventualmente, serão realizados registros fotográficos e/ou de vídeo.

Destaca-se que a participação não representa riscos de ordem física e/ou psicológica para você.

Dados do participante:

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / _____

Local de nascimento (cidade/ estado): _____

Email: _____ Telefone: _____

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

FAUUSP

CAPES

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador (a) do RG _____ e inscrito(a) no CPF _____, abaixo assinado (a), concordo em participar, voluntária e gratuitamente, da pesquisa de doutorado *Ensino superior em design de moda: parâmetros para a abordagem da sustentabilidade* (título provisório), desenvolvida por Verena Ferreira Tidei de Lima (RG 44.019.012-5 e CPF 227.180.458-25) no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

Entendendo sua proposta e natureza, reconheço que as informações, imagem e som por mim fornecidos (durante as entrevistas e/ou em eventuais discussões e aulas presenciadas pela pesquisadora), poderão ser utilizados tanto na tese de doutorado, quanto em futuras publicações, em materiais impressos e/ou digitais, de autoria de Verena Ferreira Tidei de Lima.

Reservo-me o direito de interromper a minha participação na pesquisa quando quiser, ou considerar necessário, e de não responder qualquer questionamento que não considere pertinente.

- ☐ Autorizo a utilização de trabalhos de minha autoria desenvolvidos no decorrer do curso
- ☐ Não autorizo a utilização de trabalhos de minha autoria desenvolvidos no decorrer do curso

- ☐ Autorizo a utilização de meu nome verdadeiro
- ☐ Não autorizo a utilização de meu nome verdadeiro

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Informações sobre a pesquisa

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado desenvolvida por Verena Ferreira Tidei de Lima, no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP). A pesquisa, atualmente intitulada *Ensino superior em design de moda: parâmetros para a abordagem da sustentabilidade*, é orientada pela Professora Doutora Maria Cecília Loschiavo dos Santos, e tem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tem fins puramente acadêmicos e científicos, objetivando contribuir para o aprimoramento do campo de estudo.

A participação dar-se-á por meio de entrevistas, individuais ou em grupos (com gravação de áudio e realização de anotações por parte da pesquisadora).

Explicita-se que a participação está condicionada à série do aluno, de maneira que alguns alunos, em função de sua série, serão convidados a participar em maior ou menor escala.

É necessário esclarecer, ainda, que trabalhos desenvolvidos no decorrer da graduação poderão ser utilizados como fontes para a pesquisa, sendo documentados pela pesquisadora. Neste caso, você tem o direito de autorizar ou não a utilização destes trabalhos.

Por fim, destaca-se que a participação não representa riscos de ordem física e/ou psicológica para você, e que você pode optar por manter sua identidade preservada.

Dados do participante:

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / _____

Local de nascimento (cidade/ estado): _____

Email: _____ Telefone: _____

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 3

PARTICIPANT INFORMATION

Higher education in fashion design: parameters for a transformative education

You are being invited to participate of the following Ph D research. The research is developed by Verena Ferreira Tidei de Lima, who is a Ph D student at Faculty of Architecture and Urban Studies, University of Sao Paulo, Brazil, and currently a visiting Ph D student at London College of Fashion, University of the Arts, London. The research is funded by CAPES, Brazil.

The research, entitled *Higher education in fashion design: parameters for a transformative education*, has purely academic and scientific purposes. The purpose of the research is to investigate the sustainability approach in fashion design higher education, aiming to propose parameters for approaches that provide a critical and engaged education to students regarding sustainability.

The research is being conducted with researchers/professors from different places.

The participation takes place through a semi structured interview, which will be audio recorded. The questions are related to your perception and position, as a researcher, regarding some issues. The length of the interview may vary, from 25 minutes to 60 minutes, depending on the answers. The audio record will be posteriorly transcribed, and then deleted. Nobody, besides the researcher, will have access to the audio record. The transcription will be quoted and mentioned, and again, nobody, besides the researcher, will have access to the complete transcription.

When the research is finished, the thesis will be available at the Library of the Faculty of Architecture and Urban Studies, University of Sao Paulo, Brazil. A digital version will be available for download at the digital library of thesis and dissertations of the University of Sao Paulo. Thus, if you are interested, you will be able to access it. Some parts of the research may also be published in conference papers and journals.

The research does not present physical or psychological risks for you.

It is up to you to decide to join the research described above. If you agree to take part, you are free to withdraw at any time, without giving a reason. If you decide to take part, and after the interview you change your mind, the recorded interview will be deleted, and the signed form will be destroyed.

CONSENT FORM

Higher education in fashion design: parameters for a transformative education

Verena Ferreira Tidei de Lima

1. I confirm that I have read and understand the information provided above dated for the research study. I have had the opportunity to consider the information, ask questions and I have had these answered satisfactorily.
2. I understand that my participation is voluntary and that I am free to withdraw at any time without giving any reason, without my legal rights being affected.
3. I agree to take part in the above study.

Name of participant: _____

Affiliation (College/ University/ Research Centre): _____

Date: _____

Signature: _____

Name of the researcher: Verena Ferreira Tidei de Lima

Date: _____

Signature: _____

Esta tese propõe-se a refletir a respeito do ensino superior em design de moda no Brasil na perspectiva de uma formação crítica e ativa no que se refere à (in)sustentabilidade. A pesquisa, qualitativa, desenvolve-se sob o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético e se encontra estruturada de modo a representar o caminho percorrido. Em relação à perspectiva teórica, adota como ponto de partida o cenário da insustentabilidade, cujo percurso histórico e analítico permite entender sua estreita relação com o design de moda, e busca compreender, a partir de um olhar crítico e contextualizado a respeito da atividade, suas potencialidades em relação à sustentabilidade. Ao admitir a necessária transformação da prática em design de moda, mediante o exame a respeito dos paradigmas educacionais do ensino em design admite sua igualmente necessária alteração e, diante do cenário delineado a respeito do ensino superior em design de moda no Brasil, identifica, na predisposição dos cursos de bacharelado em incluir a questão da sustentabilidade em seus currículos, um campo pertinente a ser explorado. A partir da compreensão de que é preciso ir além de uma inclusão pro forma da questão nos currículos – e, portanto, da necessidade de explorar em profundidade a realidade do ensino superior em design de moda –, a pesquisa investiga, a partir de uma perspectiva empírica, a situação de três cursos de graduação no Brasil em relação à (in)sustentabilidade, buscando compreendê-los em sua pluralidade e singularidade: o bacharelado em Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi (SP), o bacharelado em Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina (PR) e o bacharelado em Design – Moda da Universidade Federal do Ceará (CE). Complementarmente, investiga ainda os pontos de vista de professoras e pesquisadoras envolvidas com o objeto na Inglaterra, Finlândia e Dinamarca. As investigações revelam impressões não previstas ou de explicação insuficiente, se considerados unicamente os conteúdos abordados inicialmente no referencial teórico. Os olhares que constituem o cotidiano dos cursos no Brasil – institucional, docente e discente – desvelam questionamentos subjacentes à pergunta que norteia esta pesquisa e inferem que uma formação crítica e ativa no que diz respeito à (in)sustentabilidade se relaciona, para além dos conteúdos, à forma como estes são articulados. As perspectivas internacionais, não se atendo a conteúdos específicos, mas à forma como eles são articulados e a caminhos e desafios relacionados, repercutem e complementam as análises depreendidas em um contexto nacional. A pedagogia crítica freiriana emerge, então, como um espaço formidável e fecundo de diálogo, e o referencial teórico que se constrói a partir dela possibilita completar a reflexão a respeito do ensino superior em design de moda no Brasil na perspectiva de uma formação crítica e ativa no que tange à (in)sustentabilidade: a formação que permite ao aluno, por meio de sua prática, desafiar o status quo em seu campo de atuação; a formação na qual o design de moda é ensinado, aprendido e praticado como um possível ato de proposição transformadora.

FAUUSP

CAPES