

GT 1 – Educação e Ensino em Moda: teoria e prática
Reflexões de um Projeto Pedagógico em Design de Moda
Reflections of a pedagogical project in Fashion Design

Adriana F. de Martinez
Universidade Anhembi Morumbi - Brasil
drimartinez@yahoo.com.br

Eloize Navalon
Universidade Anhembi Morumbi - Brasil
navalon@anhemi.br

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões e questionamentos acerca da construção de um projeto pedagógico de curso, e sua concepção curricular, voltada para o ensino do design de moda e sua adequação na contemporaneidade.

Palavras chave: Design de Moda, Ensino, Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

This paper introduces thoughts and doubts about the development of a pedagogic project and his curriculum conception regarding to fashion design learning to the contemporaneity

Key words: Fashion Design , Education, Educational Project Course

Introdução

As inquietações pedagógicas relativas à confecção de um Projeto Pedagógico de Curso acompanham as autoras desde que o convite para desenhar e coordenar um bacharelado em Design de Moda surgiu. Ao longo de 10 anos, estudos, adequações legais, institucionais, vivências e valores, pautaram a reformulação de tal projeto cinco vezes. Os questionamentos decorrentes de cada reestruturação pedagógica conduziram a implantação de novos olhares e práticas no ensino do Design de Moda. Porém como tais reflexões não cessam, a apresentação delas, bem como seu compartilhamento aqui, torna-se fator essencial. A crença na troca de experiências e pesquisas pauta a construção deste trabalho que não se propõe a apresentar soluções, mas antes, intenciona o debate, para com ele fortalecer as atuações pedagógicas e didáticas no ensino, na aprendizagem e na pesquisa para campo do design de moda.

Para tanto, a organização da presente escrita se dá com a apresentação de possibilidades de estruturas legais e institucionais de projetos pedagógicos e currículos, objetivando utilizá-las na reflexão de construções possíveis de um projeto pedagógico e matriz curricular com foco em design de moda e seu papel para com a sociedade contemporânea.

Critérios Legais e Institucionais Para Projeto Pedagógico de Curso

O que é Projeto Pedagógico de Curso? É (somente) uma exigência do MEC? Para que serve? Qual é o ponto de partida? O perfil do aluno ingressante? O perfil do aluno que deseja formar? A proposta pedagógica institucional? O plano de desenvolvimento institucional? A missão da instituição? O propósito? Acredita-se que todas as questões colocadas acima pautam a construção pedagógica de um curso.

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é, pois, a alma do curso, a ponte que une as DCNs às práticas pedagógicas propostas pelo currículo. Os indicadores que caracterizam esta importante conexão são, pois, todos classificados no instrumento de avaliação como imprescindíveis, isto é, indicadores cujo atendimento é fundamental para que a avaliação possa prosperar em suas consequências regulatórias, pois afirmam valores acadêmicos em matéria que, se tratada de forma aligeirada, descaracteriza o próprio sentido da boa formação. (RISTOFF, GIOLO, 2006, p. 14)

Para o Ministério da Educação brasileiro (até o momento), os dados necessários para a constituição de um projeto pedagógico¹ de curso são:

1. Dados Gerais do Curso
2. Introdução (Bases Institucionais)
3. Concepção do Curso
4. Currículo
5. Metodologia de Ensino
6. Metodologia de Avaliação
7. Auto Avaliação
8. Ementas e Bibliografia

¹ Dados obtidos em www.anec.org.br – documentos do Ministério da Educação – Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distancia. Brasília, março de 2015.

9. Atividades Complementares
10. Trabalho de Conclusão de Curso
11. Projetos Integrados
12. Iniciação Científica
13. Monitoria
14. Corpo Discente
15. Corpo Docente
16. Laboratórios e Infraestrutura
17. Referências Bibliográficas

Anexos

Os itens trabalhados explanados aqui dizem respeito à concepção do curso, à estrutura curricular e à metodologia de ensino e avaliação, com base na experiência e vivência das autoras com os processos avaliativos do MEC, e com as diretrizes da instituição a qual está vinculada².

Questões relativas ao contexto educacional precisam ser completas e atualizadas; as políticas de ensino, pesquisa e extensão, necessitam demarcar com clareza o vínculo institucional e esclarecer como são operacionalizadas no âmbito do curso; é importante indicar como a responsabilidade social é praticada no curso; o histórico do curso precisa ter conexão com o projeto de desenvolvimento institucional; a justificativa de oferta do curso tem que revelar seus diferenciais, bem como os diferenciais institucionais, e os mesmos precisam ser relevantes, perceptíveis, para os estudantes e para a sociedade, sem que estes sejam confundidos com o atendimento da legislação somente. Os objetivos do curso têm que ter coerência com as competências e habilidades previstas nas DCNs (diretrizes legais), e com as diretrizes institucionais e da Escola na qual o curso está vinculado, além dos próprios diferenciais do curso. O perfil profissional do egresso diz respeito às competências definidas nas DCNs, institucionais, da Escola e do curso e à contrapartida aos objetivos do curso deve ser plena, assim como os requisitos de acesso.

² Os estabelecimentos de tais condutas foram trabalhadas em conjunto com a Diretoria de Qualidade Acadêmica, Diretoria da Escola e Coordenação de Curso a qual a autora está vinculada.

A estrutura Curricular e a coerência com as DCNs devem possuir flexibilidade, articulação teoria-prática, interdisciplinaridade, e a carga horária do curso precisa estar em consonância com os respectivos apoios legais. Elas devem enfatizar as DCNs relativas ao curso e como são contempladas na matriz curricular; se aplicável, necessitam ter familiarização com a modalidade de ensino à distância (EAD). Para a concepção do currículo devem ser considerados os diferenciais institucionais; os eixos de formação; os blocos de conhecimento e os requisitos legais: Educação Ambiental, Étnico Raciais, Direitos Humanos e Libras. A coerência com as DCNs, com as diretrizes institucionais também são primordiais, para a construção da matriz curricular, bem como entre as diretrizes da escola à qual o curso está vinculado e ao perfil profissional do egresso estabelecido. Estas devem ser apresentadas em formato de distribuição espacial e tabela demonstrativa, sendo que o mesmo deve ser considerado, e descrito no documento, em todas as atividades discentes efetivas.

Segundo Silva (2007, p. 150), “o currículo é lugar, espaço, território, é relação de poder; é trajetória, viagem, percurso [...] O currículo é texto, discurso, documento.” Pode-se encontrar, ao elaborar um projeto pedagógico de curso, três níveis curriculares: o de regulamentação, determinado pelos órgãos oficiais; o de prescrição, determinado pela instituição de ensino e o de ação, de campo prático e específico, e assim, definir modelos de currículos como:

- Acadêmico – O elemento central é o conhecimento. Tem foco nas disciplinas acadêmicas e trabalha com aula expositiva, dialogada, pesquisa e com resolução de problemas;
- Humanístico – promove experiências que contribuam para a libertação e o desenvolvimento pessoal, possibilitando a descoberta e a realização da individualidade;
- Tecnológico – A ênfase é comportamental ou empírica, promovendo trabalho por habilidades;
- Reconstrucionista Social – O objetivo principal é a transformação social e enfatiza as relações sociais.

A aplicação de um, vários ou todos os modelos será determinada pelas características pedagógicas do curso. As reflexões acerca da problemática em questão neste artigo serão apresentadas adiante.

A organização curricular pode ser dividida em:

- Disciplinas – Conhecimento especializado;
- Módulos – Unidades pedagógicas autônomas que respondem a uma etapa do processo curricular;
- Projetos – Temas de investigação ou intervenção da realidade;
- Problemas – Formulação de casos, problemas e questionamentos.

A matriz curricular do curso deve contemplar qual percentual trabalha em cada uma das divisões acima, além de considerar o aspecto interdisciplinar do ensino que representa um instrumento de crítica interna do saber, buscando superar o isolamento das disciplinas, em relação aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber, como também uma modalidade inovadora que pode superar a distância entre a universidade e a sociedade (JAPIASSU, 1976 *apud* LIDERA, 2016³). Para o estudante a interdisciplinaridade orienta seus estudos sem perda de tempo, promovendo melhor adaptação ao emprego e formação de espíritos mais abertos. E para o professor, motiva a encontrar soluções humanas desencorajando as pesquisas isoladas, abrindo assim novos campos de saber. Ela é uma oportunidade concreta para a revisão das relações com o conhecimento, provocando a tessitura de um ambiente interativo, entrelaçando os saberes e as pessoas, ampliando, na prática, o conceito da construção coletiva (FAZENDA, 2002 *apud*, LIDERA, 2016).

A metodologia de ensino deve ser materializada em práticas efetivas e percebida (operacionalizada) através dos instrumentos ou ferramentas, como plano de ensino, plano de aulas e documentos normativos que apresentem claramente as estratégias de ensino e as avaliações formativas. No caso da EAD a fundamentação metodológica pode ser a mesma (coerente com os valores institucionais) adaptada à mídia à distância. Porém como esta não é a aplicação para o curso em questão, não será demonstrada aqui.

Para as questões sobre metodologias de avaliação, é possível agregar diferentes maneiras de aferição de resultados de aprendizagem, contemplando a avaliação contínua, onde o desenvolvimento das competências e habilidades é mensurado ao longo de todo o período letivo; aplicando-se testes de

³ LIDERA – Academia de Desenvolvimento de Liderança Acadêmica – Laureate Brasil

progresso; programa de identificação de competências críticas para o sucesso profissional (iniciativa institucional onde o estudante recebe o *feed back* ao termino da realização do teste) e diferentes práticas pertencentes ao âmbito do curso. É importante ressaltar que as metodologias avaliativas devem exprimir as competências gerais e específicas descritas no perfil do egresso, serem interdisciplinares, ligadas a situações reais, envolvendo pesquisa, criação de produto final, elaboração de portfólio, etc. A avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter apenas classificatório.

Ponderando

Com base no exposto acima alguns questionamentos mostram-se inevitáveis, tais como: Qual é o propósito do curso? Onde ele pode levar seus egressos? Qual sua delimitação? Qual o compromisso do curso com a sociedade? Como o curso se atualiza com as mudanças do entorno? Como ele colabora com a transformação da sociedade?

Vejamos:

Nas salas de aula, no início dos anos 2000, a passagem do século e milênio refletia-se nas discussões e perspectivas que a situação desse contexto exigia. Os estudantes em transição conviviam com o saudosismo dos movimentos anteriores e as aspirações de aprender como utilizar uma ferramenta que se mostrava, por demais, sedutora. Ano após ano era possível perceber como a transformação vertiginosa dos comportamentos estudantis demandava novidades nos programas e projetos pedagógicos. Adequações que despertassem interesse e provocassem a reflexão crítica, algo que ia atenuando-se a cada período letivo.

Para o professor Nicolau Sevcenko (2001, p.17)

É fato que não se pode prever o curso e o ritmo das inovações tecnológicas, mas a conclusão seguinte – de que também não podemos resistir a elas ou compreendê-las – não é verdadeira. Pode-se fazer muitas coisas com a técnica, e graças ao seu incremento é possível fazer cada vez mais. Mas uma coisa que a técnica não pode fazer é abolir a crítica, pela simples razão de que precisa dela para descortinar novos horizontes.

Nesse sentido, quiçá o advento do desenvolvimento tecnológico tenha sido o que mais colaborou para modificar os comportamentos. A máquina de “pensar” denominada computador transformou a vida dos indivíduos e as relações por eles estabelecidas em todas as esferas.

No livro “O mundo codificado” Vilém Flusser (2007) apresenta como, apesar do ser humano ser capaz de produzir coisas materiais e imateriais, o surgimento da eletrônica instaurou outra fase na qual o homem cria apenas imaterialidades, principalmente informações. Para ele, conforme as máquinas são alimentadas com dados, os valores atrelados às materialidades vão perdendo espaço. Trata-se da inversão nas ações, pois o homem passa a ser condicionado pelos aparelhos e a sua atuação restringe-se às programações oferecidas pelas máquinas. Essa situação compromete a sua liberdade porque não consegue atingir e muito menos ultrapassar os limites dos códigos contidos nos aparelhos. Diante desta constatação, os jovens do novo milênio aprenderam que a sua melhor moradia encontra-se num mundo artificial, o qual ele considera tão real quanto seu corpo. Esse mundo, disse Flusser (2007), obtém as formas que cada um quer e é feito com tanto esmero que se assemelha à concepção do Criador, sendo assim, todos podem ser deuses.

Não há como negar que o desenvolvimento da informática e da comunicação digital propiciou o fácil acesso às informações, mas de certo modo comprometeu o exercício do pensar, na medida em que não se sabe como selecionar os dados obtidos. Portanto, no âmbito universitário, os estudantes longe de se curvar sobre si para esmiuçar o absorvido, dar-se o devido tempo para descobrir e elaborar um outro pensar; reproduzem e imitam de maneira imediatista o desenvolvido por outrem. Ante esta condição inexistem argumentos consistentes e tropeçam em respostas estereotipadas e lugares-comuns relativizantes. Aos poucos o uso da ferramenta eletrônica povoou o cotidiano, inclusive o da sala de aula, tornando-se necessário mudar o pensamento. Todavia, o desafio ao se pensar um curso, foi e é mostrar que não basta simplesmente adaptar-se às novas maneiras de agir e pensar, mas como e por que se devem mudar modos de agir e pensar.

Para essa ação de afetar a vida sociocultural Flusser (2007) apresenta uma explicação interessante. Ele inicia a crítica abordando a acepção da palavra design no sentido de engano, artimanha, astúcia. A partir dessa análise, o autor

afirma que se trata da criação de uma cultura “trapaceira”, na medida em que as criações geradas pelos designers perpassam toda a cultura, e estas também são carregadas de valores simbólicos, informações e códigos, logo o designer forma culturas, porém culturas que iludem.

Nesse aspecto, o modelo de investigação que o designer adote deve levar em consideração que irá alterar, de algum modo, a existência humana. Para corroborar essa observação Dijon de Moraes (2010) assinala que

... a ética, como modelo de comportamento e de estilo de vida, e a estética, como decodificação formal do significado e significância do comportamento social humano, sempre mantiveram uma estreita e recíproca relação entre si e se completam em constante estado de mutação. (ibid, p. 78)

Desde o início do seu livro “Metaprojeto: o design do design” o autor alerta para o mérito das qualidades do designer, que inserido na sua realidade cotidiana deve ser capaz de reconhecer o comprometimento do seu saber.

Não obstante, apesar dos modelos pedagógicos nas universidades incentivarem a reflexão, a criatividade e a ética; práticas verticalizadas e adequáveis à moral vigente continuam vigorando nos espaços acadêmicos. Essa atividade decorre tanto dos estudantes que aceitam com maior facilidade o que lhes é oferecido sem nenhum questionamento, quanto do professor que exige ou se preocupa mais com cumprimento de regras curriculares e mercadológicas, assim como com a preparação imediata do aluno para o mercado de trabalho, sem, necessariamente se envolver com o PPC do curso a que está ligado.

Soma-se a isso uma cultura obstinada em difundir a ideia de que a carreira universitária é a única saída viável para um destino de vida triunfal. Há muito a universidade é subordinada à economia e seus derivativos: conforto, reconhecimento, conquistas.

Cardoso (2012) assinala que os cursos universitários, de maneira ampla, não preparam seus estudantes para

[a] liberdade e originalidade de pensamento. A tarefa principal do ensino superior não é qualificar o trabalhador para ser mão de obra substituível, mas antes formar uma classe de trabalhadores capazes de pensar com autonomia sobre o trabalho que exercem. (ibid, p. 251)

Com base nessas observações é possível constatar que ainda faltam pesquisas voltadas ao ensino-aprendizagem para identificar métodos em design capazes de conciliar múltiplos saberes com processos de criação ética.

Autores como Dijon de Moraes (2010), Klaus Krippendorff (2000), Rafael Cardoso (2012) e Vilém Flusser (2007) discorrem sobre a relação da educação no design e a ética ou as relações intersubjetivas num mundo contemporâneo complexo. Cada um sob seu ponto de vista, bem como as autoras, questiona os sistemas educacionais atrelados a escolas tradicionais e a necessidade de se pensar atividades projetuais que não sejam subordinadas somente às leis do mercado, bens materiais ou funcionalidade, mas que viabilizem criações inovadoras centradas no ser humano.

Ao levar em conta essas considerações, torna-se relevante pensar em um ensino de design que problematize a realidade na qual o estudante está inserido para estimular, por meio da experimentação, configurações particulares que resultem em criações éticas.

As escolas, neste caso especial as de design, e mais especificamente design de moda, precisam pensar para além das exigências legais e institucionais; precisam dirigir seus esforços para preparar o estudante para a vida. Cardoso (2012), por exemplo, indica que o designer recém-formado deve sentir-se como um estudante cursando outro estágio de aprendizagem, para construir pontes de saberes. Igualmente indica a formação do que ele chama de “designer pensante” baseado no maior aprofundamento das reflexões acerca das relações sociais. Segundo ele, sem a crítica o designer fica subordinado apenas às regras do mercado.

A importância encontra-se em contribuir com atitudes que construam pensamentos críticos, os quais devem ser formados quando questionadas as práticas sociais, os mecanismos de poder e as estratégias de saber que atravessam os cotidianos, para assim, poder recriar outros modos de viver. Parafraseando Flusser (2007) traçar o design que ensina a descortinar o que insiste em permanecer encoberto.

As demandas do atual contexto que enfatizam o comodismo intelectual e o desentusiasmo criativo sugerem aos educadores na área de design que

destaquem, perante o estudante, a necessidade de compreender o que se está criando, como é essa criação e para quem se cria. Uma vez entendida essa responsabilidade pode-se conceber a criação nos termos do inesperado, algo que rasga sucessões cronológicas, previsíveis, solidificadas ou estáveis, porque afirma a vida por meio de forças ativas, ao questionar os valores preponderantes.

Por conseguinte, as metodologias projetuais atreladas a formatos objetivos e lineares, como afirma Moraes (2010), não conseguem mais dar conta da contemporaneidade. Para o autor é necessário que se contextualize a produção dos designers, pois a contemporaneidade apresenta-se num mundo complexo e em constante mutação, que se configura em cenários nos quais prepondera o intangível e imaterial. Esse aspecto exige do designer de moda uma interação transversal com áreas que explorem mais a subjetividade e menos a objetividade. Em suma, o designer precisa ampliar sua ótica para além do produto levando em conta o que há em seu entorno.

Para tanto, na relação design, ética e ensino-aprendisagem sugere-se a realização de processos criativos apoiados em experimentações que integrem o incompleto, o fluxo constante, o efêmero. Além disso, nota-se como é imprescindível incluir nas atividades dos designers ações colaborativas dos mais diversos setores sociais, o que significa estar aberto para contatos tangenciais com seres e coisas que afetarão e serão afetados.

Com preocupação semelhante Krippendorff (2000) aborda o discurso do design como uma espécie de “fala” que conduz modos de vida para o futuro. Dessa maneira, para o autor

A educação deveria refletir mais a respeito do estado do design e inquirir sobre as práticas linguísticas dos designers, em vista do papel que eles precisam desempenhar dentro do próprio mundo que pretendem mudar. (...) O design precisa de um discurso que consiga questionar o que os outros discursos dizem ser impossível. E ele deve resistir a ser ‘disciplinado’ (KRIPPENDORFF, 2000, p.p 92 e 97)

Assim sendo, aquilo que incite qualquer atividade criativa deve estar contido no repertório e nas subjetividades sensíveis dotadas da capacidade de perceber as impressões ou sensações externas. Observa-se que o educador, assim como o projeto pedagógico que o parametriza, precisa encontrar meios de

impulsionar o talento do estudante para que ele realize produções singulares éticas aptas para contribuir com modificações perpétuas no plano do real.

Os objetivos desse ensino-aprendizagem, portanto, precisam analisar que é possível a modificação do homem e da sociedade por meio de processos criativos, desde que se questionem as práticas sociais regulares, as táticas de poder e as estratégias do saber. Também cabe explorar de que maneira é possível romper com o senso comum introjetado na realidade do estudante para que aprenda a exercer um conhecimento crítico, o que exige uma posição e uma ação ética daquele que será um futuro designer.

Note-se então que a qualidade da educação oferecida nas instituições que formam designers enquanto metodologias pedagógicas não podem ficar inalteradas. Segundo Cardoso (2012), se o design mudou é porque o mundo mudou. Para tanto, torna-se importante estudar a aplicação de um método “indisciplinar” o que significa não se submeter aos discursos de disciplinas estabelecidas ou aceitar acriticamente paradigmas totalizantes. Ser capaz de problematizar as disciplinas já consolidadas para equacionar problemas desenvolvidos sobre planos nos quais coexistem outros pensadores que abordam argumentos semelhantes.

As pesquisas acerca dos programas em design precisam investigar a possibilidade de construir um ensino “móvel ou nômade” que arrisque probabilidades extraordinárias, justifique a intercessão nas práticas sociais e assimile decisões coletivas. Por conseguinte, a metodologia compreendida como um conjunto de ações, enfoques e procedimentos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de alcance objetivo, sistemático e universal, deve ser mudada para um procedimento que tenha como propósito principal elaborar um conjunto de ações para cada problematização e dispensem normativas pré-determinadas.

Um outro aspecto a ser levado em consideração são as estratégias colaborativas que possam ser inseridas na atividade projetual, não considerando a colaboração de outros apenas como ações de sujeitos informantes, mas inseridos como participantes ativos do processo. Krippendorff (2000) assinala que o momento atual gerou a possibilidade de interfaces com os usuários permitindo que eles projetem seus próprios mundos. Absorve-se

nessa prática coletiva interesses e informações para serem usados a favor ou não do projeto. Para ele é compreender o entendimento dos outros ou um “entendimento de segunda ordem”, sem essa rede de pessoas o design não pode ser bem sucedido.

Enfim, também torna-se relevante investigar a experimentação como um conjunto de operações não lineares, na qual se pratique procedimentos sem visar antecipadamente os resultados, onde o processo seja mais relevante que o produto final.

A construção de futuros - considerações

A preocupação central nestas linhas sidera em torno de como a criação decorrente da atividade do designer de moda assume um compromisso social e ético, pois ele, por meio do seu conhecimento e tecnologias, é capaz de construir um futuro factível. E, acreditando nisso traçar alguns parâmetros sobre como o projeto pedagógico para a formação deste profissional pode ser elaborado, objetivando fundamentar a construção de futuros, pois o designer, sob tal ótica, não só pode debruçar-se sobre aquilo que está por vir, como é passível de fecundar devires.

Nesse sentido, as práticas de problematização precisam estar inseridas na sociedade enquanto referências centradas nos aspectos éticos. Deve-se entender a importância de vivências e de saberes particulares impregnados de um emaranhado de valores capazes de interferir no âmbito coletivo.

Saber que toda criação pressupõe uma construção sobre o plano da comunidade humana é primordial no entendimento da ética. Isto significa ao mesmo tempo dizer que, desde o início, a compreensão da materialização de uma proposição não se esgota nela mesma, mas abriga passados e se projeta para futuros. Sendo assim, pode-se dizer que a atuação do designer de moda é um elo entre um sistema simbólico intimamente relacionado às manifestações humanas impregnadas de significados, e as possíveis significações provenientes da sua criação com o objetivo de descobrir inovações, e sua formação precisa ter isso em pauta.

O processo de criação e configuração dos objetos envolve a questão da responsabilidade (e, em consequência, da liberdade). Nesse contexto, é totalmente compreensível que a

questão da liberdade entre em cena. Aquele que projeta objetos de uso (aquele que faz cultura) lança obstáculos no caminho dos demais, e não há como mudar isso (...). Deve-se, no entanto, refletir sobre o fato de que, no processo de criação dos objetos, faz-se presente a questão da responsabilidade, e exatamente por isso é que se torna possível falar da liberdade no âmbito da cultura. A responsabilidade é a decisão de responder por outros homens. É uma abertura perante os outros. (FLUSSER, 2007, p.p. 195-196)

Destaca-se, desse modo, a relevância do projeto pedagógico para o ensino na área do design de moda, não como método universal, mas como processo que problematiza o cotidiano, o ordinário, o mesmo. Uma ética de pesquisa e experimentação permanente, uma potência do pensar e do viver. Tal projeto precisa ultrapassar da limitação espacial dos muros (físicos e metafóricos) para estabelecer trocas entre estudantes, professores e sociedade. Mais precisamente, o papel que tange aos educadores é assinalar como os estudantes podem construir o próprio pensamento criativo para além daquilo que lhes foi legado e descobrir uma linguagem própria. Klaus Krippendorff (2000) colabora ao dizer que o objeto e sua funcionalidade perderam seu espaço na contemporaneidade. Os produtos deixaram de ser meros objetos para se transformar em práticas sociais e símbolos.

Educadores e pesquisadores na área do design de moda perguntam-se de que maneira agir para despertar nos estudantes, ações orientadas ao estímulo de criações singulares e reflexões críticas que conduzam a uma ética como prática de problematização. Encorajar uma educação que tome como objetivo principal o querer, mais do que o saber. Entendendo-se aqui o querer como fonte de inquietações constantes e pensamentos originais.

O designer Carlos Teixeira (2011) com a intenção de ampliar a compreensão de um método para o design, analisa a proposta efetuada pelo filósofo e pedagogo Donald Schön sobre o conceito reflexão-na-ação, e expõe considerações proeminentes. Ele esclarece que a prática da reflexão-na-ação envolve três operações complementares: a crítica, a experimentação e a performance artística. Nas palavras de Teixeira (2011, p.30) "... a prática da 'reflexão-na-ação' é uma 'performance artística' – uma manifestação de capacidades tácitas – que inclui a 'crítica' (arte relexiva) e a 'experimentação' (arte criativa)." Percebe-se pelo explanado a singularidade dos projetos,

porquanto para cada “performance artística” é necessário uma “crítica” e uma “experimentação”. Seguindo essa linha de pensamento pode-se dizer que se no cotidiano nada é permanente e tudo pode mudar, recomenda-se ensinar como o estável provoca o uniforme e incita a ausência do diferente. Mostrar que o receio à mudança não pode se sobrepor ao aprimoramento dos talentos particulares, pois é preciso introduzir soluções diferentes capazes de resistir a concepções de sistemas cristalizados que engessam o ato de criar. Conseqüentemente, encorajar no estudante a ter confiança perante processos aparentemente desordenados, porque estes podem fortalecer a vontade de se expressar como singular.

Somente aos poucos e muito lentamente, alguns alunos començam a perceber que a criação é um bicho caprichoso (...) Visando apenas ao produto final, acabamos por nos desencaminhar do que, a meu ver, é o mais saboroso: o processo e todas as descobertas que nele estão implicadas. Processo esse cristalinamente tortuoso e por isso mesmo amedrontador. (PRECIOSA, 2006, p.149)

Dessa maneira, o desafio é promover um ensino que congregue dimensões críticas da realidade articuladas a sucessivas conquistas de mediações sociais. Projetos que impulsionem rupturas com as regras homogeneizadoras e incentivem experimentações que transformem a maneira de olhar e pensar o entorno. Enfim, propor que toda ação no âmbito do design de moda esteja em movimento sem dissociar a ética da estética, pois deve ser entendida essa associação como modo de existência, o que é igualmente dizer, apostar em devires criativos que afirmem a vida. E para que isso aconteça será necessário praticar um design indisciplinado que realize experimentações não lineares, que seja abandonado o exercício de apenas interferir ou construir “culturas trapaceiras”, passando a ser mediador das práticas sociais e das ações colaborativas.

Referencias

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: CosacNaify, 2012.

DE MORAES, Dijon. **Metaprojeto: o design do design**. São Paulo: Blucher, 2010.

DE MORAES, D; DIAS, R.; BOM CONSELHO, R. (orgs.). **Cadernos de estudos avançados em design: método**. Barbacena, MG: EdUEMG, 2011.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: CosacNaify, 2007.

LIDERA – **Academia de Desenvolvimento de Liderança Acadêmica** – São Paulo: Laureate Brasil, 2016.

KRIPPENDORFF Klaus. **Design centrado no humano: uma necessidade cultural**. Estudos em design, V.8, nº 3, p.p 87-98. Rio de Janeiro, 2000.

PRECIOSA, Rosane. **O design de moda como potência de um experimento**. Conexão comunicação e cultura/ Universidade de Caxias do Sul. Vol. 5. nº 10. Caxias do Sul, RS, 2006, p.p 144-153.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **O Sinaes como Sistema**. RBPG, Brasília, v.3, n.6, p. 193-213, dez, 2006. Em www.ojs.rbpg.capes.org.br acessado em março de 2016.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed., Belo Horizonte: Autentica, 2007

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI, no loop da montanha-russa**. Col. Virando Séculos. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

TEIXEIRA, Carlos. **Prática reflexiva revisitada**. In: Cadernos de estudos avançados em design: método. Barbacena, MG: EdUEMG, 2011, p.p 23-34