

DESIGN DE MODA: PARA QUÊ?

Fashion Design: for what?

Profa. Dra. Luz Garcia Neira
Universidade Anhembi Morumbi

Resumo: Este artigo transfere o foco das discussões mais comuns no âmbito do ensino do design de moda - o que ensinar em moda x para que ensinar moda -, a partir da perspectiva do reconhecimento do papel deste profissional no Brasil, sobretudo num momento de enfrentamento de uma profunda crise no setor têxtil e do vestuário, vislumbrando que sua atuação possa ser colaboradora do reposicionamento do país nesse amplo mercado.

Palavras-chave: design de moda, educação em design, design de moda e indústria

Abstract: The focal point of most discussions in the area of teaching fashion design is concerned with striking a balance between what should be taught and what are the reasons for teaching fashion. This article shifts its attention to adopting an approach that involves the recognition of the role of the fashion designer in Brazil, in particular at a time when the textile and clothing industry is facing a serious crisis. An attempt is made to envisage how the activities of professionals can assist in restoring the country to its former position in this extensive market.

Keywords: fashion design, design education, fashion design and industry

Introdução

No debate atual há consenso entre acadêmicos e a mídia a respeito do processo de desindustrialização que o Brasil vem sofrendo desde meados da década de 1990. Segundo analistas, esse fato resulta da diminuição da capacidade da indústria manufatureira brasileira manter-se competitiva num cenário globalizado, ou seja, evidencia-se a dificuldade de concorrer com as mercadorias importadas (CUNHA & LELLIS, 2013).

As tradicionais empresas do setor têm-se dedicado à importação e abandonado as atividades fabris; entidades de classe e indústrias rogam ao Governo Federal ações que permitam sua sobrevivência, principalmente alterações das alíquotas de importação e desoneração da carga tributária com a redução dos impostos, sobretudo trabalhistas. Resumidamente, pede-se a adoção de medidas protecionistas pois

indústria não reconhece sua dificuldade de competir com as mercadorias importadas a partir da comparação da qualidade intrínseca de seus produtos.

A garantia de um melhor preço pela alta taxaço dos importados, assim como qualquer tipo de barreira alfandegária que restrinja a entrada no país de produtos concorrentes, seria visto como alguns setores como uma medida positiva para proteger a indústria brasileira e, por extensão, empregos diretos e indiretos. Na verdade tais desejos visam retornar a um estágio já superado de desenvolvimento econômico e social na qual o Estado era grande interventor:

A indústria têxtil gozou, por longos anos, de inúmeros privilégios na concorrência com os demais países. Inúmeras barreiras protecionistas foram construídas reservando o mercado doméstico à indústria nacional. O último ciclo significativo de modernização da indústria têxtil deu-se na segunda metade dos anos 70, no bojo do II PND. No início dos anos 90, como decorrência do processo de abertura comercial abrupto, a indústria têxtil brasileira sofreu um grande impacto diante da concorrência internacional. Um parque industrial obsoleto, a revogação da Lei do Similar Nacional, a eliminação de barreiras não tarifárias e a redução das alíquotas de importação provocaram o fechamento de inúmeras empresas que não suportaram as novas condições de concorrência. (RANGEL; SILVA e COSTA, 2010, p. 152).

Essa mesma proteção, a considerar que o mercado sempre esteve protegido, é também responsável pelo baixo estímulo ao desenvolvimento de produtos. A partir do momento no qual o Governo Federal transferiu para o setor industrial a responsabilidade da inovação como elemento de competitividade e sobrevivência num cenário globalizado, essa deficiência foi sentida. Sabidamente, os produtos da cadeia têxtil e do vestuário no Brasil não são competitivos porque carecem de inovação em decorrência de baixo investimento para o desenvolvimento de produtos e *design* e não por questões de “vocaço”, como se apregoava no século XIX.

Segundo o Banco Nacional para o Desenvolvimento - BNDES (2005), para o empresariado brasileiro, o desinteresse pelo investimento no desenvolvimento de produtos e de processos produtivos a eles alinhados, é resultante do entendimento que “inovaço” resume-se a adquirir máquinas e equipamentos. Aponta o BNDES (2005) em pesquisa dirigida ao setor que apenas 16% de empresas do setor têxtil e 3% do setor de vestuário possuem áreas de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), comprovando que o setor dedica-se mais ao ‘[...] processo de incorporação e de adaptação de tecnologias do que na implementação de inovaçoes originais’ (p. 192).

A constataço de que na cadeia têxtil e do vestuário identifica-se o mais baixo grau de qualificaco profissional dentre todas as indústrias de transformaco brasileiras é indício suficiente para relacionar a falta de inovaço à baixa competitividade e, por

sua vez, ao escasso investimento em educação profissional. Para corrigir tais distorções, novas diretrizes apontam que a inovação pautada no 'aprendizado organizacional interativo' (BNDES, 2005, p. 197), deve ser substituída pelo desenvolvimento de '[...] uma base ou arranjo institucional que consolide um ambiente favorável à inovação [...] do qual participem o Estado, empresas universidades e centros de pesquisa, articulados com o sistema educacional e de financiamento' (p. 197).

As propostas restauradoras da capacidade produtiva brasileira aliadas a novas perspectivas educacionais e que abrangem todo o setor manufatureiro mostram uma divergência esclarecedora: para os industriais grande parte das soluções poderia advir da política econômica e, para o Governo Federal, é responsabilidade do setor buscar a competitividade por meio gestão industrial, sendo seu papel regulamentar e integrar a educação profissional às perspectivas de desenvolvimento implantando ações coordenadas pelos ministérios da Educação, Ciência e Tecnologia etc., proposta de difícil concretização dado o cenário existente. Considerando essas questões, este texto dedica-se a demonstrar como a submissão do setor educacional às práticas de mercado durante o processo de fundação da formação em moda é também uma das razões pelas quais atualmente se manifeste grande dificuldade para competir interna e externamente.

Entende-se, portanto, que o processo de desindustrialização não decorre de causa única - uma política econômica predatória -, mas deve-se ao menos em parte à deficiência na gestão dos produtos. Para defender tal perspectiva, apresenta-se o percurso histórico da educação em design de moda paralelamente ao fortalecimento da indústria têxtil e do vestuário no Brasil, demonstrando que o industrial brasileiro acomodou-se ao longo de dois séculos em virtude de um mercado garantido que não exigia investimento em inovação, ao mesmo tempo em que os projetos educacionais no campo tardaram a alinhar-se às necessidades e realidades socioeconômicas do país.

Educação e indústria, encontros e desencontros

No Brasil, a passagem do status de Colônia a Império representou, além da independência política a superação da submissão cultural. O estímulo à atividade criadora em seu sentido amplo até então tinha sido raro, sedimentando a ideia da

superioridade europeia sobre a brasileira. Essa nova fase política requereu investimento na produção de bens pois por meio da produção local seria diminuída a dependência das importações mas, mais importante que isso, a capacidade produtiva de um país era vista como prova do domínio das ciências e do conhecimento.

Não tendo havido aqui o processo praticamente natural que a Europa vivenciou - o da passagem da produção artesanal à industrial -, na ocasião da instalação das primeiras indústrias manufatureiras o sistema de formação de artífices implantado foi o modelo corporativo português, caracterizado pela criação de oficinas-escola que se destinavam a órfãos e pobres, associando o ensino industrial às pessoas mais necessitadas. Nessas oficinas apenas se treinava a habilidade manual, sem qualquer preocupação científica ou racionalização; não houve desenvolvimento das artes industriais, por serem os ofícios artísticos entendidos como uma modalidade do trabalho manual (BELLUZZO, 1988). Os procedimentos pedagógicos utilizados baseavam-se na imitação e o treinamento '[...] era mais dos músculos e dos sentidos do que da imaginação, pois ele era baseado unicamente na imitação' (FLEXOR, 2002, p.186).

Por meio da instalação de um ensino artístico que pudesse ser útil à economia interior do país, surgiu a primeira tentativa de legitimar a importância do ensino das belas-artes para sua aplicação na indústria e no comércio, contribuindo para que o país superasse sua "vocação" agrária. Com a *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios* (fundada em 1826 a partir do decreto de 1816), o governo apostou num projeto de ensino integrado de artes e ofícios para o desenvolvimento industrial que contou professores e imigrantes especializados. Para imitar as na es consideradas desenvolvidas e civilizadas, uma linha de forma o dedicada aos artífices surgiu em 1855, mas foi apenas a partir do projeto dirigido pelo setor industrial que o *Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro* (1858) que defendeu-se o ensino do desenho como fundamental ao desenvolvimento e progresso da sociedade. No *Liceu* praticava-se o ensino artístico aplicado às artes e ofícios a fim de desenvolver uma est tica competitiva para os produtos brasileiros (BIELINSKY, 2009, s/p).

Tanto a iniciativa precursora do *Liceu* quanto as sucessivas não dedicaram-se   especialidade têxtil de modo particular provavelmente por questões práticas. As fábricas de tecidos da passagem do século XIX para o XX caracterizavam-se por uma produ o verticalizada (produziam de fios a tecidos acabados) e, por isso, as enormes plantas estavam localizadas muito distantes dos centros urbanos, onde havia mais

acesso aos recursos naturais para seu funcionamento e para o transporte de matérias-primas e mercadorias. Dada sua localização, mantinham uma ampla estrutura para que os empregados lá residissem e construíssem sua vida social além de suas próprias escolas, onde se ensinava internamente os ofícios têxteis, inclusive o desenho (NEIRA, 2012). Nessas condições o procedimento de ensino-aprendizagem era o da imitação simplificada de tecidos importados, pois em condições rudimentares de produção, os tecidos fabricados eram mercadorias baratas destinadas à população pobre.

Foi em decorrência da Primeira Guerra, para atender nações que não estavam sendo supridas pelos antigos fornecedores e, também abastecer o consumidor brasileiro mais exigente, as fábricas diversificaram a produção investindo na qualidade dos tecidos e na produção de artigos de luxo ‘para suprir a demanda das classes ricas’ (LOUREIRO, 2006, p. 261) evitando a ociosidade de operários e equipamentos. Nesse contexto a prática da cópia prevalecia e era valorizada, ou seja, imitar bem era uma vantagem, postura condenada somente a partir dos anos 1920 com a modernização cultural do país. A partir de então, artistas e intelectuais renegaram o modelo estrangeiro – e sua suposta superioridade –, promovendo a ideia de busca de identidade nacional.

Mas foi somente a partir da década de 1950 que essas ideias reverberaram de modo intenso na moda. O Instituto de Arte Contemporânea - IAC foi um estabelecimento instalado no Museu de Arte de São Paulo - MASP que mesclava os modelos pedagógicos da *Bauhaus* e do *Institute of Design Chicago*. Formava desenhistas - e não artistas – com espírito contemporâneo para contribuir com a indústria e nele a moda foi muito valorizada. Apesar de sua curta vida, provavelmente em decorrência da dificuldade de inserir os desenhistas industriais no mercado, o IAC apoiou a moda e seu ateliê de tecidos e roupas. Organizou em 1952 um grande evento nomeado *Moda Brasileira*, que apresentou ‘modelos e tecidos criados por artistas nacionais com o propósito de incrementar o estudo e o desenvolvimento da moda’, segundo afirmava o convite que Pietro Maria Bardi enviava à sociedade paulistana.

Foi com a grande ampliação da formação profissional a partir dos anos 1970, que cada vez mais enfatizava a necessidade da substituição de importados como uma questão prioritária que, desta vez, associava-se ao patriotismo, que se pode aventar que o modelo pedagógico operacional solidificou-se separadamente do pensamento inovativo e criativo. Estando os projetos pedagógicos da profissionalização para a indústria submetidos a um governo ditatorial, planejou-se um programa que tinha o

objetivo de 'formar profissionais que não precisavam pensar, nem critica nem cientificamente, deveriam apenas reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais que o país importava, principalmente, dos Estados Unidos da América' (BRANDÃO, 2007, p. 5). No campo específico da moda, a imitação e a adaptação consagravam-se como processos coletivos de aprendizado técnico durante o crescimento industrial, que ampliava sua produtividade e diversificava seus produtos inspirando-se no prêt-à-porter. Das costureiras e modistas autônomas às indústrias, a sistematização da cópia e a adaptação de ideias tornou-se o recurso de competitividade – ou a metodologia de projeto –, mais utilizado no desenvolvimento de produtos de moda. Empresários tradicionais organizaram as informações de moda e num modelo de produção vertical, apoiados por um contexto de carência de bens diferenciados, dadas as condições políticas do país (KONTIC, 2007).

A 'bagagem técnica e cultura de produto' (KONTIC, 2007, p.45) foi o epicentro criativo das fábricas e substituiu qualquer formação na área, ainda que profissionais de áreas afins (arquitetura, artes, publicidade etc.) sempre fossem bem-vindos. Todo o conhecimento era herdado da aprendizagem fabril e a capacidade de inovar passou por períodos de imitação e diferenciação para enfim atingir o desenvolvimento de estilos próprios pelos empresários-estilistas ao final da década de 1980: a 'economia do aprendizado' alimentada pela rede do setor (fornecedores, feiras etc.) desenvolveu a 'capacidade endógena de produção de design' (p.64), não havendo necessidade de contar com egressos das instituições de ensino para a criação de uma 'moda brasileira'. Como afirma Kontic (2007), o crescimento do setor têxtil e moda deu-se em diferentes nichos simultaneamente, de modo que apesar de seu distanciamento da educação formal na área foi de alto impacto econômico: reconhece-se, portanto, que suas impressionantes conquistas impulsionaram a consolidação da moda como área de estudo.

O primeiro curso superior em moda do país surgiu em 1986/1987, formulado a partir de um currículo baseado nas artes plásticas com disciplinas específicas do campo da moda, e esperava aprimorar nos estudantes 'de desenho de moda' competências similares às aquelas presentes nos grandes costureiros. Essa visão do criador apto ao desenvolvimento da moda autoral, alinhava-se com o perfil do setor naquele momento, que era o da marca que explicitava a identidade de seu proprietário que, em ocasião das primeiras semanas de moda, começava a ter grande exposição por e legitimava o campo por meio da distinção social:

Moda Superior – A moda entra na escola. É o que anuncia a Faculdade Santa Marcelina que, a partir deste semestre, passa a ministrar um Curso Superior de Design de Moda, com duração de quatro anos, com o propósito de formar profissionais nessa área. O curso já foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação [...]. Pelo visto daqui a alguns anos será exigido diploma para quem quiser lançar suas coleções de inverno e verão. (Folha de São Paulo, 1/3/1988, p. 35).

Segundo o jornal paulista professava-se que em alguns anos seria necessário obter um diploma para ‘lançar’ coleções de inverno e verão. Na matéria *Escolas brasileiras formam estilistas* (Folha de São Paulo, 22/05/1988, B8-9), anunciava-se que as Faculdades Anhembi Morumbi (hoje Universidade Anhembi Morumbi), a Universidade Federal de Minas Gerais e o Centro Tecnológico da Indústria Química e Têxtil (Cetiqt) no Rio de Janeiro, também ofereciam essa formação para preparar os seguintes ‘profissionais do ramo’:

o desenhista de moda aprende as técnicas para desenhar o corpo humano com suas proporções. Ele usa um boneco, no início, e quando está mais seguro passa a delinear manequins vivos. O figurinista é o responsável pela modelagem das roupas. Com uma noção de tecidos e estampas, ele veste os bonecos. O estilista, por sua vez, é o artista da moda, o agente criador. Este profissional tem que estar sempre atento às inovações culturais e estilísticas. Na verdade, os grandes criadores estão constantemente alertas a tudo o que vibra à sua volta, dos meios de comunicação de massa às pessoas que passeiam despreocupadas nas ruas. (B8)

Essa visão disseminou-se ao longo da década de 1990 quando da expansão da oferta formativa em moda. As principais Instituições de Ensino Superior - IES no país adaptaram estruturas e recrutaram docentes originários do campo das Artes para o desenvolvimento de seus currículos. Com base na experiência do ensino artístico e alicerçados no modelo do ensino francês para a moda, a maioria dos Projetos Pedagógicos - PP organizaram-se predominantemente a partir do preceito da *criação*. O objetivo da *criação* era alcançado recorrendo-se às disciplinas teóricas às quais se atribuía a responsabilidade da formação repertorial e de elevação cultural do aluno e, às práticas, como instrumento ou caminho para se atingir a materialização da criação, principalmente por meio do desenho. O conhecimento sobre o sistema de produção recebia menor atenção e pouco investimento.

Tal proposta formativa valorizava a competência criadora individual e chegava a transformar o desenho em um dos objetivos da formação, não levando em consideração a natureza da prática profissional do design que, em sua essência é uma atividade de autoria interdisciplinar e dirige-se à produção seriada, portanto, um lugar onde as expressões individuais do criador talvez possam não ter tanta relevância, mas sim sua competência para ler e interpretar os cenários nos quais atua.

Não que os profissionais da área não observassem a existência de demandas por perfis que atendessem a indústria. Teria afirmado à Folha de São Paulo a Sra. Constância Pascolato, que os 'estilistas estão classificados em dois gêneros: o industrial e o criador' (1988, B8). Para a empresária, a diferença entre eles não seria na forma de pensar o desenvolvimento/criação, mas uma questão identitária ou expressiva: 'O estilista industrial adapta-se às necessidades da empresa para a qual está trabalhando, usando o seu talento para que a roupa tenha a 'cara' da marca. O criador está mais livre para confeccionar em seu próprio estilo.'

Para atender à demanda da profissionalização alinhada ao surgimento de prestigiadas marcas de moda que desfilavam suas coleções nas primeiras semanas de moda locais com visibilidade internacional, a abordagem do ensino em moda passou por uma renovação. De modo geral, nota-se que as disciplinas relacionadas ao desenvolvimento de produtos (roupas, coleções, tecidos, acessórios etc.) tornaram-se centrais e também passou-se a valorizar com grande intensidade os conteúdos que se relacionavam com imagem de moda, pois era inegável que o crescimento do setor impulsionava a publicidade e a comunicação de seus produtos, cuja imagem comercial é bem diferente de outros tipos de negócios. Nessa perspectiva a estrutura de grande parte dos currículos propôs uma nova dinâmica na qual existem disciplinas consideradas centrais e que desenvolvem produtos de moda – com diferentes objetivos ou parâmetros e normalmente num grau de complexidade considerado evolutivo ao longo dos anos de formação – e, paralelamente, componentes curriculares satélites, mais ou menos gerais ou específicos em relação ao fenômeno da moda, que instrumentalizam ou subsidiam a atividade considerada principal. *Projeto de Moda, Desenvolvimento de Produtos* ou *Planejamento de Coleções*, por exemplo, são “apoiadas” por *História da Arte, História da Moda, Tecnologia têxtil, Teoria da Cor, Linguagem Visual* etc., e vêm acompanhados de *Fotografia de Moda, Produção de Moda, Produção Gráfica* etc.

Esse tipo de proposta parece ter se tornado a dominante, o que pode ser notado pela análise da oferta formativa existente na atualidade. Dadas as aspirações sociais de muitos dos ingressantes dos cursos superiores de moda, as instituições passaram a descrever seus cursos como aqueles nos quais os alunos aprendem “a moda na prática” e disciplinas que desenvolvem tais competências ganharam relevância na proposta majoritária. Atualmente, ainda, nota-se que ganha força a ideia do criador empreendedor, amplamente divulgado por muitas IES.

E agora, como ensinar moda?

Embora essa mudança possa ser considerada substancial e, num primeiro momento, suficiente para atender às demandas no país que é o de produzir bons produtos para serem fabricados pelas indústrias além de promovê-los adequadamente, num contexto globalizado tornou-se recurso insuficiente. Esse modelo não impõe ao desenvolvimento de produtos a responsabilidade por uma visão mais sistêmica durante a concepção, produção e consumo dos artefatos, assim como defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para o Design, mais alinhadas com as transformações pelas quais o mundo está passando e, necessariamente, realocando o país nesse cenário e reformulando/criando novos papéis profissionais, profissionais estes que devem ser preparados pelas IES em todo o país.

Esse redirecionamento obedeceu a orientações que provêm da esfera federal, que sugerem que os cursos se balizem pelas mesmas expectativas daquelas dos egressos dos cursos superiores de Design, independentemente da Linha de Formação. Por meio dos mecanismos de controle, como as visitas *in loco* e a aplicação do Exame Nacional de Desempenho do Estudante - ENADE, tornou-se possível aferir em que medida a formação oferecida aos alunos atende à demanda da sociedade, que é a de preparar profissionais com um perfil que visa o desenvolvimento econômico e social do país, a despeito das oscilações do mercado do ensino superior no Brasil. Por essa os PPs continuam sendo pensados.

No que tange ao currículo para a moda, tais instruções forçaram a transição para um modelo de ensino que privilegia o projeto sobre a criação, fazendo com que grande parte das IES inserissem na carga horária tradicionais disciplinas “do design” ou “atualizassem” as “da moda” por meio de um novo nome para os mesmos conteúdos. Apesar de os resultados vistos nas competências teóricas e práticas mensuradas nos egressos serem a cada ano melhores, há muita dedicação sobre o *que* ensinar e pouca sobre *para que* ensinar moda. É necessário, portanto, mirar os objetivos a alcançar.

Desde que ao final da década de 1990 o governo entendeu que para estimular o desenvolvimento industrial e propor políticas adequadas, seria necessário ‘atuar sobre os condicionantes do quadro macroeconômico, político, institucional e financeiro específico’ (CASSIOLATO & LASTRES, 2005, p. 36) e que, em países pouco

desenvolvidos como o Brasil, políticas explícitas seriam ineficientes caso esses componentes não estivessem articulados, a revisão das metas educacionais para os setores produtivos adquiriu relevância política. Na forma da proposição de ações em conjunto, o design passou a fazer parte dos conceitos de infraestrutura e planejamento a longo prazo e o ensino profissionalizante aproximou-se das tendências produtivas (RAMOS, 2002).

Esse posicionamento foi direcionador das reformas curriculares desde então. O currículo tecnológico passou a diferenciar-se do científico, pautando-se na necessidade de modernizar a educação tal qual os avanços tecnológicos, baseando-se na ideia de projetos ou resolução de problemas que simulavam o ambiente do trabalho (RAMOS, 2002). Essas orientações em nível nacional, legitimaram ‘construções curriculares centradas na prática, que subordinam os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas’ (p.413).

Na educação em moda essa meta enfrentou grande resistência, pois a “realidade simulada” dos PPs que preferia dedicar-se à dimensão simbólica da moda no uso, foi destinada a deter-se cada vez mais sobre a “realidade” do ambiente de trabalho, descobrindo o sistema produtivo e sua relação com as questões ambientais, sociais e econômicas. A necessidade de transportar a moda para o núcleo do design industrial como impuseram as prerrogativas governamentais, significou importante rompimento com o modelo de formação anterior aos anos 2000 que promovia uma criação com status de arte e baseava-se na informação estética das tendências de moda europeias e norte-americanas. Essa ordem significou, mais que tudo, a revisão do papel social do designer de moda exigindo dos educadores uma renovação não de conteúdos (o que ensinar) mas de procedimentos (como ensinar).

Desafiando as orientações governamentais, algumas propostas curriculares defenderam que o designer de moda “não faz somente design” e que ao exigir a adoção de metodologias e referenciais teóricos próprios do campo do design, o egresso desses cursos não estaria preparado para atuar em diversas frentes, como jornalismo, imagem ou negócios da moda por exemplo. A resistência encontrada às “exigências” do MEC pautou-se pela “defesa” da área de atuação como “campo específico do saber”, quando afirmou-se que a Moda não é

uma área de mera produção de bens materiais (commodities), decorrente apenas do domínio das técnicas e tecnologias do design e da produção do vestuário, mas uma eclética fonte de conhecimentos que envolvem princípios da sociologia, psicologia, antropologia, semiologia, comunicação e arte (FASM, 2011, grifos meus).

Em termos gerais, a recondução formativa traz mais ganhos do que perdas ao impor a sistematização do processo e a apropriação de ferramentas de desenvolvimento de produtos próprias do design, o que é também uma ação inclusiva e mais apropriada às condições reais do país. Independentemente da origem do estudante e também de sua região de origem, todos os formados estarão aptos a adquirir competências e habilidades bem mais precisas de que aquelas nas quais se pautava o antigo modelo mais “intuitivo” e de “livre criação”. Essa transformação dos objetivos formativos configura um desafio que exige mais do que adaptar currículos ou utilizar novas nomenclaturas para velhas práticas: faz-se necessário reformular o pensamento sobre o papel do designer de moda na sociedade brasileira contemporânea deixando-o em consonância com outros setores, sobretudo o industrial.

As transformações nos currículos no Ensino Superior brasileiro obedecem a demandas de ordem interna e externas às IES sendo que, sobre as últimas, se tem pouco ou nenhum domínio. Avanços tecnológicos e mudanças advindas dos novos papéis profissionais, assim, muitas vezes são entendidas como ordens dos órgãos competentes, como se os mecanismos de controle e regulação do ensino fossem corpos estranhos à sociedade. Deve-se entender que os órgãos competentes cumprem o papel de orientar o desenvolvimento social de modo amplo e integrado e, neste setor, educação profissional e políticas de industrialização caminham juntas. Nem sempre cumprem bem o seu papel, mas não podem e não devem ser ignorados, sobretudo se pensarmos na dimensão continental do país e na necessidade de homogeneizar a qualidade formativa e ao mesmo tempo respeitar as diferenças regionais.

O fato é que o setor têxtil brasileiro enfrenta uma grande crise que compromete a sua sobrevivência o que, por extensão, influencia na inserção profissional dos egressos das IES e o interesse pela carreira, atingindo, por fim, a todos os interessados em sua continuidade. Segundo a Associação Brasileira da Indústria Têxtil - ABIT, a crise decorre de uma ‘série de questões macroeconômicas e estruturantes que estão tirando a competitividade da indústria da moda brasileira aqui e lá fora’, sendo que a agenda para a reversão desse quadro, do ponto de vista da indústria, defende que as questões políticas e econômicas se sobrepõem à necessidade de investimento na concepção de produtos e na inovação, não sendo apresentado esse compromisso como contrapartida para qualquer flexibilização por parte do governo.

Diferentemente de outros polos de moda consagrados (Paris, Nova Iorque, Milão etc.), onde os setores governamentais apoiam a tradição na moda, no Brasil, essa

incumbência foi transferida ao setor privado nos anos 1980-1990, instalando-se uma 'visão distorcida sobre os atores principais do processo de competitividade desta indústria' (KONTIC, 2007, p. 76). Assim, o setor privado buscou a consagração de suas marcas e nomes por meio da legitimação de valores sociais ligados à moda, estilo e design (KONTIC, 2007), sem criar a infraestrutura necessária aos desafios da globalização deste século.

Se o modelo formativo para a área de moda vinha sendo definido ainda que indiretamente pela iniciativa privada que, protegida por barreiras alfandegárias dentre outros benefícios não se preparou para a abertura do Brasil às importações, explica-se a pouca integração existente entre as dimensões educacional-industrial nesse setor. Estimulando a criação autoral não nos preocupamos o suficiente com inovação e manteve-se, sobretudo nas empresas líderes em criação autoral, um processo endógeno de geração de inovação (KONTIC, 2007).

Reformular currículos dentro das universidades não parece ser suficiente para atingir padrões de competitividade no mercado global pois, segundo Kontic (2007) também é necessário que o Estado assuma o papel de organizador na gerência dos grandes investimentos. O crescimento econômico e o desenvolvimento são de grande complexidade política e pedagógica (FRIGOTTO, 2005) e provavelmente não se esgotam pela formação que associa industrialização ao progresso que no caso brasileiro tem o agravante de buscar a aceleração cronológica e a recuperação do tempo perdido. A solução, portanto, não é exclusiva da esfera acadêmica, dependendo também da política adotada, de modo que o ensino tecnológico assume importância estratégica no desenvolvimento do país e na orientação das ações promovidas pelo MEC (MEC, 2004e).

A questão não é acadêmica, é política. Diz respeito às finalidades estratégicas. Os que interrogam esta modernização econômica esquecem-se, via de regra, de questionar esta modernização do ponto de vista do desenvolvimento social, no sentido mais amplo do conceito. E é da perspectiva deste desenvolvimento que devemos considerar e intervir no sistema educativo (MEC, 2004e, p. 5).

Conclusões parciais

Apesar da inegável crise pelo qual a cadeia têxtil e vestuário passam, as discussões sobre a formação profissional do designer de moda raramente destaca a responsabilidade da formação sobre o futuro do setor e da sociedade de modo geral, naquilo que lhe compete. Ao reivindicar o reconhecimento da Moda como uma área específica do saber e exemplificando possíveis e diversas atuações do designer de

moda não consideradas pelas DCN's do Design, a oferta formativa não tem se responsabilizado pelos resultados do setor industrial têxtil-vestuário, aquele que precede qualquer outra atuação possível no campo da moda.

Desse ponto de vista entende-se a tentativa governamental de interferir de modo mais contundente nas características da oferta formativa, pois é evidente o desalinhamento entre a formação em moda e as necessidades mais urgentes do país dado o reconhecimento tardio da dependência entre os setores da educação e das decisões no âmbito das políticas e estratégias tecnológicas (ABDI, 2010). Na atualidade, a existência de diversas ações concomitantes que visam a sobrevivência do setor têxtil e vestuário e que em seu discurso fazem interagir questões industriais com as políticas (estruturais e econômicas) e educacionais, no caso da moda ainda são permeadas pela incompreensão do papel do design para enfrentar esses desafios, dando às dificuldades em sua integração dentro do processo industrial maior relevância.

As metas para 2023, entendem que o design será o principal responsável pela criação de valor dos produtos e incluem demandas como a elaboração de uma proposta de “vestuário popular” sobre o qual incidiriam menos impostos, apoio ao design “genuinamente” brasileiro personalizado, acesso do design às classes menos favorecidas (design para todos), ou incorporação de “tecnologia” às roupas pela produção de formas simples e funcionais amplificadas por tecnologias incorporadas (ABDI, 2010). Nesse sentido, percebe-se que a ideia de inovação pelo setor industrial brasileiro para a moda é tomada como resultado concreto e materializado em produtos. Não inclui o reposicionamento do profissional nem tampouco dessa indústria, na qual a capacidade de inovar é diferente da iniciativa de diferenciar e diversificar a oferta de produtos (KONTIC, 2007).

REFERÊNCIAS

BELLUZZO, A. M. **Modernidade: Vanguardas artísticas na América Latina**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1990.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL (ABDI). Estudo prospectivo setorial têxtil e confecção. **Serie Cadernos da Indústria**, vol. XVIII. Brasília: ABDI, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA TÊXTIL (ABIT). **Agenda de prioridades têxtil e confecção 2015 a 2018**. São Paulo: ABIT, 2014.

BIELINSKI, A. C. O Liceu de Artes e Ofícios. In **19&20 Revista Eletrônica de Arte Brasileira do século XIX e Início do Século XX**, v.IV, n. 1, 2009. [Disponível em]

http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm [Acesso em 05/04/2010].

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (BNDES). **BNDES Setorial**, 29, 159-202. Rio de Janeiro: BNDES, 2009.

BRANDÃO, M. Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior?'. In: **Trabalho Necessario**, 5 (5), 2007. [Disponível em] <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN05%20BRANDO,%20M.pdf> [Acesso em 10/07/2015].

CASSIOLATO, J. E. & LASTRES, H. M. M. Sistemas de inovação e desenvolvimento. As implicações de política. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 34-45, 2005.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (MEC). **Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2004.

CUNHA, A. M., LELIS, M. T. C. & FLIGENSPAN, F. B. Desindustrialização e comércio exterior: evidências recentes para o Brasil, **Rev. Econ. Polit.**, v. 33, n.3, 2013, p. 463-485.

FLEXOR, M. H. O. Ofícios, manufaturas e comércio. SZMRECSÁNYI, T. **História econômica do período colonial** São Paulo: EDUSP, IOESP, Hucitec, 2002, p. 173-194.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, 2005, p. 1087-1113.

KONTIC, B. **Inovação e redes sociais: a indústria da moda em São Paulo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

LOUREIRO, F. P. **Nos fios de uma trama esquecida: a indústria têxtil paulista nas décadas pós-depressão (1929-1950)**. São Paulo: FFLCH, 2006.

NEIRA, L. G. **Estampas na tecelagem brasileira: da origem à originalidade**. São Paulo: FAU-USP, 2012.

RANGEL, A. S.; SILVA, M. M. & COSTA, B. K. Competitividade da Indústria Têxtil brasileira. **Revista de Administração e Inovação**, v. 7, n. 1, p. 151-174, 2010.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, 2002, p.401-422.