

# REAMID



N.3

80

**Expediente**

**80**

## Expediente

A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* nasceu em 2017 como um periódico organizado a partir de parcerias entre o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, os Programas de Pós-Graduação do Instituto de Cultura e Artes da Universidade Federal do Ceará, o Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco e, ainda, o Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda, em especial por sua Diretoria de Ensino.

Este periódico visa a socializar ao mundo acadêmico, através de trabalhos inéditos, as mais distintas investigações no âmbito do Ensino Superior, proporcionando o diálogo entre práticas e teorias aplicadas à formação dos profissionais das áreas em questão.

No ano de 2022, a *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* passa para o formato de publicação contínua. Nessa modalidade os artigos submetidos são publicados assim que aceitos, não sendo necessário aguardar o lançamento do dossiê completo.

## Conselho Editorial

**Alessandra Vaccari**, Università IUAV di Venezia, Itália

**Cyntia Tavares Marques de Queiroz**, Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Fernando da Silva**, Universidade de Lisboa, Portugal

**Mara Rúbia Sant'Anna**, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

**Marcelo Machado Martins**, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

**Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos**, Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

---

## Dossiê 15: Sustentabilidade e Inovação social no Ensino de Artes, Moda e Design

**Valdecir Babinski Júnior**, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo**, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## **Conselho Consultivo Ano 8, n. 3**

**Valdecir Babinski Júnior**, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**Marli Teresinha Everling**, Universidade da Região de Joinville, Brasil

**Erica Pereira das Neves**, Universidade do Estado de São Paulo, Brasil

**Madson Luis Gomes de Oliveira**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

**Ana Paula Provin**, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

**Paula Linke**, Universidade Cesumar, Brasil

**Mara Rubia Theis**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina,  
Brasil

**Glauba Cestari**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Brasil

**Elisabete Mónica Moreira Faria**, Universidade do Minho, Portugal

**Andréia Mesacasa**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
- Campus Erechim, Brasil

**Adriana Cardoso Pereira**, Universidade do Estado de Santa Catarina

**Adair Marques Filho**, Universidade Federal do Goiás, Brasil

**Everton Vieira Barbosa**, Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Maristela Abadia Fernandes Novaes**, Universidade Federal do Goiás, Brasil

**Maria Cecília Amaral Pinto**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Mi Medrado**, Universidade da Califórnia, Estados Unidos da América

**Elaine Jansen Pereira**, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

---

## **Edição**

Apoio | SETOR DE PERIÓDICOS/UEDESC

Apoio de edição | Ivis de Aguiar Souza (UMinho)

Luciano Francisco Eleotero (UDESC)

Produção Gráfica | Iara Purceno de Almeida (UDESC)

Capa | Jeanne Lanvin – *Portrait de la couturière habillant une poupée du théâtre de la mode en 1945.*

## Ficha Catalográfica

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] /  
 Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programas de Pós-  
 Graduação em Artes, Design e Consumo do PPGAV/ UDESC, ICA/UFC, PPGD/  
 UFPE e PGCDs/ UFRPE. V. 8, n. 3, out. - jan./2024.

Florianópolis : UDESC/CEART, 2024 --.

Quadrimestral

ISSN: 2594 - 4630

Disponível em: <[www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/index](http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/index)>.

1. Moda. 2. Arte. 3. Design. 4. Ensino - Superior. 5. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

# Editorial

80

## Sustentabilidade e Inovação social no Ensino de Artes, Moda e Design

Embora diversos estudiosos tenham se debruçado sobre a sustentabilidade na tentativa de conceituá-la com verdade e afinco, sua definição permanece em suspensão. Dado que a sustentabilidade não pode ser aplicada, na realidade concreta, deve-se aceitar a impraticabilidade do termo. Figueiredo *et al.*, (2014) defendem esse ponto de vista ao afirmarem que a sustentabilidade possui um caráter utópico e, por vezes, falacioso. Segundo os autores, ainda que se possa assumir como ponto de partida o postulado do relatório Brundtland (1987)<sup>2</sup>, “[...] não há como garantir que as gerações atuais e futuras possam sanar suas necessidades” (Figueiredo *et al.*, 2014, p. 12). Ao consentir com essa visão, os organizadores deste dossiê não querem desencorajar quaisquer iniciativas voltadas para mudanças pró-ambientais, mas desejam incitar novos diálogos sobre a conceituação e a aplicabilidade do termo, especialmente, por parte do corpo discente e docente das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Nesse sentido, observa-se que, até outrora, as IES do país preparavam o alunado para o mercado de trabalho formal e subjugavam a necessidade de uma

---

<sup>1</sup> Valdecir Babinski Júnior é doutorando em Design na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É mestre em Design de Vestuário e Moda (2020) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). É pós-graduando em marketing (2018) pela Universidade de São Paulo (USP). É graduado em Moda (2014) pela Udesc. Atualmente, é pesquisador do Programa de Excelência Acadêmica (Proex) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3236784093903342>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5298-4756>; E-mail: [vj.babinski@gmail.com](mailto:vj.babinski@gmail.com)

Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo é doutor em Engenharia de Produção (2000) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É mestre em Engenharia Civil (1995) pela UFSC. É graduado em Engenharia Sanitária (1988) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, é professor efetivo do quadro docente da UFSC, onde coordena o Núcleo de Abordagem Sistêmica do Design (NAS-Design). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5673108770491112>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3532-553X>; E-mail: [lfigueiredo2009@gmail.com](mailto:lfigueiredo2009@gmail.com) .

<sup>2</sup> O relatório Brundtland (1987) apresenta a ideia de que a sociedade contemporânea deve satisfazer suas necessidades sem comprometer a capacidade das próximas gerações de satisfazerem as suas. Esse argumento tornou-se uma máxima amplamente difundida nos estudos do desenvolvimento sustentável.

formação voltada para a sustentabilidade e para a inovação social. Vistos como dispensáveis ou irrelevantes, esses temas foram marginalizados pelos cursos superiores de diversas áreas do conhecimento durante um período expressivo de suas existências. Todavia, os novos arranjos sociais que se formaram nas últimas décadas têm exposto problemáticas complexas que passaram a exigir mudanças curriculares significativas (Oliveira; Melo; Muylder, 2016). Desse cenário, emergiram “os estudos sobre inovação social [que] discutem alternativas de crescimento e desenvolvimento das comunidades e dos indivíduos por meio da emancipação e participação política da sociedade civil nos seus dilemas cotidianos [...]” (Oliveira; Correia; Gomez, 2018, p. 391).

Os estudos sobre inovação social estão apoiados na ideia de que, para que haja desenvolvimento, torna-se urgente a criação de valor diante de interesses coletivos. Para isso, os sujeitos hodiernos devem buscar respostas inovadoras para problemas triviais que impactam suas vidas e afetam suas comunidades. Não sem razão, Oliveira, Correia e Gomez (2018, p. 392) acreditam que “[...] a inovação social refere-se à necessidade de envolver e incluir os cidadãos no processo de mudança [...] em que soluções são desenvolvidas para atender as suas próprias necessidades [...]”. De maneira semelhante, Mulgan (2006, p. 146, tradução nossa<sup>3</sup>) sustenta que: “a inovação social refere-se a atividades e serviços inovadores que são motivados pelo objetivo de satisfazer uma necessidade social e que são predominantemente difundidos através de organizações, cujo foco principal é a coletividade [...]”.

Na mesma lida de Mulgan (2006) e de Oliveira, Correia e Gomez (2018), Manzini (2008, p. 61-62, grifo do autor) argumenta que “o termo *inovação social* refere-se a mudanças no modo como indivíduos ou comunidades agem para resolver seus problemas ou criar novas oportunidades [...]”. No entendimento do autor, essas transformações sociais acontecem quando novos comportamentos surgem na base da pirâmide social. Para Oliveira, Correia e Gomez (2018), para que sejam efetivas, essas transformações sociais devem ser duradouras e produzir um impacto significativo sobre a vida dos agentes envolvidos. Empiricamente, observa-

<sup>3</sup> No original: “*Social innovation refers to innovative activities and services that are motivated by the goal of meeting a social need and that are predominantly diffused through organizations whose primary purpose are social [...]*” (Mulgan, 2006, p. 146).

se que essa preocupação tem sido negligenciada por cursos superiores que, além de não investirem na relação estudante-instituição, tampouco fomentam ações e projetos voltados para a articulação estudante-comunidade — o que, de outra maneira, poderia tornar menos custoso o desafio de curricularizar a extensão universitária.

No âmbito dessas atividades extensionistas, faz-se necessário destacar o papel que as Artes, a Moda e o Design podem ter como instrumentos de conhecimento difuso. Dada a natureza abrangente e a alta capilaridade desses campos na sociedade contemporânea, a transferência de conhecimento entre a comunidade acadêmica e os municípios, e vice-versa, pode ocorrer de diversas maneiras. Nesse processo, saberes manuais, práticas ancestrais, domínios artísticos, considerações projetuais, qualificações técnicas e competências tecnológicas podem ser empregadas para habilitar os diferentes agentes participantes. Com isso, além de conquistar uma profissão, o alunado pode obter uma formação social no decorrer do seu tempo na universidade.

Entretanto, longe desse cenário, estão as IES que escolhem desvalorizar a dimensão social do percurso formativo. Ao isolar o alunado das potencialidades que podem emergir do trabalho com comunidades extramuros, os cursos superiores, que optam por se distanciar da realidade, impedem que seus estudantes se tornem atores de transformação social. Apoiados em um preciosismo injustificável, não raro, esses cursos ainda deixam de lado pautas ambientais que poderiam agregar novos conhecimentos à jornada discente e fortalecer uma formação cidadã e emancipatória. Nesse sentido, cabe explicar que, por seu passado relativamente recente, algumas áreas também apresentam lacunas que, direta ou indiretamente, debilitam seus egressos. Entre essas lacunas, cita-se a ausência de baremas, indicadores e parâmetros para mensurar o efeito que a produção acadêmica e as abordagens pedagógicas têm sobre a inovação social e as comunidades que envolvem os espaços universitários. Contudo, algumas centelhas de inovação têm surgido para lançar luz sobre a questão.

Na contramão das IES que burocratizam a implementação de disciplinas de sustentabilidade e de inovação social e que negam sua necessidade diante da

formação discente, alguns cursos voltados para carreiras artísticas têm alcançado novos horizontes diante da dinâmica da Economia Criativa, do Empreendedorismo Social e da Educação Decolonial. Dessa paisagem, destaca-se o ensino de Artes, Moda e Design. Ao colocar de lado as especificidades de cada área, nota-se que o campo se mostra fértil para o debate sobre a sustentabilidade ao passo em que, também, oportuniza a ascensão e a realização de ações, projetos, atividades e unidades curriculares voltadas para a inovação social. Foi diante dessa premissa que os organizadores deste dossiê propuseram a reunião de estudos e pesquisas orientadas para a sustentabilidade e a inovação social no contexto do ensino de Artes, Moda e Design.

Com este dossiê, esperava-se reunir pesquisas que denotassem instrumentos, práticas, ações e resultados que indicassem como a inovação social pode ser articulada com o ensino superior. Ademais, estimava-se que a coletânea de artigos selecionados poderia servir como registro do tempo presente para iniciativas já em andamento, assim como poderia indicar quais métricas podem ser usadas por gestores, artistas, estilistas, designers, docentes e discentes na lida com a inovação social e com a sustentabilidade. Com esse propósito em mente, instigou-se a comunidade científica a enviar trabalhos para a coletânea. Dos manuscritos recebidos, extraíram-se os textos que podem ser conferidos, a seguir.

Em *Movimentos de design no novo paradigma antropocêntrico*, Vanessa Ambrósio, Richard Perassi Luiz de Souza e Claudelino Martins Dias Júnior exploram novas correntes teóricas que têm emergido por meio de práticas projetuais interessadas em combater a insustentabilidade no campo do Design. Ao questionarem os engendramentos políticos, sociais, ideológicos e mercadológicos que sufocam os anseios pró-ambientais e as causas sociais que se relacionam com a atividade profissional de designers e projetistas, os autores advogam em nome de movimentos que revisam as soluções em curso e projetam novos cenários para a sustentabilidade. Desse contexto, os autores destacam uma série de novas tendências para o Design e suas articulações com a sustentabilidade.

Já, em *Alternativas Eco-amigables para Reducir el Consumo de Fast Fashion: Un Estudio Cuantitativo y Descriptivo*, Viviana Veja e Edwin Solorzano

Rosales criticam a forma como o consumo de *fast fashion* (moda rápida, em livre tradução) tem induzido os próprios estudantes de moda a se distanciarem de hábitos voltados à sustentabilidade. Não por acaso, o estudo produzido pelos autores fixa que, apesar de haver certa conscientização acerca da insustentabilidade das indústrias têxteis e de confecção, a dinâmica da oferta convencional ainda prevalece. Contudo, há também novos desenhos no horizonte das marcas de moda: produtos feitos com material reciclado, mercados de redistribuição e modelos de negócios responsáveis sinalizam mudanças em curso que podem vir a instaurar uma fase diferente no setor, que tem sido pressionado a adotar medidas socioambientais e métricas inteligentes de governança corporativa.

Notoriamente, essa nova fase das indústrias têxteis e de confecção tem sido insuflada por movimentos sociais que exigem transparência, rastreabilidade e práticas de *fair trade* (comércio justo, em livre tradução). Como exemplos, podem-se citar o Slow Fashion Movement e o Fashion Revolution — sendo este último abordado por Márcio Soares Lima, Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo e Raquel Noronha em *Inovação social e sustentabilidade com mulheres em zona de vulnerabilidade social*. Ao relatar como o Programa Mulheres Mil age para assegurar a autonomia e a qualidade de vida de mulheres que se encontram em situações de vulnerabilidade e sua relação com alguns movimentos sociais, os autores discorrem sobre uma prática empoderadora que uniu noções de afeto, artesanato, identidade e território. Por meio da pesquisa empreendida, podem-se vislumbrar possibilidades de transformação social a partir da autorreflexão que deve ser sustentada por visões críticas acerca do entorno e pela urgência de se reconhecer a potencialidade artística de manifestações femininas que, até o presente, encontram-se à margem da sociedade.

Outro artigo deste dossiê que se baseou em um relato de experiência foi o de Iana Uliana Perez. Sabiamente, a autora abordou o caso de uma disciplina eletiva de Food Design ministrada em um curso superior de Design no Brasil (BR). Apoiada em metodologias ativas com ênfase na inovação social e sua dimensão projetual, a prática relatada apresentou a visão de discentes e docentes sobre a problemática alimentar de comunidades locais. Os artefatos gerados pelos

participantes da unidade curricular revelaram o anseio do alunado por entender novas possibilidades de atuação após o término de sua formação. Como narrado pela autora, esses estudantes sentiram-se encorajados a adotarem posturas comprometidas com princípios socioambientais depois de cursarem a disciplina que, certamente, obteve êxito diante do desafio de habilitar os futuros profissionais para lidar com problemas complexos, locais e reais.

A questão do ensino também foi explorada por Valdecir Babinski Júnior e Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo em *A materialidade têxtil como eixo articulador entre a Sustentabilidade e o Design Têxtil no Ensino de Moda*. No entendimento dos autores, as disciplinas de Design Têxtil que estão atreladas a cursos superiores de Moda podem ser pilares importantes para a inclusão de pautas sociais e ambientais no ensino superior. Em especial, os autores sublinharam a necessidade de se observar o trabalho com as materialidades e manualidades têxteis como ponto de partida para práticas pedagógicas e atividades curriculares. Não sem razão, os autores defendem que o percurso formativo da próxima geração de designers e estilistas deve estar alicerçado em um sólido compromisso com a inovação social e com a sustentabilidade em toda a sua complexidade.

Assim, como estimado anteriormente, espera-se que essa coleção de textos possa ilustrar novas formas de se conceituar e aplicar a sustentabilidade e a inovação social no ensino de Artes, Moda e Design. Embora ainda existam diversas barreiras a serem superadas, os cursos da área que estiverem dispostos a integrar, em suas matrizes curriculares, práticas, atividades, conteúdos, tópicos de estudo e ementários voltados para causas sociais e ações ambientais, certamente, terão menos dificuldade para se adaptarem às mudanças de paradigmas que estão em curso na sociedade, na indústria, no mercado e na academia. Por fim, espera-se que a leitura dos textos selecionados seja proveitosa e possa contribuir com a trajetória de estudantes, professores, pesquisadores e IES<sup>4</sup>.

Cordialmente,

Prof. Me. Valdecir Babinski Júnior (UFSC)

---

<sup>4</sup> Revisão gramatical: Albertina Felisbino, Doutora em Linguística, UFSC, 2005. Professora aposentada da Unisul. E-mail [lunnaf@uol.com.br](mailto:lunnaf@uol.com.br)

Prof. Dr. Eng. Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo (UFSC)

## Referências:

BRUNDTLAND, Gro Harlem (org.). **Our Common Future**: report of the World Commission on Environment and Development. Oslo: United Nations, 1987.

Disponível em:

<https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FIGUEIREDO, Luiz Fernando Gonçalves de *et al.* Desenvolvimento sustentável e exequibilidade: sistematização de debate sociocêntrico participativo em decisões organizacionais no desenvolvimento de projetos. **Design e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 11-22, 31 dez. 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.23972/det2014iss08pp11-22>. Acesso em: 06 jul. 2024.

MANZINI, Ezio. **Design para a inovação social e sustentabilidade**: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

MULGAN, Geoff. The Process of Social Innovation. **Innovations: Technology, Governance, Globalization**, Cambridge, v. 1, n. 2, p. 145-162, abr. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1162/itgg.2006.1.2.145>. Acesso em: 06 jul. 2024.

OLIVEIRA, Anna Gabriela Miranda de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; MUYLDER, Cristiana Fernandes de. Educação Empreendedora: o desenvolvimento do empreendedorismo e inovação social em instituições de ensino superior. **Revista Administração em Diálogo**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 29-56, 1 jan. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20946/rad.v18i1.12727>. Acesso em: 28 jun. 2024.

OLIVEIRA, Verônica Macário de; CORREIA, Suzanne Erica Nóbrega; GOMEZ, Carla Regina Pasa. Inovações Sociais como Meio de Promoção do Consumo Sustentável: possibilidades e desafios. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 16, n. 44, p. 383-

416, 8 ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2237-6453.2018.44.383-416>. Acesso em: 18 jun. 2024.

**Submetido em: 26/10/2024**  
**Aprovado em: 28/09/2024**  
**Publicado em: 01/10/2024**

# Editorial

OO

## Sustainability and Social Innovation in Arts, Fashion, and Design Education

Although several scholars have studied sustainability in an attempt to conceptualize it truthfully and diligently, its definition remains unclear. Given that sustainability cannot be applied in reality, we must accept the impracticality of the term. Figueiredo *et al.*, (2014) defend this point of view by stating that sustainability has a utopian and, at times, fallacious character. According to the authors, even if we take the Brundtland report (1987)<sup>2</sup> as our starting point, “[...] there is no way to guarantee that current and future generations will be able to meet their needs” (Figueiredo *et al.*, 2014, p. 12). By agreeing with this view, the organizers of this dossier do not wish to discourage any initiatives aimed at pro-environmental change, but rather to encourage new dialogues on the conceptualization and applicability of the term, especially among students and faculty at Brazilian higher education institutions (HEIs).

In this sense, it can be observed that, until recently, higher education institutions in the country prepared students for the formal job market and neglected the need for training focused on sustainability and social innovation. Seen as unnecessary or irrelevant, these topics were pushed aside by higher education

---

<sup>1</sup> Valdecir Babinski Júnior is a doctoral candidate in Design at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). He holds a master's degree in Clothing and Fashion Design (2020) from the State University of Santa Catarina (Udesc). He holds a postgraduate degree in marketing (2018) from the University of São Paulo (USP). He holds a degree in Fashion (2014) from Udesc. He is currently a researcher for the Academic Excellence Program (Proex) of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3236784093903342>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5298-4756>; E-mail: [vj.babinski@gmail.com](mailto:vj.babinski@gmail.com)

Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo holds a PhD in Production Engineering (2000) from the Federal University of Santa Catarina (UFSC). He holds a master's degree in Civil Engineering (1995) from UFSC. He holds a degree in Sanitary Engineering (1988) from the Federal University of Mato Grosso (UFMT). He is currently a tenured professor at UFSC, where he coordinates the Center for Systemic Approach to Design (NAS-Design). Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5673108770491112>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3532-553X>; E-mail: [ffigueiredo2009@gmail.com](mailto:ffigueiredo2009@gmail.com).

<sup>2</sup> The Brundtland Report (1987) presents the idea that contemporary society must satisfy its needs without compromising the ability of future generations to satisfy theirs. This argument has become a widely accepted maxim in sustainable development studies.

courses in different fields for a significant part of their existence. However, the new social arrangements that have emerged in recent decades have exposed complex issues that now require significant curricular changes (Oliveira; Melo; Muylder, 2016). From this scenario emerged “studies on social innovation [that] discuss alternatives for the growth and development of communities and individuals through the emancipation and political participation of civil society in their daily dilemmas [...]” (Oliveira; Correia; Gomez, 2018, p. 391).

Studies on social innovation are based on the idea that, for development to occur, it is urgent to create value in the face of collective interests. To this end, today's individuals must seek innovative solutions to trivial problems that impact their lives and affect their communities. Not without reason, Oliveira, Correia, and Gomez (2018, p. 392) believe that “[...] social innovation refers to the need to involve and include citizens in the process of change [...] in which solutions are developed to meet their own needs [...]”. Similarly, Mulgan (2006, p. 146<sup>3</sup>) argues that: “social innovation refers to innovative activities and services that are motivated by the goal of satisfying a social need and that are predominantly disseminated through organizations whose main focus is the community [...]”.

In the same vein as Mulgan (2006) and Oliveira, Correia, and Gomez (2018), Manzini (2008, pp. 61–62, emphasis added) argues that “the term *social innovation* refers to changes in the way individuals or communities act to solve their problems or create new opportunities [...].” In the author's view, these social transformations occur when new behaviors emerge at the base of the social pyramid. According to Oliveira, Correia, and Gomez (2018), in order to be effective, these social transformations must be lasting and have a significant impact on the lives of those involved. Empirically, it can be observed that this concern has been neglected by higher education courses, which, in addition to not investing in the student-institution relationship, also fail to promote actions and projects aimed at student-community

---

<sup>3</sup>In the original: *Social innovation refers to innovative activities and services that are motivated by the goal of meeting a social need and that are predominantly diffused through organizations whose primary purpose are social [...]* (Mulgan, 2006, p. 146).

articulation — which, otherwise, could make the challenge of curricularizing university extension less costly.

Within the scope of these outreach activities, it is necessary to highlight the role that Arts, Fashion, and Design can play as instruments of widespread knowledge. Given the comprehensive nature and high capillarity of these fields in contemporary society, knowledge transfer between the academic community and citizens, and vice versa, can occur in a variety of ways. In this process, manual skills, ancestral practices, artistic domains, design considerations, technical qualifications, and technological competencies can be employed to empower the different participating agents. As a result, in addition to pursuing a career, students can obtain social training during their time at university.

However, far from this scenario are HEIs that choose to devalue the social dimension of the educational path. By isolating students from the potential that can emerge from working with communities outside the university, higher education institutions that choose to distance themselves from reality prevent their students from becoming agents of social change. Supported by unjustifiable preciousness, these courses often neglect environmental issues that could add new knowledge to the student's journey and strengthen civic and emancipatory education. In this regard, it should be noted that, due to their relatively recent history, some areas also have shortcomings that directly or indirectly weaken their graduates. Among these gaps, we can mention the absence of scales, indicators, and parameters to measure the effect that academic production and pedagogical approaches have on social innovation and the communities surrounding university spaces. However, some sparks of innovation have emerged to shed light on the issue.

Contrary to higher education institutions that bureaucratize the implementation of sustainability and social innovation courses and deny their necessity in student education, some courses focused on artistic careers have reached new horizons in light of the dynamics of the Creative Economy, Social Entrepreneurship, and Decolonial Education. Within this landscape, the teaching of Arts, Fashion, and Design stands out. When setting aside the specificities of each area, it is clear that the field is fertile ground for debate on sustainability, while also providing opportunities for

the emergence and implementation of actions, projects, activities, and curricular units focused on social innovation. It was based on this premise that the organizers of this dossier proposed bringing together studies and research focused on sustainability and social innovation in the context of teaching Arts, Fashion, and Design.

This dossier was intended to bring together research highlighting tools, practices, actions, and results that indicate how social innovation can be linked to higher education. Furthermore, it was estimated that the collection of selected articles could serve as a record of the present time for initiatives already underway, as well as indicate which metrics could be used by managers, artists, stylists, designers, teachers, and students in dealing with social innovation and sustainability. With this purpose in mind, the scientific community was encouraged to submit papers for the collection. From the manuscripts received, the following texts were extracted for review.

In *Design Movements in the New Anthropocentric Paradigm*, Vanessa Ambrósio, Richard Perassi Luiz de Souza, and Claudelino Martins Dias Júnior explore new theoretical currents that have emerged through design practices interested in combating unsustainability in the field of design. By questioning the political, social, ideological, and market forces that stifle pro-environmental aspirations and social causes related to the professional activities of designers and planners, the authors advocate on behalf of movements that review current solutions and design new scenarios for sustainability. In this context, the authors highlight a series of new trends in Design and their links to sustainability.

In *Eco-friendly Alternatives to Reduce Fast Fashion Consumption: A Quantitative and Descriptive Study*, Viviana Veja and Edwin Solorzano Rosales criticize how *fast fashion* consumption has led fashion students themselves to distance themselves from habits focused on sustainability. Not surprisingly, the study produced by the authors states that, despite a certain awareness of the unsustainability of the textile and clothing industries, the dynamics of conventional supply still prevail. However, there are also new designs on the horizon for fashion brands: products made from recycled materials, redistribution markets, and responsible business models signal ongoing changes that could usher in a new phase in the sector, which has been

under pressure to adopt socio-environmental measures and smart corporate governance metrics.

Notably, this new phase in the textile and clothing industries has been fueled by social movements demanding transparency, traceability, and *fair trade* practices. Examples include the Slow Fashion Movement and Fashion Revolution — the latter discussed by Márcio Soares Lima, Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo, and Raquel Noronha in *Social Innovation and Sustainability with Women in Socially Vulnerable Areas*. In reporting how the Mulheres Mil Program works to ensure the autonomy and quality of life of women in vulnerable situations and its relationship with some social movements, the authors discuss an empowering practice that brought together notions of affection, craftsmanship, identity, and territory. Through the research undertaken, possibilities for social transformation can be glimpsed based on self-reflection, which must be supported by critical views of the environment and the urgent need to recognize the artistic potential of female expressions that, until now, have been marginalized by society.

Another article in this dossier based on an experience report was that of Iana Uliana Perez. Wisely, the author addressed the case of an elective Food Design course taught in a higher education Design program in Brazil (BR). Supported by active methodologies with an emphasis on social innovation and its project dimension, the practice reported presented the views of students and teachers on the food issues facing local communities. The artifacts produced by the participants in the course revealed the students' desire to understand new possibilities for action after completing their formation. As narrated by the author, these students felt encouraged to adopt attitudes committed to socio-environmental principles after taking the course, which was certainly successful in meeting the challenge of enabling future professionals to deal with complex, local, and real problems.

The issue of teaching was also explored by Valdecir Babinski Júnior and Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo in *Textile materiality as a connecting thread between Sustainability and Textile Design in Fashion Education*. In the authors' view, Textile Design courses linked to higher education programs in Fashion can be important pillars for the inclusion of social and environmental issues in higher

education. In particular, the authors emphasized the need to observe work with textile materials and crafts as a starting point for pedagogical practices and curricular activities. Not without reason, the authors argue that the training of the next generation of designers and stylists must be based on a solid commitment to social innovation and sustainability in all its complexity.

Thus, as previously estimated, it is hoped that this collection of texts will illustrate new ways of conceptualizing and applying sustainability and social innovation in the teaching of Arts, Fashion, and Design. Although there are still several barriers to overcome, courses in this field that are willing to integrate practices, activities, content, study topics, and syllabi focused on social causes and environmental actions into their curricula will certainly have less difficulty adapting to the paradigm shifts that are underway in society, industry, the market, and academia. Finally, we hope that reading the selected texts will be beneficial and contribute to the development of students, teachers, researchers, and higher education institutions<sup>4</sup>.

Sincerely,

Prof. MSc. Valdecir Babinski Júnior (UFSC)

Prof. Dr. Eng. Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo (UFSC)

---

<sup>4</sup> Grammar review: Albertina Felisbino, PhD in Linguistics, UFSC, 2005. Retired professor at Unisul. E-mail [lunnaf@uol.com.br](mailto:lunnaf@uol.com.br)

## References:

BRUNDTLAND, Gro Harlem (org.). **Our Common Future**: report of the World Commission on Environment and Development. Oslo: United Nations, 1987.

Disponível em:

<https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FIGUEIREDO, Luiz Fernando Gonçalves de *et al.* Desenvolvimento sustentável e exequibilidade: sistematização de debate sociocêntrico participativo em decisões organizacionais no desenvolvimento de projetos. **Design e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 11-22, 31 dez. 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.23972/det2014iss08pp11-22>. Acesso em: 06 jul. 2024.

MANZINI, Ezio. **Design para a inovação social e sustentabilidade**: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

MULGAN, Geoff. The Process of Social Innovation. **Innovations: Technology, Governance, Globalization**, Cambridge, v. 1, n. 2, p. 145-162, abr. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1162/itgg.2006.1.2.145>. Acesso em: 06 jul. 2024.

OLIVEIRA, Anna Gabriela Miranda de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; MUYLDER, Cristiana Fernandes de. Educação Empreendedora: o desenvolvimento do empreendedorismo e inovação social em instituições de ensino superior. **Revista Administração em Diálogo**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 29-56, 1 jan. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20946/rad.v18i1.12727>. Acesso em: 28 jun. 2024.

OLIVEIRA, Verônica Macário de; CORREIA, Suzanne Erica Nóbrega; GOMEZ, Carla Regina Pasa. Inovações Sociais como Meio de Promoção do Consumo Sustentável: possibilidades e desafios. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 16, n. 44, p. 383-

416, 8 ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2237-6453.2018.44.383-416>. Acesso em: 18 jun. 2024.

**Submetido em: 26/10/2024**  
**Aprovado em: 28/09/2024**  
**Publicado em: 01/10/2024**

<b>Expediente</b> .....	<b>1</b>
<b>Editorial</b> .....	<b>5</b>
<b>Editorial (Inglês)</b> .....	<b>14</b>

## DOSSIÊ

<b>Food Design e Inovação Social: relato de experiência didática</b> .....	<b>24</b>
Iana Uliana Perez	
<b>A materialidade têxtil como eixo articulador entre a Sustentabilidade e o Design Têxtil no Ensino de Moda</b> .....	<b>50</b>
Valdecir Babinski Júnior, Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo	
<b>Inovação social e sustentabilidade com mulheres em zona de vulnerabilidade social: o Programa Mulheres Mil em São João dos Patos - MA</b> .....	<b>80</b>
Márcio Soares Lima, Luiz Fernando, Raquel Gomes Noronha	
<b>Movimentos de design no novo paradigma antropocêntrico</b> .....	<b>107</b>
Vanessa Constance Ambrosio, Richard Perassi Luiz de Souza, Claudelino Martins Dias Junio	

## ABERTURAS TRANSVERSAIS

<b>Diário de uma professora estrategista</b> .....	<b>136</b>
Elisângela de Freitas Mathias	
<b>Metodologia de ensino de técnicas de costura voltado para cursos de graduação em Design de Moda</b> .....	<b>158</b>
Maria de Paula Guimarães, Rita Aparecida da Conceição Ribeiro	
<b>Entre linhas e tempos: a recriação histórica de um sutiã de 1925</b> .....	<b>183</b>
Regina Célia Rodrigues de Almeida, Fausto Roberto Viana, Isabel Cristina Italiano	

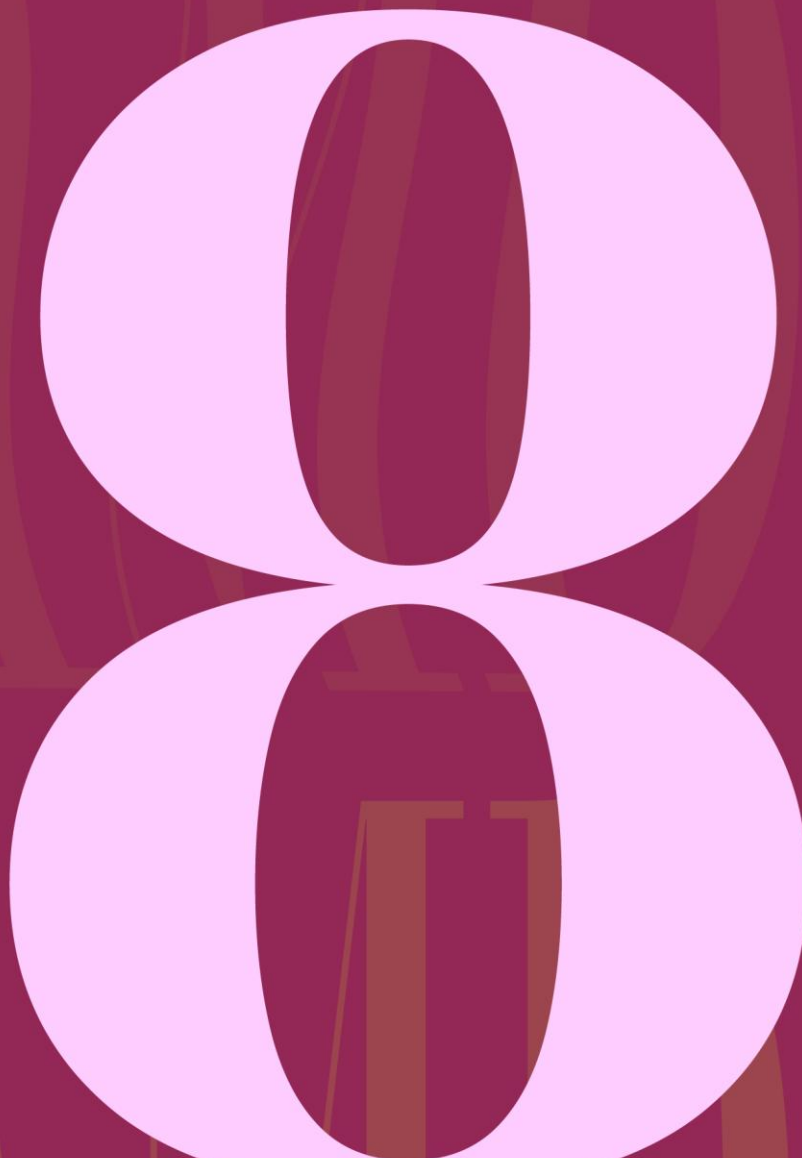
***Food Design e Inovação Social:  
relato de experiência didática***

*Food Design and Social Innovation:  
didactic experience report*

*Food Design e Innovación Social:  
informe de experiencia didáctica*

Iana Uliana Perez

**DOI:** [10.5965/25944630832024e5778](https://doi.org/10.5965/25944630832024e5778)



## Resumo

Com a expansão das possibilidades de atuação do design, emergiram segmentos como o design para a inovação social e o *food design*. Já existem trabalhos acadêmicos que relacionam design, sustentabilidade, inovação social e alimentação, mas que não se aprofundam em questões relativas ao ensino do design. Para suprir essa lacuna, o presente artigo adota o relato de experiência como recurso para a construção de conhecimento científico. Assim, descreve e analisa a experiência didática realizada por meio da disciplina eletiva “Food Design e Inovação Social”, oferecida a estudantes do quinto período de graduação em design, envolvendo o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos. Foi realizada uma revisão bibliográfica para fundamentar o planejamento da unidade curricular e sua análise crítica e reflexiva, que também se baseou na avaliação dos alunos. Segundo a análise realizada, a experiência didática foi positiva, apesar das limitações identificadas e das sugestões de melhoria. O uso de metodologias ativas mostrou-se proveitoso para o engajamento e a aprendizagem, enquanto a oportunidade de explorar novas possibilidades de atuação do design, relacionadas a questões socioambientais, destacou-se como um dos principais diferenciais.

**Palavras-chave:** design para a inovação social, ensino de design, *food design*, metodologias ativas.

## Abstract

*With the expansion of design possibilities, areas such as social innovation and food design have emerged. While there are existing papers that connect design, sustainability, social innovation, and food, few delve into issues related to design education. To address this gap, this article utilizes an experience report as a means of constructing scientific knowledge. It describes and analyzes the teaching experience of the elective course "Food Design and Social Innovation," offered to third-year undergraduate design students. This curricular unit employed active teaching and learning methodologies, including the flipped classroom and project-based learning. A bibliographic review supported the planning of the course and its critical reflective analysis, which was also informed by student evaluations. Overall, the assessment of the course was positive, despite some identified limitations and suggestions for improvement. The use of active methodologies proved beneficial for engagement and learning, with the opportunity to explore new design possibilities addressing socio-environmental issues highlighted as a key differentiator.*

**Keywords:** design for social innovation, design teaching, food design, active methodologies.

## Resumen

*Con la ampliación de las posibilidades del diseño, surgieron segmentos como el diseño para la innovación social y el food design. Ya existen trabajos académicos que relacionan diseño, sostenibilidad, innovación social y alimentación, pero sin profundizar en temas relacionados con la enseñanza del diseño. Para llenar este vacío, este artículo adopta el informe de experiencia como recurso para la construcción de conocimiento científico. Así, se describe y analiza la experiencia didáctica realizada a través de la asignatura optativa “Diseño de Alimentos e Innovación Social”, ofrecida a estudiantes del quinto año de la carrera de diseño, involucrando el uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, como el aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos. Se realizó una revisión bibliográfica para sustentar la planificación de la unidad curricular y su análisis crítico y reflexivo, que también se basó en la evaluación de los estudiantes. La evaluación global de la*

<sup>1</sup> Iana Uliana Perez é doutora em Design pela Universidade Estadual Paulista e professora do Centro Universitário Sagrado Coração. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7032553306249218>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9219-0363>. E-mail: [iana.uli@gmail.com](mailto:iana.uli@gmail.com).

*experiencia docente fue positiva, a pesar de las limitaciones y sugerencias de mejora identificadas. El uso de metodologías activas demostró ser beneficioso para el compromiso y el aprendizaje, mientras que la oportunidad de explorar nuevas posibilidades de diseño que abordan cuestiones socioambientales se destacó como uno de los principales diferenciadores.*

**Palabras clave:** *diseño para la innovación social, enseñanza del diseño, diseño de alimentos, metodologías activas.*

## Introdução

Ao longo das últimas décadas, o design tem ampliado seu campo de atuação e cruzado fronteiras disciplinares, dando mais enfoque às ações projetuais do que ao formato de seus resultados. Assim, o design tem se dedicado também ao projeto de serviços, ações, intervenções e sistemas (Moura, 2021). Essa dinâmica de expansão pode ser observada também no design para a sustentabilidade, que, a partir dos anos 1990, passou a lidar com questões cada vez mais sistêmicas, dando origem a novos segmentos de design, como o design para a inovação social (Manzini, 2015). Já nos anos 2000, começou a despontar outra área de atuação relacionada à expansão do design: o *food design*, marcado pela atuação do design em tudo relacionado à alimentação (Margolin, 2013; Zampollo, 2016a; 2016b).

Embora ainda não seja amplamente conhecido e costume ser confundido com questões meramente estéticas, o *food design* é uma área de atuação com potencial, pois pode adotar abordagem sistêmica (Reissig, 2017; 2019) e a alimentação permite examinar questões complexas de ordem social, ambiental econômica e política (Nestle, 2019). Ademais, a alimentação é uma questão fundamental quando consideradas as problemáticas socioambientais enfrentadas na atualidade, pois o sistema alimentar hegemônico apresenta diversos impactos socioambientais (Perez, 2023).

O design para a sustentabilidade, portanto, pode e deve se aproximar da temática da alimentação, o que muitas vezes ocorre por meio da abordagem do design para a inovação social (Perez, 2023). Tornar um sistema alimentar mais sustentável implica, geralmente, em mudanças de hábitos, comportamentos e modos de vida, o que requer inovação social. Mas como designers podem contribuir para promover um sistema alimentar local mais sustentável por meio da inovação social? Como indica Perez (2023), já existem publicações científicas brasileiras endereçando essa questão explorando como competências de design podem ser empregadas para potencializar iniciativas de inovação social já existentes na área de alimentação. Contudo, essas pesquisas, em geral, não enfocam o ensino de design. É necessário que os estudantes de design conheçam as variadas possibilidades de atuação relacionadas

à sustentabilidade, à inovação social e ao *food design* para que possam explorá-las profissionalmente e solucionar problemas socioambientais complexos.

Diante dos fatos e pressupostos anteriormente apresentados, este artigo relata e analisa, a partir da literatura e da perspectiva discente, a experiência didática realizada por meio de uma disciplina eletiva chamada “*Food Design e Inovação Social*”, ofertada para estudantes do quinto semestre do curso de graduação em design de uma instituição de ensino superior localizada no interior do estado de São Paulo. Por meio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, essa unidade curricular teve como objetivo apresentar ao alunado diversos conceitos e práticas relacionados à alimentação, ao *food design*, ao design para a sustentabilidade e à inovação social. O principal objetivo da disciplina, contudo, era permitir que o corpo discente colocasse esses conhecimentos em prática, desenvolvendo propostas para a solução de problemas reais e promoção de alternativas mais sustentáveis no contexto de um sistema alimentar local.

### Design, sustentabilidade e alimentação

A ampliação de escopo de atuação do design para a sustentabilidade ocorre em consequência do reconhecimento da necessidade de expandir seu potencial de impacto positivo, o que se dá por meio de projetos cada vez mais complexos e sistêmicos. Segundo Buchanan (1992), o design pode promover mudanças em quatro domínios: I) artefatos e comunicação; II) produtos e serviços; III) organizações; IV) transformação social. No design para a sustentabilidade, diversos autores (Vezzoli *et al.*, 2014; Ceschin; Gaziulusoy, 2016; Sampaio *et al.*, 2018). desdobram esses domínios em níveis de crescente expansão de enfoque projetual: i) fluxos; II) materiais; III) produtos; IV) sistemas produto-serviço; V) espaço social; VI) espaço sociotécnico. Conforme se avança por esses níveis, verifica-se redução de impactos e aumento da mudança de comportamento requerida pela sociedade.

O design para a inovação social encontra-se no quarto domínio de Buchanan (1992) e no quinto nível de expansão do design para a sustentabilidade, sendo caracterizado por iniciativas de design que favorecem a inovação social, tornando-a possível ou aumentando o seu impacto. Para isso, o design é utilizado como recurso para

o ativismo ou para a criação participativa de novas maneiras de atender a necessidades ou objetivos de uma comunidade, levando a mudanças de pensamento, comportamento e/ou configuração social (Mulgan, 2006; Manzini, 2014; 2015; Ceschin; Gaziulusoy, 2016; Sampaio *et al.*, 2018; Santos *et al.*, 2019). A inovação social pode assumir diferentes formas, dependendo do problema em questão e da estratégia mais adequada, que pode ser: I) inovação em serviços e produtos; II) inovação em processos; III) transformação digital; IV) inovação em políticas públicas. Independentemente da estratégia adotada, a inovação social requer envolvimento de atores diversos: setores público e privado, terceiro setor, sociedade civil (Rizardi; Vicente, 2020).

Para orientar o processo de design para a inovação social, Rizardi e Vicente (2020) apresentam uma metodologia ágil, composta por diversas ferramentas e dividida em cinco etapas: I) preparação do projeto; II) identificação do contexto; III) compreensão do problema; IV) desenvolvimento de propostas; V) apresentação dos resultados. Na preparação, o preenchimento do “quadro de projeto” ajuda a identificar objetivos específicos, recursos, restrições, riscos, marcos e equipe. Na investigação do contexto, a ferramenta “problema inicial” auxilia na especificação do problema social a ser trabalhado, enquanto a “espinha de peixe” pode ser utilizada para analisar possíveis causas do problema e os “mapas de sistema de atores” facilitam a visualização das relações existentes entre as variáveis e os indivíduos do contexto. Na terceira etapa, ferramentas como “certezas, suposições e dúvidas” permitem o aprofundamento da compreensão do problema, evidenciando lacunas de conhecimento a serem preenchidas. Já as “notícias de jornal” podem ser um recurso para imaginar a situação do problema quando estiver resolvido. Compreendido o problema, dá-se início ao desenvolvimento de propostas, quando ‘prototipagem em papel’ e “histórias em quadrinhos” podem ser utilizadas para representar as soluções propostas, sobretudo quando envolvem a oferta de serviços. Por fim, na apresentação dos resultados, a “teoria da mudança” favorece o reconhecimento da mudança necessária para a implementação da solução.

A inovação social pode ser combinada a outra área que também é marcada pelo alargamento do escopo de atuação do design: o *food design*. Esse é um termo cunhado no final dos anos 2000 para designar a antiga relação entre design e alimentação (Margolin, 2013). Não existe uma definição única do que seria *food*

*design*, mas, de maneira abrangente, trata-se da aplicação do design a tudo que esteja relacionado à alimentação (Zampollo, 2016a; 2016b). O entendimento e a prática do *food design* são diferentes na Europa, onde predominam questões estéticas, e na América Latina, onde o foco é a utilização do design para melhorar a relação das pessoas com o alimento, o que pode ocorrer por meio do projeto de produtos, experiências, serviços, ambientes ou sistemas (Reissig, 2017; 2019).

Como se trata de uma definição ampla, Reissig (2017; 2019) divide as possibilidades de atuação do *food design* em três eixos: I) produtos e indústria, II) arte e gastronomia, III) estratégico e sistêmico. O design para a inovação social enquadra-se no eixo “estratégico e sistêmico”, que apresenta potencial transformador e está mais presente na América Latina (Reissig, 2017; 2019). A revisão bibliográfica conduzida por Perez (2023) demonstra essa ênfase, indicando que a maioria das publicações brasileiras que relacionam design, sustentabilidade e alimentação apresentam enfoque estratégico e sistêmico, muitas vezes por meio do design para a inovação social. Desse modo, entende-se a combinação entre o design para a inovação social e o *food design* como uma alternativa para que designers contribuam na promoção de sistemas alimentares mais sustentáveis, o que reflete o atual processo de expansão do escopo de atuação do design.

## Metodologias ativas e ensino de design

Metodologias ativas de ensino-aprendizagem são compostas por práticas pedagógicas que envolvem aprender fazendo. Em geral, as metodologias ativas combinam tarefas mentais como análise, síntese e avaliação, estimulando os estudantes a refletirem sobre sua prática, construindo conhecimento em vez de recebê-lo passivamente (Barbosa; Moura, 2013; Hoffmann *et al.*, 2020). São muitos os benefícios do seu uso: propiciam problematização, contextualização, senso crítico, autonomia, criatividade, proatividade, confiança e maior interação com o tema estudado (Barbosa; Moura, 2013; Morán, 2015; Hoffmann *et al.*, 2020). Por outro lado, tais metodologias requerem mais dedicação por parte de docentes e discentes (Hoffmann *et al.*, 2020).

Para verificar o emprego de metodologias ativas no ensino de design, engenharia e arquitetura, Hoffmann *et al.* (2020) realizaram uma revisão sistemática da literatura que revelou ser a aprendizagem baseada em projetos o método mais utilizado. Os projetos educacionais são um recurso pedagógico que permitem a contextualização durante a aprendizagem, pois geralmente são relacionados a situações próximas do real e envolvem a identificação de um problema que precisa ser analisado e pesquisado na busca por soluções, as quais podem abranger o desenvolvimento de produtos e serviços (Barbosa; Moura, 2013; Pazmino, 2014). Para guiar o planejamento de um projeto educacional, Barbosa e Moura (2013) apresentam o modelo *skopos*, que envolve a elaboração de um plano de projeto contendo: I) escopo, II) plano de ação, III) plano de monitoramento e avaliação. O escopo descreve a essência do projeto e indica o problema selecionado, sua justificativa, seus objetivos, sua abrangência e os resultados esperados. O plano de ação contempla a estimativa de custos e recursos, cronograma de execução do projeto e especificação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas. O plano de monitoramento e avaliação detalha os procedimentos para monitorar a execução do projeto e avaliar os resultados alcançados.

O estudo de Hoffmann *et al.* (2020) indica outros métodos ativos usuais no ensino de design, como o trabalho em equipe e a sala de aula invertida. Este último consiste na disponibilização, em ambiente virtual, de materiais relativos a conteúdos básicos. Em sala de aula, esses materiais previamente consultados são utilizados como base para o desenvolvimento de atividades práticas supervisionadas (Morán, 2015). Trata-se, portanto, de uma abordagem híbrida, visto que combina o ensino remoto ao presencial. Uma ferramenta de aprendizagem ativa que pode ser utilizada em conjunto com a sala de aula invertida são os mapas mentais, cujo desenvolvimento possibilita a síntese do conteúdo por meio de sua discussão, análise e organização, permitindo elucidar o pensamento e reter melhor o conhecimento (Buzan, 2009; Marques; Sant'Anna; Sant'Anna, 2022).

No ensino de design, é corrente a combinação de diferentes estratégias de aprendizagem ativa (Hoffmann *et al.*, 2020). A adoção de metodologias híbridas proporciona o desenvolvimento não só de competências relacionadas ao conteúdo da disciplina, mas também à comunicação e ao trabalho em equipe, além de permitir o

entendimento de questões sociais, ambientais e econômicas (Hoffmann *et al.*, 2020).<sup>M</sup> Contudo, a adoção de uma abordagem híbrida não requer uso exclusivo de metodologias ativas. Um mínimo de aulas expositivas, por exemplo, pode ser necessário, especialmente para apresentar conceitos básicos ou o panorama geral relativo a um conteúdo (Barbosa; Moura, 2013).

O uso de metodologias ativas, portanto, já é uma realidade no ensino de design, contexto em que se destaca a aprendizagem baseada em projetos. Esse método pode ser combinado com outros, em uma abordagem híbrida, para favorecer a reflexão sobre causas socioambientais. Cada recurso pedagógico apresenta benefícios específicos para o processo de aprendizagem, podendo ser utilizados em diferentes momentos e com variadas finalidades.

### Procedimentos metodológicos

Este artigo adota o relato de experiência como principal procedimento metodológico, baseando-se em pesquisa descritiva de natureza aplicada e abordagem predominantemente qualitativa. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), a experiência propicia a aprendizagem e seu relato pode colaborar na construção de conhecimento científico a partir de análise crítica e reflexiva baseada na teoria. Assim, foi conduzida revisão bibliográfica sobre os seguintes temas: design para a sustentabilidade e inovação social; *food design*; alimentação; metodologias ativas de ensino-aprendizagem; ensino de design.

A experiência didática ocorreu entre fevereiro e junho de 2024 na instituição de ensino superior privada onde a autora deste artigo leciona, localizada em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Sua realização se deu por meio de uma disciplina eletiva, chamada *Food Design e Inovação Social*, com número máximo de 20 estudantes. Na referida instituição de ensino, o curso de graduação em design é noturno e as disciplinas eletivas são ofertadas no quinto semestre letivo. Assim, é comum que os estudantes de design trabalhem durante o dia. Ademais, a instituição atrai alunos de municípios vizinhos que viajam todos os dias para frequentar as aulas.

Durante a execução da disciplina, os dados foram coletados por meio de anotações da professora, entrevistas informais com os estudantes e resultados dos procedimentos pedagógicos conduzidos, como mapas mentais, relatórios de projeto, dentre outros. A análise da experiência didática contou com a aplicação, ao final de junho de 2024, de um questionário eletrônico com 18 perguntas, sendo 14 delas fechadas e quatro, abertas. Metade das perguntas tinham como foco a autoavaliação do processo de aprendizagem, enquanto as restantes visavam avaliar a disciplina em si. Já a reflexão crítica considerou a revisão bibliográfica anteriormente apresentada e os atributos que um trabalho de ensino de design deve apresentar, sob o ponto de vista dos estudantes (Heller; Talarico, 2016): promover pensamento crítico; gerar conhecimento pessoal; receber críticas do corpo docente.

### Planejamento da disciplina

A disciplina eletiva foi estruturada com carga horária de 64 horas, totalizando 16 aulas, sendo que cada aula era composta por três horas presenciais e uma hora de atividades remotas, conforme os procedimentos adotados na instituição de ensino onde a disciplina foi ministrada, que incentiva a aprendizagem ativa por meio do modelo híbrido. O conteúdo programático foi dividido em cinco unidades: I) Design para a Sustentabilidade (4h); II) *Food Design* (4h); III) Sistemas Alimentares (8h); IV) Inovação Social (8h) e V) Projeto: inovação social em sistemas alimentares locais (40h). As quatro primeiras unidades são, essencialmente, teóricas e foram ministradas em sete aulas, que tiveram como objetivo nivelar o conhecimento sobre as principais temáticas abordadas. As demais nove aulas foram dedicadas ao desenvolvimento de projeto de inovação social, o que ocorreu ao longo de aproximadamente dois meses.

As aulas teóricas foram compostas de aulas expositivas dialogadas, com apoio de recursos gráficos. A participação dos alunos se deu por meio da estratégia de sala de aula invertida. Previamente, materiais com conteúdo em formato de texto (acadêmico ou não), vídeo ou áudio foram selecionados, de acordo com o conteúdo da aula, e disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem com antecedência mínima de cinco dias. Em sala de aula, esses materiais foram utilizados como base para a realização de discussão em grupos e de sínteses visuais, como mapas mentais. Ao final da atividade, os grupos partilhavam seus resultados com o restante da turma

e obtinham o retorno da professora. A exposição oral de conteúdos por parte da docente podia ocorrer após essa partilha, como reforço do conteúdo, ou antes da discussão em grupos nos casos em que havia necessidade de explicar melhor alguns conceitos básicos para favorecer a discussão. A avaliação da aprendizagem dos alunos neste primeiro momento se deu por meio da elaboração, individual, de uma síntese visual de todo o conteúdo teórico e da apresentação, em grupos, de estudos de casos de inovação social na área de alimentação.

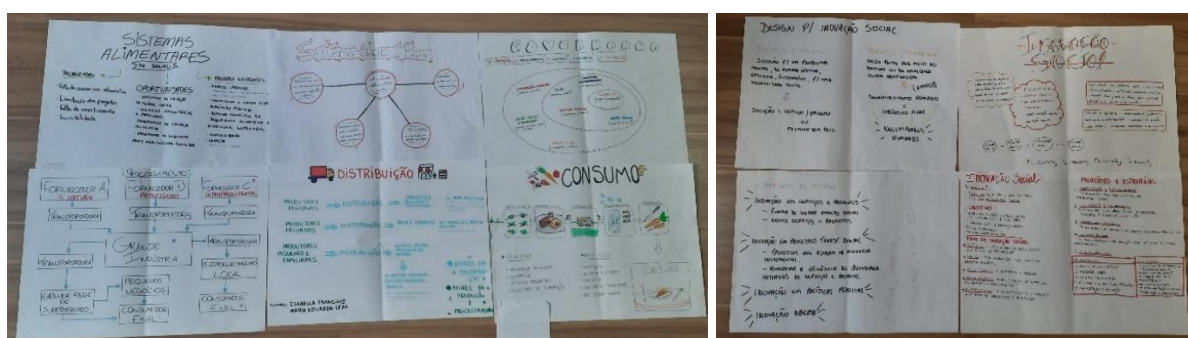
O principal método ativo utilizado foi a aprendizagem baseada em projetos. Assim, as aulas práticas consistiram no desenvolvimento, em grupos, de um projeto com foco em inovação social, tendo como objetivo a solução de problemas e a promoção de alternativas mais sustentáveis no contexto do sistema alimentar local. O planejamento do projeto educacional baseou-se no modelo proposto por Barbosa e Moura (2013) e na metodologia ágil de design para a inovação social de Rizardi e Vicente (2020), anteriormente descritos neste artigo. Foram conduzidas diversas atividades de projeto, sob orientação da professora, que explicava procedimentos projetuais no início das aulas e conversava com cada grupo no começo e no final das aulas para acompanhar seu processo. No encerramento da disciplina, os projetos foram avaliados por meio de apresentação oral e entrega de relatório. Além disso, foi aplicada uma autoavaliação individual do projeto e da aprendizagem ao longo da disciplina.

## Resultados da disciplina

A experiência da disciplina “*Food Design e Inovação Social*” contou com a participação de 19 alunos matriculados. As primeiras aulas, de caráter teórico, adotaram as estratégias de aula expositiva dialogada, sala de aula invertida e trabalho em equipes. Dentre os materiais disponibilizados para consulta prévia, destacam-se: a tese de Perez (2023) sobre design de transições para a sustentabilidade aplicado a sistemas alimentares; os livros da Editora Insight® sobre Design para a Sustentabilidade (Sampaio *et al.*, 2018; Santos *et al.*, 2019); os diversos materiais referentes à alimentação produzidos pela organização de jornalismo O Joio e o Trigo. Observou-se que alguns alunos de fato se preparavam antecipadamente, enquanto outros utilizavam o tempo em sala de aula para acessar os demais materiais disponibilizados. Um aluno relatou ter especial dificuldade em se concentrar em

leituras, preferindo conteúdo em vídeo ou áudio, mas indicou que a posterior discussão em grupo das leituras ajudava a compreender melhor o conteúdo da aula, contudo, verificou-se a dificuldade da maioria dos grupos em manter o foco da discussão, desviando-se muitas vezes dos tópicos a serem abordados, os quais eram formalizados em texto disponível no ambiente virtual de aprendizagem e projetado em sala de aula. Após a discussão, os grupos deviam preparar sínteses visuais (Figura 1), que eram compartilhadas e discutidas com toda a turma ao final da aula.

Figura 1 - sínteses visuais elaboradas sobre o sistema alimentar e sobre inovação social



Fonte: registros da autora (2024)

Na maioria das vezes, deixava-se livre o formato das sínteses visuais, podendo ser realizados mapas mentais ou esquemas semelhantes. Por vezes, pedia-se a utilização de modelos específicos, como mapa de atores e mapa de sistema de cada atividade do sistema alimentar. Contudo, os alunos sentiram dificuldade em realizar a atividade nesses casos, devido à complexidade das informações e a não terem contato prévio com tais mapas, sendo necessário flexibilizar a atividade. Também foram utilizados cartões de apresentação de cenários futuros desejados (Figura 2), que deveriam ser elaborados com base no material disponibilizado sobre alternativas mais sustentáveis já existentes. Nesse caso, considerando a dificuldade apresentada pelos alunos para entender outros formatos trabalhados em sala de aula, a professora elaborou um modelo do cartão de cenário, cuja diagramação poderia ser adaptada. No entanto, como o desenvolvimento desses cenários fez parte de uma aula remota, houve menor adesão do que nas atividades realizadas presencialmente.

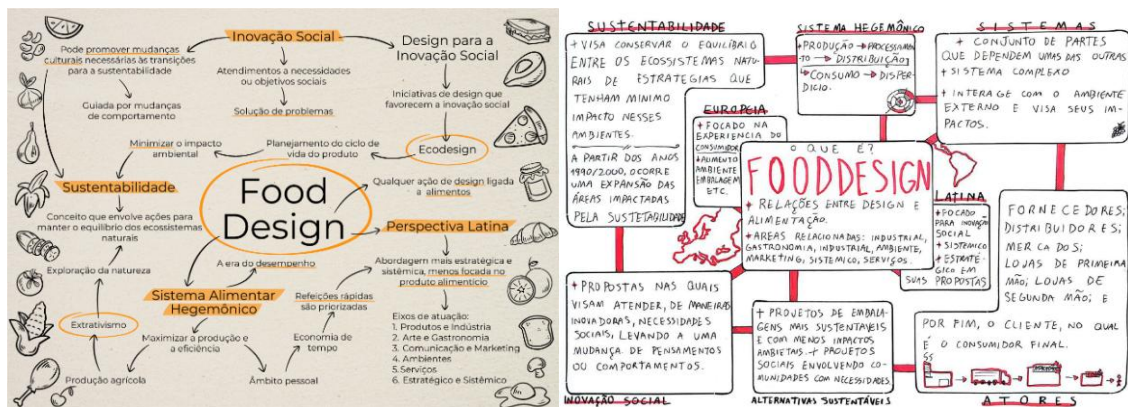
Figura 2 - cartão de cenário futuro baseado no movimento *slow food*



Fonte: elaborado por estudantes participantes da experiência didática (2024)

Como parte da primeira avaliação bimestral, de caráter individual, os alunos entregaram sínteses visuais de todo o conteúdo abordado nas aulas teóricas. Em geral, os resultados (Figura 3) foram satisfatórios, demonstrando domínio dos conteúdos por parte dos discentes. Outra atividade avaliativa realizada nesse momento foi a apresentação, em grupos, de estudos de casos de inovação social aplicada à alimentação. O objetivo dessa atividade era permitir que os estudantes compreendessem melhor as possibilidades de atuação da inovação social aliada ao *food design*. A maioria dos grupos selecionou casos relacionados a temáticas que gostaria de abordar no projeto. Os casos selecionados foram: Favela Orgânica; cozinha comunitária; banco de alimentos; hortas urbanas; Mercado de Trueque e projetos de alimentação escolar, como o Horta na Escola.

Figura 3 - exemplos de sínteses visuais entregues como atividade avaliativa bimestral

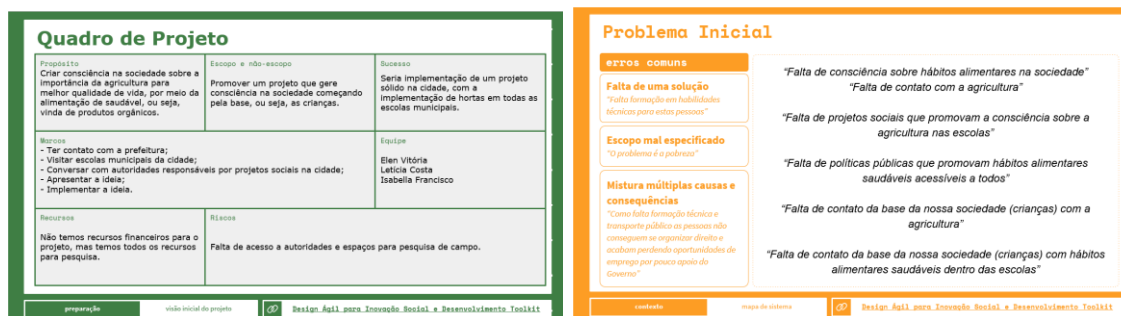


Fonte: elaborado por estudantes participantes da experiência didática (2024)

Logo antes de dar início ao projeto educacional, foi organizada uma roda de conversa sobre design, sustentabilidade e alimentação com a participação remota de um *food designer* e presencial de três agentes locais: um biólogo e ativista com experiência em agroecologia, agrofloresta e hortas urbanas comunitárias; uma empreendedora e ativista que participa de um coletivo que promove hortas e cozinhas comunitárias, além de ser integrante do Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional; e uma professora de design de outra instituição de ensino com experiência em inovação social. Outras pessoas atuantes no contexto local também foram convidadas, mas não puderam comparecer. Foi solicitado que os alunos enviassem, previamente, perguntas a serem feitas pela professora para cada participante da roda de conversa. e ao final, foi aberto novamente espaço para a realização de questionamentos. A discussão realizada permitiu identificar e refletir sobre os principais problemas e iniciativas existentes no sistema alimentar local e as diversas possibilidades de atuação do design.

Para a realização do projeto, as etapas do método ágil de Rizardi e Vicente (2020) foram distribuídas ao longo de dois meses. Inicialmente, considerou-se a possibilidade de selecionar um problema único para todos ou de trabalhar junto a uma comunidade. A segunda ideia foi descartada devido à dificuldade de articulação com agentes locais, à baixa acessibilidade da comunidade com que se tinha maior contato e ao curto período de realização do projeto. Assim, optou-se por dar liberdade aos estudantes, divididos em sete grupos, para selecionar os problemas a serem abordados, como estratégia para garantir maior envolvimento com o projeto. Os alunos também tiveram liberdade para selecionar as ferramentas de design que considerassem mais adequadas ao seu processo, a partir das instruções fornecidas pela professora e contidas no *toolkit* do método ágil de design para a inovação social de Rizardi e Vicente (2020). As únicas ferramentas de uso obrigatório foram “quadro de projeto” e “problema inicial”, exemplificadas na Figura 4.

Figura 4 - exemplos de aplicação de ferramentas de design para a inovação social



Fonte: elaborado por estudantes participantes da experiência didática (2024)

Dentre as demais ferramentas, as mais utilizadas foram “mapa de atores” e “certezas, suposições e dúvidas”, exploradas por três grupos, seguidas por “espinha de peixe”, “mapa de sistema”, “personas”, “notícia de jornal”, “história em quadrinhos” e “teoria da mudança”, empregadas em dois trabalhos cada. Durante as etapas de identificação do contexto e de compreensão do problema, os alunos realizaram pesquisa de dados secundários e análise de similares. Ademais, dois grupos aplicaram questionários junto ao público do projeto e uma equipe realizou entrevista

Como havia pouco tempo para percorrer todas as etapas do processo projetual, os alunos foram instigados a desenvolver projetos com potencial de impacto social no curto prazo, mas com visão de longo prazo. Assim, cinco dos sete grupos concentraram-se em desenvolver propostas de comunicação visando instigar a inovação social. Um grupo desenvolveu o modelo de um *site* para promoção da educação alimentar infantil por meio de hortas nas escolas (Figura 5). Outro projeto explorou temática parecida, mas com proposta de desenvolvimento de cartazes. Um site também foi a solução encontrada por um grupo que visava divulgar informações sobre compostagem. Outro projeto de comunicação proposto foi a divulgação das hortas comunitárias já existentes na cidade e de informações sobre agricultura familiar, sustentabilidade e alimentação saudável e acessível.

Figura 5 – resultado de projeto sobre educação alimentar infantil e hortas nas escolas

**comer bem**  
REEDUCAÇÃO ALIMENTAR INFANTIL

**O que é o projeto:**  
Nosso principal objetivo é **promover a educação alimentar desde cedo**, incentivando as crianças a adotarem hábitos alimentares saudáveis que levarão para a vida toda. **Através da criação de hortas nas escolas, as crianças aprendem sobre o cultivo de alimentos orgânicos**, desenvolvendo uma compreensão profunda de onde vêm os alimentos que consomem e a importância de uma alimentação saudável.

**Benefícios:**

- Crianças Neurodivergentes:** Ambiente de aprendizagem sensorialmente rico, atividades estruturadas e apoio ao desenvolvimento social e emocional.
- Comunidade Escolar:** Ambiente mais saudável e sustentável, integração de práticas ambientais e educativas, e fortalecimento dos laços comunitários.
- Organizações Parceiras:** Contribuição para iniciativas de saúde e educação, aumento do impacto social e promoção da sustentabilidade.

**Testemunhos:**

- Maria, mãe de Lucas (5 anos):** O projeto Comer Bem transformou a alimentação do meu filho. Antes, ele não gostava de verduras e legumes, mas agora ele mesmo pede para colher da horta da escola. É incrível ver como ele aprendeu a valorizar os alimentos orgânicos e está mais consciente sobre o que come.
- João, pai de Ana (8 anos):** A horta na escola foi uma ideia fantástica. Ana adora participar das atividades e sempre chega em casa contando tudo o que aprendeu. Ela está mais interessada em comer alimentos saudáveis e até me ajuda a preparar saladas. O projeto realmente faz a diferença na vida das crianças e das famílias.
- Professora Cláudia, 1º ano do ensino fundamental:** Como professora, vejo um grande valor no projeto Comer Bem. As crianças estão mais engajadas nas aulas de ciências e matemática quando utilizamos a horta como exemplo. Além disso, elas desenvolvem habilidades práticas e aprendem sobre sustentabilidade e meio ambiente de uma maneira muito concreta e divertida.

Fonte: elaborado por estudantes participantes da experiência didática (2024)

Um projeto de comunicação diferente foi o desenvolvimento de uma cartilha com instruções para a realização de oficinas de aproveitamento integral de alimentos (Figura 6). Se os demais projetos citados identificaram a necessidade de tornar mais acessível informações e conhecimentos que, atualmente, estão restritos a um nicho já engajado com sustentabilidade e alimentação saudável, a dupla responsável pela cartilha optou por desenvolver um trabalho de caráter mais prático para combater o desperdício de alimentos e a insegurança alimentar.

Figura 6 – páginas de cartilha para a realização de oficinas de aproveitamento integral de alimentos

**Atividades Sugeridas:** Nessa cartilha é sugerido uma oficina dividida em 3 partes: explicação, demonstração, prática.

**Instruções**

1. **Comprar bem:** Considerando que o facilitador tem conhecimento suficiente para instruir, é sugerido que faça uma oficina dando informações de como adquirir alimentos de qualidade e da época. Pale sobre legumes que podem ser plantados em casa com facilidade, como por exemplo: tomates, cenouras, couve, espinafre e ervilhas.

2. **Conservar bem:** Armazenar em locais limpos e em temperaturas adequadas a cada tipo de alimento. Demonstre o armazenamento correto de legumes e verduras, lembrando sempre das condições de vida do beneficiário.

3. **Preparar bem:** Técnicas simples de preparo, como cortar, picar, refogar, cozinhar no vapor, assar e grelhar. Usar métodos de cozimento saudáveis que preservem os nutrientes dos alimentos. Como reduzir o uso de óleo e gordura na culinária, substituindo por métodos mais saudáveis, como assar ou grelhar. Adicionar sabor aos pratos sem recorrer a temperos industrializados, como ervas frescas, especiarias e sucos cítricos.

4. **Aproveitamento Integral dos Alimentos:** Técnicas para aproveitar todas as partes dos alimentos, reduzindo o desperdício. Como usar cascas de frutas e legumes em receitas, fazer caldos caseiros com restos de vegetais e aproveitar sobras de refeições para criar novos pratos.

4.1 **Utilização de Cascas e Talos:** Lave bem as cascas de frutas e vegetais e utilize-as em receitas. Por exemplo, cascas de batata podem ser assadas para fazer chips saudáveis, cascas de abóbora podem ser cozidas e adicionadas a sopas, e talos de vegetais como brócolis e couve-flor podem ser picados e incluídos em refogados ou omeletes.

4.2 **Fazer Caldos e Sopas:** Guarde restos de vegetais, como cascas de cebola, cenoura e alho-poró, em um saco ou recipiente no congelador. Quando tiver o suficiente, cozinhe os vegetais em água para fazer um caldo caseiro que pode ser usado como base para sopas, molhos e cozidos.

4.3 **Aproveitar Sobras de Refeições:** Transforme sobras de vegetais, arroz, macarrão e proteínas em novas refeições. Por exemplo, sobras de legumes podem ser adicionadas a omeletes ou wraps, sobras de carne podem ser desfiadas e usadas como recheio para tacos ou sanduíches, e sobras de arroz podem ser transformadas em bolinhos fritos.

4.4 **Congelamento de Sobras:** Se você tiver sobras que não pode usar imediatamente, congele-as para uso futuro. Por exemplo, sopas, molhos, vegetais cozidos e frutas podem ser congeladas em porções individuais e descongeladas conforme necessário para refeições rápidas e convenientes.

4.5 **Transformar Sobras em Ingredientes Básicos:** Sobras de pão podem ser transformadas em migalhas de pão para empanar alimentos, restos de frutas maduras podem ser cozidos para fazer compotas suaves, e sobras de carne podem ser processadas em carne moída para uso em sopas, molhos e recheios.

4.6 **Fermentação e Conservas:** Aproveite frutas e vegetais excessivamente maduros para fazer conservas, compotas, chutneys ou fermentadas, como picles e kimchi. Isso prolonga a vida útil dos alimentos e adiciona sabor a outras refeições.

4.7 **Utilização de Folhas Verdes e Ervas:** Utilize folhas de vegetais como couve, baterraba e cenoura em sucos, smoothies ou saladas. Ervas frescas podem ser adicionadas a molhos, sopas, saladas e pratos principais para adicionar sabor e nutrientes extras.

Fonte: elaborado por estudantes participantes da experiência didática (2024)

Além dos projetos com foco em comunicação, dois grupos propuseram soluções de ordem prática. Um grupo desenvolveu um modelo de negócios para incentivar a criação e manutenção de hortas caseiras, com venda de kits de jardinagem e uma plataforma com conteúdo instrucional e uma comunidade colaborativa. Outro grupo propôs a implementação de uma horta e de uma cozinha comunitárias na

instituição de ensino, de modo a promover uma alimentação mais saudável entre os alunos e a comunidade no entorno da instituição.

Ao final da disciplina, quatro dos sete grupos entregaram relatórios de projeto detalhados e segundo as especificações solicitadas, com descrição de todo o processo, demonstração do uso de ferramentas de design, apresentação de uma solução de curto prazo e de visão de longo prazo para a continuidade do projeto e ampliação de seu impacto positivo. Três grupos apresentaram propostas interessantes, mas que não foram bem desenvolvidas e detalhadas, visto que não seguiram corretamente o processo projetual, não apresentando bom uso das ferramentas de design trabalhadas em sala de aula, à despeito das orientações fornecidas pela professora. Os integrantes desses grupos foram os alunos que, ao longo de toda a disciplina, apresentaram menor nível de engajamento nas atividades propostas.

### Avaliação da disciplina pelos discentes

A experiência da disciplina “Food Design e Inovação Social” foi avaliada pelo corpo discente por meio do preenchimento de um questionário eletrônico. De maneira geral, os alunos consideraram ter finalizado a disciplina com mais conhecimento sobre suas principais temáticas: *food design* e inovação social. No início da disciplina, 94% dos alunos declararam não ter nenhum conhecimento prévio em *food design*; ao final, 81% avaliaram ter alto nível, enquanto o restante declarou ter nível médio. A maioria dos estudantes (65%) já tinha conhecimento prévio sobre design para a inovação social, sobretudo de nível básico, mas avaliou ter finalizado a disciplina com nível de conhecimento médio (19%), alto (56%) ou muito alto (25%). Desse modo, grande parte dos estudantes se sente confortável (31%) e até mesmo muito confortável (19%) para aplicar os conceitos, ferramentas e processos aprendidos em projetos reais, enquanto 44% não se sente confortável, nem desconfortável.

Apesar de se tratar de uma disciplina eletiva, apenas 50% dos alunos declararam ter alto interesse nos temas abordados, enquanto 44% indicaram interesse médio e 6%, muito baixo. Ainda assim, a maioria indicou ser seu engajamento médio (31%), alto (31%) ou muito alto (31%), contra 6% que indicaram baixo engajamento. Metade dos alunos respondeu que não houve interferências

negativas em seu desempenho. Dentre os demais, a principal queixa foi o pouco tempo para realizar um projeto mais complexo e a falta de tempo livre fora de sala de aula. Outras questões indicadas foram: falta de acesso a autoridades que poderiam colaborar com informações para o projeto; contratempos em relação ao grupo; desinteresse pelo tema da alimentação. Duas pessoas apontaram problemas diretamente relacionados às estratégias didáticas adotadas:

Sinceramente, eu tenho muita dificuldade para entender de primeira as propostas de projetos e achei um pouco difícil a maneira que foi explicada a proposta. No geral, acredito que, se houvesse um jeito simples de explicar os objetivos da proposta, como uma *checklist* ou reforçar tópicos de objetivos da proposta, o entendimento seria mais claro [estudante A].

Acredito que em muitas aulas desenvolver rodas de conversa me desestimulou um pouco, talvez por ter um pouco de nervosismo ao falar em público e ter que ver outras apresentações. Mas, ao mesmo tempo, os assuntos sobre os quais eu desenvolvi a apresentação ficaram muito vivos na minha cabeça [estudante B].

Quando perguntados sobre o uso do livro *Design Ágil para Inovação Social* e suas ferramentas de design (Rizardi; Vicente, 2020), a maioria dos alunos respondeu que esse material ajudou no desenvolvimento do projeto, seja muito (25%) ou um pouco (38%), mas 38% consideraram que nem ajudou, nem atrapalhou. Com relação aos resultados dos projetos, os alunos consideraram-se satisfeitos (63%) ou muito satisfeitos (31%). Como motivo para sua satisfação, grande parte dos estudantes (43,7%) apontou o interesse pela proposta ou os bons resultados obtidos. Outro fator, apontado por 25% dos alunos, foi a satisfação com o processo projetual realizado. Demais motivações apontadas foram: dedicação e engajamento; aplicação dos conhecimentos estudados; bom trabalho em grupo; oportunidade para explorar outras possibilidades de atuação do design. Dentre as razões para insatisfação, predominaram a falta de tempo para desenvolver um projeto melhor e colocar em prática as ideias elaboradas. Seguem dois relatos que exemplificam as respostas relacionadas à satisfação com o projeto desenvolvido:

Me sinto muito satisfeita, pois o projeto, além de ter sido super criativo e com a intenção de ajudar as pessoas próximas (podendo expandir para outros locais), pode virar realidade e algo grande! [estudante C].

Pude explorar áreas que eu não tinha tanto conhecimento e aplicar de forma prática com o desenvolvimento do projeto, tendo assim um conhecimento básico, mas muito conciso e de fácil entendimento [estudante D].

A maioria dos alunos avaliou como boa (53%) ou muito boa (31%) a organização das aulas, dos conteúdos e das atividades didáticas propostas, sendo que apenas 6% consideraram-nas nem boas, nem ruins. Quando perguntados sobre o aspecto mais desafiador da disciplina, 38% responderam ter sido aplicar o conteúdo em um projeto; 25%, resolver problemas específicos; 19%, compreender os conceitos teóricos; 11%, comunicar suas ideias; e 6%, trabalhar em equipe. Por mais desafiador que tenha sido o projeto, 87,5% dos alunos consideraram que ele foi uma das atividades ou recursos mais úteis para sua aprendizagem. Nesse sentido, também se destacaram a roda de conversa (56%), as aulas expositivas (56%) e o estudo de caso (50%). Apenas 12,5% indicaram as leituras recomendadas e as discussões em grupo como um dos três recursos ou atividades didáticas mais úteis. Por fim, dentre os três aspectos da disciplina que serão mais úteis em sua vida pessoal ou profissional, 75% dos alunos indicaram os conhecimentos sobre design para a inovação social; 62,5%, a ampliação da visão sobre as possibilidades de atuação do design; 50%, as ferramentas de design utilizadas; e 43,7%, os conhecimentos sobre alimentação e sistemas alimentares.

A penúltima pergunta do questionário tinha o objetivo de coletar sugestões para melhorar a qualidade da disciplina. Parte dos alunos (37,5%) relatou não ter sugestões. Dentre os demais, as principais propostas foram reduzir a quantidade de discussões em grupo (18%), aumentar o tempo das aulas teóricas expositivas (12,5%) e explicar melhor o objetivo das atividades propostas (12,5%). Cabe ressaltar que os alunos que sugeriram a redução das discussões em grupo reconheceram sua importância e relataram ter aprendido por meio desse recurso didático, porém consideraram que seria interessante variar as dinâmicas de interação em sala de aula ou adotar recursos tradicionais, como redação de relatórios. Outras sugestões foram: trazer mais convidados para palestrar; reduzir a quantidade de leitura prévia; exemplificar melhor como designers podem atuar com inovação social e *food design*; iniciar antes o projeto; possibilitar mais momentos de troca entre os grupos durante o desenvolvimento do projeto; abordar tema mais atrativo.

O questionário de avaliação da disciplina foi encerrado com uma pergunta aberta para que os discentes escrevessem um parecer adicional. A maioria (62,5%)

indicou não ter mais nada a declarar, mas os demais deixaram agradecimentos e elogios, destacando positivamente as aulas expositivas, a interatividade, o planejamento das aulas, o caráter prático da disciplina e a expansão do entendimento sobre as possibilidades de atuação do design. Seguem três respostas que sintetizam as impressões gerais sobre a experiência proporcionada pela disciplina:

Adorei muito que em cada aula apresentamos algo que tínhamos pesquisado a respeito do tema da aula. Acredito que essa dinâmica ajuda a entender melhor alguns conceitos e também é melhor do que ter somente a aula expositiva [estudante E].

Foi uma disciplina que nos fez abrir a mente para áreas do design pouco faladas e discutidas. Acho que é uma matéria muito importante, principalmente em se tratando de inovação social [estudante F].

Gostei muito de entender esse assunto [*food design*] e perceber novos campos de atuação do design. Também gostei muito da roda de conversa, agregou muito na matéria e me instigou a vontade de fazer algo para ajudar [...]. Foi uma matéria que mudou minha maneira de ver o design e gostei muito da maneira como a professora nos ensinou e mostrou de forma dinâmica e mais fácil de entender um assunto tão complexo [estudante G].

Na perspectiva dos discentes, portanto, a avaliação global da disciplina foi positiva, atestando sua pertinência e utilidade. Os alunos finalizaram o semestre com mais conhecimento sobre inovação social e *food design*, destacando aspectos positivos tanto do processo de ensino-aprendizagem quanto dos resultados obtidos, ainda que tenha sido indicada a necessidade de melhorias.

## Discussão

A partir da avaliação dos alunos e da revisão bibliográfica, foi realizada análise crítica e reflexiva da experiência. O uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, mostrou-se benéfico, com destaque para os elogios recebidos à interatividade, ao planejamento e ao caráter prático da disciplina. Embora tenha havido críticas à sala de aula invertida, com sugestões de redução das leituras solicitadas e das discussões em grupo, a maioria dos estudantes admitiu a importância de tais estratégias didáticas para seu aprendizado. Contudo, é importante reconhecer a existência de desconforto pessoal por parte de alguns alunos, seja pela

dificuldade de concentração na leitura ou de interação com outras pessoas. Assim, considerando que as aulas expositivas foram destacadas por diversos estudantes como um recurso didático fundamental, sugere-se ampliar o tempo de aula expositiva e reduzir a quantidade de discussões em grupo realizadas, intercalando dinâmicas interativas diferentes durante o período de aulas teóricas. Ademais, recomenda-se privilegiar o compartilhamento de conteúdo em vídeo e áudio ao adotar a estratégia de sala de aula invertida.

O método de aprendizagem por projetos foi o mais relevante no processo pedagógico da disciplina, segundo a avaliação dos alunos. Esse método permite a aquisição de confiança na aplicação de conhecimentos em situações práticas (Barbosa; Moura, 2013), o que foi comprovado pela avaliação dos estudantes, que se sentiram, majoritariamente, confortáveis para aplicar os conceitos, as ferramentas e os processos aprendidos. Em geral, os discentes se sentiram interessados, motivados e engajados na realização do projeto. Poucos demonstraram ou declararam desinteresse, e as críticas negativas foram pontuais, como a necessidade de mais tempo para desenvolver um projeto mais complexo e com possibilidade de aplicação prática da solução proposta.

Optou-se por adotar uma abordagem aberta em relação ao projeto, para que os alunos pudessem selecionar temas de seu interesse e atuar em uma localidade próxima de sua residência, no caso daqueles que não moravam na mesma cidade onde está situada a instituição de ensino na qual a disciplina foi ministrada. O nível de engajamento dos alunos e a diversidade de projetos apresentados talvez seja resultado dessa estratégia, mas alguns estudantes indicaram a necessidade de definir melhor a proposta e os objetivos do projeto. Apesar da diversidade, todos os grupos adotaram, como estratégia de inovação social (Rizardi; Vicente, 2020), a inovação em produtos e serviços, por vezes combinada à transformação digital, presente nas soluções que adotaram tecnologias da informação como recurso para a divulgação de temáticas, propostas e iniciativas. Embora a responsabilidade pela inovação social precise ser compartilhada com atores diversos (Rizardi; Vicente, 2020), a restrição de tempo para a realização do projeto não possibilitou envolvimento da comunidade para além da roda de conversa com agentes locais e das entrevistas ou questionários realizados

por alguns estudantes. Ademais, um dos grupos encontrou particular dificuldade de acesso a autoridades para obter informações e colaboração.

Pelas respostas fornecidas na avaliação dos discentes, pode-se inferir que a experiência aqui relatada apresentou os três atributos identificados por Heller e Talarico (2016). Segundo os autores supracitados, a promoção de pensamento crítico envolve, justamente, projetos que se proponham a solucionar problemas de design e que lidem com questões sociais, como o projeto educacional conduzido. Os alunos se sentiram desafiados pela proposta, em especial pela necessidade de resolver problemas específicos de ordem socioambiental. Ademais, os relatos fornecidos por alguns estudantes destacaram a importância de terem desenvolvido um projeto com o potencial de impactar positivamente a comunidade local. Assim, por mais que não tenha sido possível colocar as soluções desenvolvidas em prática, devido à restrição de tempo, a maioria se mostrou satisfeita com o projeto em razão das ideias propostas e do potencial de impacto positivo que promoveriam.

Outro atributo importante no ensino de design, de acordo com Heller e Talarico (2016), é receber críticas do corpo docente. Após todas as aulas, realizou-se uma reflexão sobre a atividade desenvolvida, seja por meio do compartilhamento das sínteses visuais ou da orientação semanal dos projetos, ajudando os alunos a refinarem e aperfeiçoarem suas ideias. A avaliação positiva da disciplina, em geral, e dos resultados do projeto, em específico, podem ser um indicativo do cumprimento desse atributo de crítica docente. Mas os principais indicativos são as menções ao processo projetual empreendido como fator de satisfação com o projeto e os agradecimentos à professora escritos nas respostas abertas ao final do questionário de avaliação.

O terceiro atributo apontado por Heller e Talarico (2016) é a geração de conhecimento pessoal por meio de desafios criativos que auxiliem os discentes em sua descoberta enquanto designers. A maioria dos alunos destacou como aspectos mais relevantes da disciplina, para seu futuro pessoal e profissional, os conhecimentos sobre design para a inovação social e a ampliação de sua visão sobre as possibilidades de atuação do design, aspectos reforçados nos relatos fornecidos na avaliação discente, os quais demonstraram o interesse dos alunos em promover impacto positivo na comunidade por meio do design. Desenvolver um projeto tão

complexo foi um desafio para os estudantes, que não estavam acostumados a se aprofundar tanto na pesquisa ao realizar projetos educacionais, por isso também houve destaque positivo para as ferramentas de design utilizadas na disciplina, disponibilizadas por Rizardi e Vicente (2020).

### Considerações finais

Este artigo relatou e analisou uma experiência didática que envolveu o uso de metodologias ativas para apresentar aos alunos as possibilidades de atuação do design por meio do *food design* e da inovação social. Como demonstraram os resultados da disciplina e a avaliação realizada pelos estudantes, foi uma experiência bem sucedida, na qual houve interesse e engajamento da maioria dos alunos, que encerraram o semestre com mais conhecimento sobre os temas abordados e satisfeitos com o projeto de inovação social realizado. Um dos principais diferenciais da disciplina *Food Design* e Inovação Social, segundo a avaliação dos estudantes, foi a oportunidade de expandir sua visão do design e de realizar um projeto prático visando promover impacto socioambiental positivo, ainda que não tenha havido tempo de colocar em prática as propostas elaboradas.

O uso de metodologias ativas mostrou-se relevante no processo de ensino-aprendizagem, com destaque para a realização do projeto educacional, o qual, pela avaliação dos estudantes, deveria apresentar um escopo mais bem definido, não tão aberto quanto o proposto na experiência relatada. A adoção da sala de aula invertida, com leituras prévias e discussões em grupo, mostrou-se desconfortável para alguns alunos, mas a maioria reconheceu sua importância para o aprendizado. Utilizar essa ferramenta com moderações, variando as dinâmicas e intercalando com aulas expositivas mais longas, poderia ser uma estratégia para não desmotivar quem não se adapta às leituras e discussões em grupo.

Com este artigo, espera-se fornecer incentivo e subsídio para futuras experiências de ensino de design que explorem não apenas o *food design* e a inovação social, como outras possibilidades de atuação profissional e de ensino-aprendizagem. Tratar de temas complexos requer estratégias didáticas bem planejadas e de caráter prático, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de atuação do design. Por esse

motivo, é importante partilhar o conhecimento proporcionado por experiências didáticas como a aqui relatada. Desse modo, espera-se que trabalhos futuros possam ir além dos resultados da experiência aqui relatada, tendo como base seus aprendizados.

## Referências:

- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BUCHANAN, R. Wicked Problems in Design Thinking. **Design Issues**, v. 8, n. 2, p. 5-21, 1992.
- BUZAN, T. **Mapas mentais**: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- CESCHIN, F.; GAZIULUSOY, Ì. Evolution of design for sustainability: From product design to design for system innovations and transitions. **Design Studies**, v. 47, p. 118–163, 2016.
- HELLER, S.; TALARICO, L. **Escola de design**: projetos desafiadores de escolas do mundo todo. São Paulo: Editora Senac, 2016.
- HOFFMANN, A. T. *et al.* Revisão sistemática da literatura: metodologias ativas de ensino-aprendizagem e sua utilização nos cursos de design, engenharia e arquitetura. In.: Oliveira, G. G.; Núñez, G. J. Z. (Org.). **Design em Pesquisa**. V. 3. Porto Alegre: Marcavisual, p. 34-54, 2020.
- MANZINI, E. Making things happen: social innovation and design. **Design Issues**, v. 30, n. 1, p. 57–66, 2014.
- MANZINI, E. **Design, when everybody designs**: an introduction to design for social innovation. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 2015.
- MARGOLIN, V. Design studies and food studies: Parallels and intersections. **Design and Culture**, v. 5, n. 3, p. 375–392, 2013.
- MARQUES, T. M.; SANT'ANNA, C. C.; SANT'ANNA, I. P. Sala de aula invertida no ensino de função afim: uma experiência docente. **Com a Palavra o Professor**, v.7, n.19, p. 195-210, 2022.
- MORÁN, J. Mudança a educação com metodologias ativas. In.: Souza, C. A.; Morales, O. E. Tm (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. V.II]. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015. P. 15-33
- MOURA, M. Novos paradigmas no design contemporâneo. In: SIMPÓSIO DE DESIGN SUSTENTÁVEL, 8., 2021, Curitiba **Anais** [...] Curitiba: Biblioteca Digital de Eventos Científicos da UFPR, 2021, p. 869-878.
- MULGAN, G. **Social Innovation**: what it is, why it matters and how it can be accelerated. Londres: Basingstoke Press, 2006.

- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Rpráxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, out./dez. 2021, p. 60-77.
- NESTLE, M. **Uma verdade indigesta**: como a indústria alimentícia manipula a ciência do que comemos. São Paulo: Elefante, 2019.
- PAZMINO, A. V. **Design para ação social e sustentabilidade**: incentivo em curso de design. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 11, Gramado, 2014. **Anais [...]** São Paulo: Blucher, 2014, p. 1325-1336
- PEREZ, I. U. **Design de transições para sistemas alimentares locais mais sustentáveis**: diretrizes para diagnóstico em cidades de médio porte. 2023. 259 f. Tese (Doutorado em Design) – Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2023.
- REISSIG, P. Food design education. **International Journal of Food Design**, v. 2, n.1, p. 3–13, 2017.
- REISSIG, P. **Bienvenidos al Food Design (Diseño y Alimentos)**: un compendio de referencia. 2019. Disponível em: Retrieved from [http://www.fdx.org/docs/Bienvenidos\\_al\\_FD.pdf](http://www.fdx.org/docs/Bienvenidos_al_FD.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.
- RIZARDI, B.; VICENTE, T. **Design ágil para inovação social e desenvolvimento**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2020.
- SAMPAIO, C. P. *et al.* **Design para a sustentabilidade**: dimensão ambiental. Curitiba: Insight, 2018.
- SANTOS, A. *et al.* **Design para a sustentabilidade**: dimensão social. Curitiba: Insight, 2019.
- VEZZOLI, C. *et al.* **Product-Service System Design for Sustainability**. Sheffield: Greenleaf Publishing Limited Aizlewood's, 2014.
- ZAMPOLLO, F. Welcome to food design. **International Journal of Food Design**, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2016a.
- ZAMPOLLO, F. **What is Food Design?** The complete overview of all Food Design sub-disciplines and how they merge. 2016b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/310706545\\_What\\_is\\_Food\\_Design\\_The\\_complete\\_overview\\_of\\_all\\_Food\\_Design\\_sub-disciplines\\_and\\_how\\_they\\_merge](https://www.researchgate.net/publication/310706545_What_is_Food_Design_The_complete_overview_of_all_Food_Design_sub-disciplines_and_how_they_merge). Acesso em 04 out. 2024.

# **A materialidade têxtil como eixo articulador entre a Sustentabilidade e o Design Têxtil no Ensino de Moda**

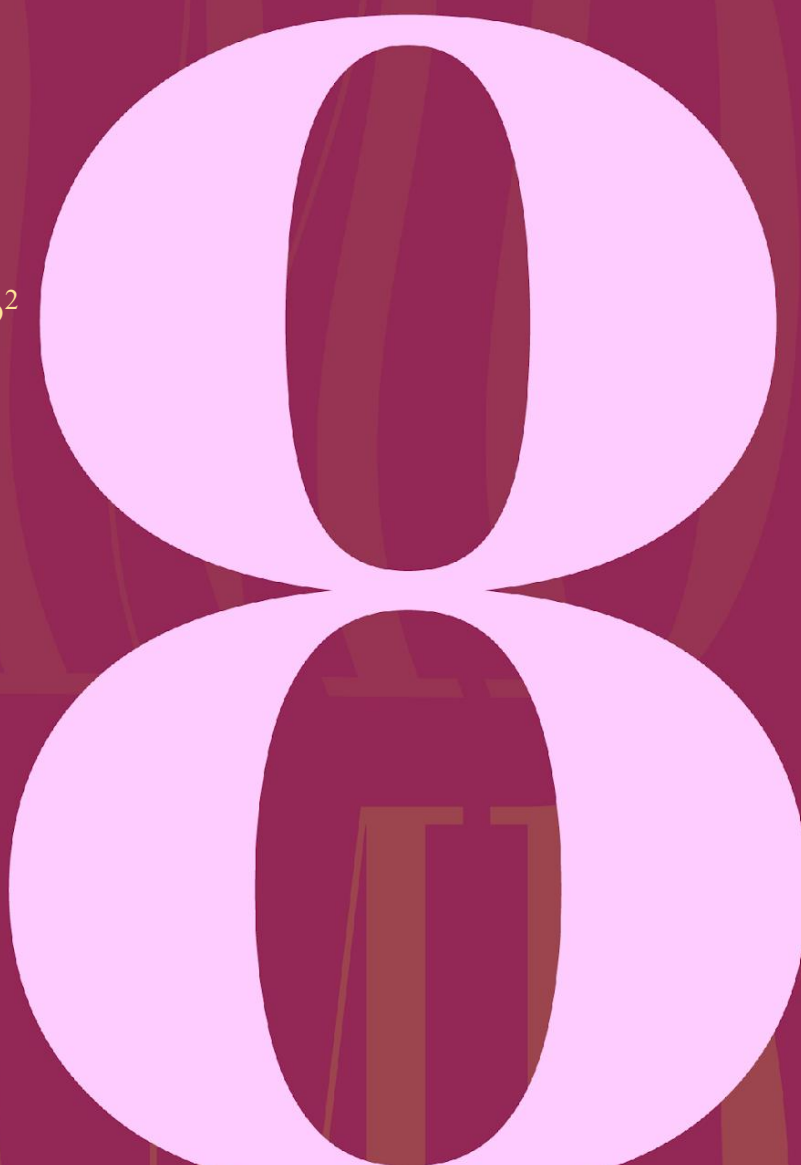
*Textile materiality as a link between Sustainability and Textile Design in Fashion Education*

*La materialidad textil como vínculo entre Sostenibilidad y Diseño Textil en la Formación de moda*

Valdecir Babinski Júnior<sup>1</sup>

Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo<sup>2</sup>

**DOI: 10.5965/25944630832024e5866**



## Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir como a materialidade têxtil pode ser considerada um eixo articulador entre a Sustentabilidade e o Design Têxtil no Ensino de Moda no Brasil (BR). Para tanto, produziu-se uma pesquisa básica, de caráter qualitativo e descritivo, com obras selecionadas por conveniência e afinidade ao tema de investigação. Após a condução de uma revisão narrativa sobre a bibliografia consultada, pôde-se perceber a relevância da lida com os materiais têxteis sustentáveis e alternativos no percurso formativo dos futuros designers e estilistas. Para sintetizar os achados teóricos, elaborou-se um esquema visual que pode ser usado, futuramente, por docentes e discentes de cursos superiores de Moda que desejam incluir pautas socioambientais em disciplinas de Design Têxtil. Ao final da pesquisa, foi possível inferir que a Sustentabilidade pode contribuir significativamente para o avanço do Design Têxtil e para sua fixação nos currículos de Moda se for abordada pela perspectiva da materialidade e das manualidades têxteis.

**Palavras-chave:** Materialidade têxtil; Design Têxtil; Sustentabilidade; Ensino de Moda.

## Abstract

*The aim of this paper is to discuss how textile materiality can be considered an articulating axis between Sustainability and Textile Design in Fashion Education in Brazil (BR). To this end, a basic, qualitative and descriptive study was carried out, using works selected for convenience and affinity with the research topic. After conducting a narrative review of the bibliography consulted, it was possible to understand the relevance of dealing with sustainable and alternative textile materials in the training of future designers and stylists. To synthesize the theoretical findings, a visual framework was drawn up which can be used in the future by lecturers and students on higher education fashion courses who wish to include socio-environmental guidelines in Textile Design subjects. At the end of the research, it was possible to infer that Sustainability contributes significantly to the advancement of Textile Design and its fixation in Fashion curricula when approached from the perspective of materiality and textile manualities.*

**Keywords:** Textile materiality; Textile Design; Sustainability; Fashion Education.

## Resumen

*El objetivo de este artículo es discutir cómo la materialidad textil puede ser considerada un eje articulador entre Sostenibilidad y Diseño Textil en la Formación de Moda en Brasil (BR). Para ello, se realizó un estudio básico, cualitativo y descriptivo, con trabajos seleccionados por conveniencia y afinidad con el tema de investigación. Después de realizar una revisión narrativa de la bibliografía*

<sup>1</sup> Valdecir Babinski Júnior é doutorando em Design na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É mestre em Design de Vestuário e Moda (2020) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). É pós-graduando em marketing (2018) pela Universidade de São Paulo (USP). É graduado em Moda (2014) pela Udesc. Atualmente, é pesquisador do Programa de Excelência Acadêmica (Proex) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3236784093903342>. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-5298-4756>. E-mail: [vj.babinski@gmail.com](mailto:vj.babinski@gmail.com)

<sup>2</sup> Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo é doutor em Engenharia de Produção (2000) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É mestre em Engenharia Civil (1995) pela UFSC. É graduado em Engenharia Sanitária (1988) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, é professor efetivo do quadro docente da UFSC, onde coordena o Núcleo de Abordagem Sistêmica do Design (NAS-Design). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5673108770491112>. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-3532-553X>. E-mail: [lfigueiredo2009@gmail.com](mailto:lfigueiredo2009@gmail.com)

*consultada, fue posible darse cuenta de la relevancia del tratamiento de materiales textiles sostenibles y alternativos en la capacitación de los futuros diseñadores y estilistas. Para sintetizar las constataciones teóricas, se elaboró un esquema visual que podrá ser utilizado en el futuro por profesores y alumnos de cursos superiores de moda que deseen incluir orientaciones socioambientales en las disciplinas de Diseño Textil. Al final de la investigación, fue posible inferir que la Sustentabilidad contribuye significativamente para el avance del Diseño Textil y su fijación en los currículos de Moda cuando abordada desde la perspectiva de la materialidad y de las manualidades textiles.*

**Palabras-clave:** Materialidad textil; Diseño Textil; Sostenibilidad; Formación en Moda.

## Introdução

Projetar artigos têxteis e peças de vestuário que se enquadrem em requisitos pró-sustentabilidade consiste em uma tarefa desafiadora para os designers e estilistas do presente e do futuro. Isso ocorre em função de que administrar insumos, meios de produção, beneficiamentos têxteis e tratamentos de superfície e, adicionalmente, atentar-se para a viabilidade comercial e o impacto socioambiental dos objetos em projeto pode se configurar como um trabalho moroso para estudantes e profissionais de Design Têxtil (Studd, 2002; Cacho, 2011; Azevedo, 2022).

Para dar conta desse desafio, desde os anos 2000, estudos e pesquisas em Design Têxtil têm se debruçado sobre as questões que envolvem o ato projetual e os impactos produzidos pela fabricação de materiais têxteis. Como exemplo do exposto, cita-se as obras de Costa (2003), Endo (2013), Wang (2016), Joshi *et al.* (2017) e Monçores e Tavares (2022), entre outros. Em especial, o crescente interesse nas tecnologias e nas manualidades têxteis aponta para preocupações que podem indicar uma redefinição do próprio Design Têxtil como campo de estudos e práticas. Não sem motivo, Cacho (2011, p. 103) cita que, desde a década passada, “[...] a aplicação de novas tecnologias e inovações científicas têm vindo a alterar o próprio conceito tradicional de design têxtil.”

Essa atenção permanece no presente, visto que, conforme sublinham Monçores e Tavares (2022), o debate sobre a materialidade têxtil e suas implicações na sociedade e no meio ambiente parece se tornar cada vez mais complexo e inexaurível. Segundo as autoras, essa preocupação envolve a problemática do Ensino de Moda<sup>2</sup>, uma vez que esse pode ser considerado o campo de formação de diversos designers têxteis e estilistas na contemporaneidade. A partir desse ponto de vista, Monçores e Tavares (2022, p. 190) ressaltam que:

Na formação de graduação em moda no Brasil, comumente, é possível observar um percurso evolutivo do ensino no qual técnicas são apresentadas para o desenvolvimento de habilidades discentes, ao passo que o pensamento crítico sobre sua área de atuação amadurece e se amplia. No

<sup>2</sup> Na compreensão dos autores do trabalho, o termo Ensino de Moda abrange os cursos superiores de Moda, de Design de Moda, de Negócios de Moda e de Economia Doméstica.

entanto, esse percurso se mostra frágil quando o tema é o domínio da matéria a ser utilizada na construção dos artefatos e vestimentas, ou mesmo, quando se trata do papel do material têxtil como elemento do processo criativo [...].

A fragilidade apontada por Monçores e Tavares (2022) foi reforçada por Babinski Júnior, Monçores e Teixeira (2022), que observam que o Design Têxtil encontra barreiras em função da resistência à implementação de uma pedagogia do pensamento têxtil nos cursos de Moda brasileiros. O mesmo ocorre com disciplinas que versam sobre a Sustentabilidade: por vezes, essas unidades curriculares se encontram desarticuladas ou reservadas a um número limitado de créditos que tornam custosa a tarefa de se alcançar um estado de exercício crítico (Santos; Perez, 2017). Desse modo, para que sejam produzidas alterações sobre matrizes e projetos pedagógicos, faz-se necessário ampliar os estudos sobre Sustentabilidade e Design Têxtil que, no Brasil (BR), ainda se encontram em um estágio embrionário. Acerca deste último, pode-se encontrar prova de sua incipiência na pesquisa de Sobreira (2019).

Ao conduzir uma análise bibliométrica na base de dados da Scientific Electronic Library Online® (SciELO) em busca de investigações sobre materiais têxteis, Sobreira (2019) percebeu que a área está em uma situação exordial. Ainda que se tenham publicações que relacionam o tema com a Química, a Gestão e a Cultura, faltam artigos que abordem a problemática dos têxteis em suas múltiplas e complexas dimensões. Para Santos e Perez (2017), a ausência de trabalhos que tratam da Sustentabilidade no Ensino de Moda aponta para a existência de lacunas no percurso formativo de designers e estilistas<sup>3</sup> — o que pode ser entendido como paradoxalmente contraditório, uma vez que as indústrias têxteis e de confecção representam a segunda potência mais poluidora do planeta depois do setor petrolífero (Schulte, 2015).

---

<sup>3</sup> Embora o objetivo deste artigo, assim como o de Santos e Perez (2017), não está em nomear as lacunas existentes na formação de designers e estilistas, notavelmente, reconhecem-se falhas. Essas fragilidades advêm de percepções e reflexões realizadas pelos autores do trabalho como professores de instituições públicas com cursos na área. Todavia, faltam dados empíricos e pesquisas aplicadas para superar possíveis generalizações, o que pode ser feito em futuros trabalhos por meio da condução de estudos de caso, da aplicação de entrevistas com educandos e educadores, de pesquisas comparativas entre universidades e da análise de diferentes currículos e ementários.

Nessa lida, Schulte (2015) e Santos e Perez (2017) explicam que as indústrias têxteis e de confecção seguem um modelo econômico centralizado que contempla redes de distribuição globais. Essas redes ligam unidades fabris alocadas em regiões de alta industrialização e precarização de mão de obra até pontos de venda em bairros comerciais e residenciais próximos aos consumidores finais e serviços de entrega em domicílio. Para que o transporte dos artigos tecidos e confeccionados não se torne demasiadamente oneroso para os fabricantes e fornecedores que se encontram separados, geograficamente, dos compradores, esses percursos precisam ser feitos de maneira otimizada. Para tanto, a produção tem de ser em larga escala e a distribuição tem que ser ágil. Nesse processo, o tempo e a velocidade se sobressaem as questões de ordem socioambiental, tais como o consumo de combustível fóssil, a emissão de gases nocivos e o cumprimento de leis trabalhistas. Contudo, a questão da Sustentabilidade na Moda não se restringe apenas aos problemas logísticos.

O desmatamento de áreas legalmente protegidas para o cultivo de matéria-prima, o desvio de cursos naturais de rios e nascentes para o abastecimento de parques fabris e lavanderias e a dispersão de poluentes e contaminantes no solo, na água e no ar consistem em alguns dos problemas ambientais gerados pela atividade manufatureira nas indústrias têxteis e de confecção (Schulte, 2015; Santos; Perez, 2017; Costa; Broega, 2022). Além de contribuir para a degradação do meio ambiente e de provocar alterações expressivas nos ecossistemas nos quais estão instaladas, essas fábricas também estão envolvidas na exploração da miserabilidade humana, visto que se tornaram frequentes os flagrantes de desrespeito às condições dignas de trabalho nesses locais (Martin *et al.*, 2021).

Diante do exposto, acredita-se que os estudantes de Moda — futuros designers têxteis e estilistas — devem assumir uma postura socialmente ética e ambientalmente responsável em suas escolhas projetuais. Inevitavelmente, esse desafio envolve pensar o trabalho com substratos têxteis para além do convencional. Com base nesse argumento, o presente artigo tem como objetivo discutir como a materialidade têxtil pode ser considerada um eixo articulador entre a Sustentabilidade e o Design Têxtil no Ensino de Moda no Brasil (BR). Para alcançar esse propósito, em

conformidade com Gil (2008), produziu-se uma pesquisa básica, de caráter qualitativo e descritivo, seguindo uma postura epistemológica interpretativista, com obras selecionadas por conveniência e afinidade ao tema de investigação, ou seja, não foram estipulados critérios de inclusão ou de exclusão de autores, tampouco foram definidos recortes ou filtros para a literatura examinada. Nesse percurso, a revisão bibliográfica foi realizada de modo narrativo e os achados teóricos foram sintetizados por meio de um esquema visual que, ao final do trabalho, foi usado para sumarizar as percepções extraídas das obras consultadas.

Por fim, cabe ressaltar que o presente artigo está organizado em quatro partes a partir da introdução: (I) na primeira, exploram-se definições de Design Têxtil enquanto campo de estudos e de práticas profissionais; (II) na segunda, apresenta-se a dinâmica dos materiais têxteis na perspectiva da Sustentabilidade; (III) na terceira, expõe-se a discussão pretendida; e (IV) na quarta parte, traçam-se as considerações finais. Assim, a seguir, procede-se para o corpo de conhecimento

## Design Têxtil: campo de estudos e práticas

Para entender o Design Têxtil como campo de estudos e práticas, Monçores e Tavares (2022) explicam que se faz necessário, primeiro, distinguir a materialidade dos materiais têxteis. Nesse sentido, pode-se entender que os materiais consistem nos substratos em sua forma crua, tangível e empregável, enquanto a materialidade diz respeito ao campo simbólico — e, portanto, intangível — que envolve tanto as qualidades sensoriais que estão atreladas a fisicalidade dos têxteis, quanto traços da plasticidade de quem os produziu. Desse ângulo, as autoras compreendem a materialidade como um aparato emblemático que porta vestígios de seus processos de criação e de fabricação. Esse conceito está no cerne do Design Têxtil, mas não o limita e, tampouco, dá conta de explicar sua totalidade.

Do mesmo modo que Monçores e Tavares (2022), Azevedo (2022) considera que não há uma definição<sup>4</sup> que possa ser usada de modo literal para se

---

<sup>4</sup> Neste artigo, definições, conceitos e pontos de vista serão tratados como sinônimos para assegurar a diversidade vocabular.

compreender a totalidade do Design Têxtil. Conforme o autor, essa imprecisão sobre o termo possibilita a coexistência de diversos pontos de vista, que ora perspectivam o Design Têxtil como desdobramento dos estudos sobre beneficiamento têxtil e ora o colocam como área responsável pela inovação tecnológica na cadeia têxtil. O próprio autor fornece uma visão sobre o termo ao citar que o Design Têxtil compreende a todo processo que ocorre com os insumos têxteis — notavelmente, fios, filamentos e tecidos — após a sua obtenção.

Todavia, Azevedo (2022) afirma que até mesmo sua concepção pode ser inadequada. O autor argumenta que isso ocorre por haver um entendimento turbido entre o campo de estudos e a prática dos designers têxteis e menciona que o exercício profissional parece delimitar o espaço ocupado pelo Design Têxtil diante do mercado e da educação em Moda — o que, não raro, leva o designer têxtil a ser confundido com o designer de vestuário ou estilista. Essa dubiedade também foi sublinhada por Joshi *et al.* (2017, p. 14, tradução nossa<sup>5</sup>) que levantam o seguinte questionamento: “o que é Design Têxtil? Muitas vezes, as pessoas pensam que o Design Têxtil e o Design de Moda são mais ou menos a mesma coisa, o que na realidade não é e é um equívoco” projetar a delimitação da área desta maneira.

Joshi *et al.* (2017) acreditam que o Design de Moda está interessado na produção de peças de vestuário e em seu contexto de uso, enquanto o Design Têxtil pode ser considerado um campo de estudos práticos que visa a inovação em substratos, materiais, processos e sistemas ligados às indústrias têxteis e de confecção. Os autores ressaltam que o objeto de estudo do Design Têxtil consiste na materialidade dos substratos têxteis, que deve ser abordada em uma dinâmica sistemática. Complementarmente, os autores consideram que:

O Design Têxtil, pelo próprio nome, dá uma indicação de que incorpora o Design no campo dos tecidos ou dos têxteis. Trata-se de um método de criação que envolve o desenvolvimento de uma superfície plana usando linhas, formas, cores e padrões que podem ser tecidos, estampados, tricotados ou usados para embelezar os tecidos. O Design Têxtil engloba a criação de Design para tecidos que serão usados em peças de vestuário,

<sup>5</sup> No original: “*What is Textile design? Often people think that textile design and fashion design is more or less the same thing, which in reality is not and is a misconception*” (Joshi *et al.*, 2017, p. 14).

artigos para o lar, objetos de decoração e acessórios baseados em têxteis (Joshi *et al.*, 2017, p. 14, tradução nossa<sup>6</sup>).

A amplitude do Design Têxtil também foi salientada por Debasa e Vicentini (2023) que comentam que o Design Têxtil tem sido associado com outros campos de estudo e de atuação, tal como o Design de Superfícies. No entendimento das autoras, enquanto o primeiro está interessado no projeto e na manufatura de artigos, produtos e artefatos têxteis, “o Design de superfície tem como função tratar, explorar e ressaltar a interface comunicativa dos objetos, unindo o exterior e o interior do objeto, com características funcionais e estéticas, percebidas por meio dos sentidos [...]” (Debasa; Vicentini, 2023, p. 7). Para as autoras, essa área perpassa a lida com os materiais têxteis e envolve a criação de motivos gráficos e a aplicação de beneficiamentos, tratamentos e acabamentos em superfícies de toda a sorte, desde as cerâmicas e vitrificadas, até as plásticas e emborrachadas. Ademais, as autoras dividem essas superfícies em dois grupos: (I) as superfícies-objeto; e (II) as superfícies-envoltório.

Nessa perspectiva, Debasa e Vicentini (2023) consideram como superfícies-objetos todos os artefatos cujos substratos não podem ser separados sem prejuízo expressivo ao conjunto das partes ou a sua funcionalidade. Como exemplo, pode-se notar que vestidos de tecido plano não podem ter seus fios de urdume e trama retirados sem que haja a perda da materialidade da peça. Por outro lado, superfícies-envoltório podem ser entendidas como o resultado da conjunção de objetos pré-existentes com películas de natureza têxtil. Para ilustrar, pode-se mencionar o caso de sofás revestidos com vinil, suede, corino ou similares. Ao ser retirada a cobertura desses móveis, há uma estrutura que permanece inalterada e que pode receber um novo invólucro.

A abrangência do Design Têxtil ainda permite o aporte de diferentes abordagens teóricas e práticas. Como exemplo, Debasa e Vicentini (2023) citam as

---

<sup>6</sup> No original: “*Textile design, by the name itself it gives an indication that it incorporates the design in the field of fabrics or textiles. It is the method of creating and evolving a plan using lines, forms, colors and patterns for woven, printed, knitted or embellished fabric. Textile design encompasses design creation for fabrics used in garments, household, decorative and accessories made of textiles*” (Joshi *et al.*, 2017, p. 14).

definições apresentadas por Wilson (2001), Udale (2009), Edwards (2012) e Steed e Stevenson (2012). Enquanto o primeiro autor postula que o Design Têxtil envolve as decisões que precisam ser tomadas para o desenvolvimento de objetos têxteis, Udale (2009) observa a área como um espaço de experimentação decorativa que perfaz a manipulação de elementos têxteis. Já Edwards (2012) entende o Design Têxtil como resultado da impressão têxtil ou da elaboração de padronagens têxteis. Por outro lado, Steed e Stevenson (2012) acreditam que o campo se restringe ao conhecimento de técnicas de tecelagem e malharia. O Quadro 1 apresenta um resumo dessas definições somadas aos pontos de vista de Studd (2002), Costa (2003), Endo (2013), Joshi *et al.* (2017), Azevedo (2022), Angelova e Sofronova (2023) e Debasa e Vicentini (2023).

Quadro 1: Definições de Design Têxtil

Autor(a)	Definição
Wilson (2001)	O Design Têxtil envolve a escolha de fios, fibras, filamentos e toda a série de decisões que devem ser tomadas para a criação de artigos têxteis, indo da tecelagem até a estamparia
Studd (2002)	O Design Têxtil possui um papel significativo na criação de artigos inovadores e atraentes para consumidores finais, podendo abarcar recursos tecnológicos e novas funcionalidades para aumentar a qualidade de vida dos usuários
Costa (2003)	O Design Têxtil permite atuar tanto no planejamento, quanto na programação e na criação de produtos com diferenciais estéticos e performáticos
Udale (2009)	O Design Têxtil está atrelado à manipulação de superfícies têxteis e à aplicação de elementos decorativos

Edwards (2012)	O Design Têxtil se restringe ao desenho produzido sobre um tecido por meio da impressão têxtil ou criado por intermédio de padronagens têxteis
Steed e Stevenson (2012)	O Design Têxtil diz respeito ao projeto de artefatos construídos por meio de tecelagem, malharia ou técnicas mistas (como o bordado, por exemplo)
Endo (2013)	O Design Têxtil consiste em uma área de estudos que envolve desde a lida com problemas sociais até a descoberta de novos insumos pró-sustentabilidade, passando pela extração de recursos para a fabricação de fios e a confecção de peças e artigos funcionais, tecnológicos e inteligentes
Joshi <i>et al.</i> (2017)	O Design Têxtil pode ser considerado um campo de estudos práticos que tem como objetivo a inovação em substratos, materiais, processos e sistemas ligados às indústrias têxteis e de confecção
Azevedo (2022)	Embora haja certa imprecisão, o Design Têxtil pode ser entendido como todo processo que ocorre com os insumos têxteis após a sua obtenção
Angelova e Sofronova (2023)	O Design Têxtil consiste em uma área de estudos em que se deve equilibrar qualidades materiais e combinações de cores para que se obtenham produtos inovadores e esteticamente atraentes
Debasa e Vicentini (2023)	O Design Têxtil abrange tanto a disciplina de estudos dos têxteis quanto o campo de atuação dos profissionais da área e está ligado ao exercício da prática têxtil em suas múltiplas dimensões

Fonte: adaptado de Debasa e Vicentini (2023).

Conforme se pode observar no Quadro 1, nas últimas duas décadas, diferentes autores buscaram conceituar o Design Têxtil que, até o presente, mantem-se indefinido. Prova disso está na confusão que envolve a área, o Design de Moda e o Design de Superfícies. Todavia, diante dos enquadramentos supramencionados, pode-se perceber: (I) a centralidade da materialidade têxtil; (II) o envolvimento do campo com os processos produtivos dirigidos pelas indústrias têxteis e de confecção; e (III) a dicotomia entre a tecnologia e a artesanaria têxteis.

Assim, pode-se dizer que, embora aceite uma diversidade de argumentos, a matéria têxtil consiste no elemento basilar do Design Têxtil. Uma vez que ela pode ser formatada para compor desde componentes até produtos inteiros, o estudo e a prática profissional dos designers têxteis voltam-se para a lida com os substratos a serem empregados na criação de artigos, produtos ou artefatos de malha, tecido plano ou tecido não-tecido (TNT). Logo, compreendida a abrangência desse campo, a seguir, explora-se a questão da Sustentabilidade no Ensino de Design Têxtil que, conforme mencionado na introdução do artigo, está condicionado aos cursos superiores de Moda<sup>7</sup>.

## A Sustentabilidade no Ensino de Design Têxtil

Como mencionado por Azevedo (2022), não há uma definição literal que seja amplamente aceita para o Design Têxtil. Suspeita-se que isso ocorre em função de que suas fronteiras teóricas e práticas ainda permanecem imprecisas. Desse ponto de vista, observa-se a contribuição que diversos campos do conhecimento têm feito para consolidar a importância da materialidade têxtil. Para Cacho (2011, p. 103), esses aportes estão “[...] a ampliar o conceito de design têxtil, conceito, este, que é igualmente alargado quando se atribui um valor acrescentado de responsabilidade

---

<sup>7</sup> Os autores deste trabalho acreditam que o Design Têxtil pode estar presente no currículo de outros cursos superiores que não aqueles de Moda, tais como Engenharia Têxtil ou Artes Visuais. Todavia, como o interesse e a carreira docente dos autores relacionam-se ao Ensino de Moda, optou-se pelo presente recorte. Outra escolha intencional que foi realizada pelos autores foi não nomear instituições de ensino para não provocar quaisquer constrangimentos ou perturbações. Portanto, desde já, assume-se que o termo Ensino de Moda, tal como adotado no artigo, possui uma natureza genérica e superficial.

social e ambiental ao têxtil, em si mesmo”. Assim como Cacho (2011), Wang (2016) também acredita que, na ampliação das definições que circunscrevem o Design Têxtil está a Sustentabilidade.

No presente, Wang (2016) sustenta que a Sustentabilidade tem sido compreendida de diversas maneiras. Possivelmente, a mais popular entre as definições para o termo seja a que engloba o modelo *triple bottom line* (tripé da sustentabilidade, em livre tradução). Esse modelo foi criado pelo britânico John Elkington (1949-atual), na década de 1990, com o intuito de incentivar as empresas da época a adotarem uma postura de responsabilidade corporativa. Nele, a sustentabilidade abrange três dimensões: (I) uma ambiental, que está ligada à preservação e a conservação de recursos naturais; (II) uma econômica, que abarca o crescimento material e a prosperidade financeira levando em conta o respeito aos *stakeholders* (partes interessadas, em livre tradução); e (III) uma social, que envolve o desenvolvimento humano e a busca por equidade (Schulte, 2015).

Outra definição amplamente aceita para a Sustentabilidade está relacionada com o relatório *Our Common Future* (Nosso Futuro Comum, em livre tradução). Publicado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, sob a supervisão da líder política norueguesa Gro Harlem Brundtland (1939-atual), o documento apresenta a máxima do desenvolvimento sustentável: ao satisfazer as necessidades do presente, a humanidade não pode comprometer as habilidades das futuras gerações de satisfazerem as suas próprias (Schulte, 2015). No âmbito do Design Têxtil, as abordagens de Brundtland e de Elkington têm sido admitidas, copiosamente, na procura por soluções para reduzir o impacto negativo causado pela manufatura de artigos e produtos têxteis, visto que “[...] o design têxtil se tornou uma área com os maiores índices de poluição e de processos insustentáveis, seja no início da produção de uma fibra, nos resíduos para produção de uma peça ou no descarte da mesma [...]” (Azevedo, 2022, p. 63).

Nesse cenário, surgem novas possibilidades materiais. Wang (2016) cita que esses materiais podem ser compreendidos como insumos que consideram em sua configuração a complexidade ecológica da materialidade e a promoção da

regeneração dos ecossistemas em que estão inseridos. Também chamados de têxteis sustentáveis ou alternativos, esses insumos podem ser articulados com diferentes estratégias pró-ambientais, desde a reciclagem de subprodutos e a reutilização de embalagens, até a redução do consumo de energia e água em parques industriais. Jácome e Mogollón (2020, p. 4, tradução nossa<sup>8</sup>) corroboram com Wang (2016) e acrescentam:

[...] [o] uso de novos materiais sustentáveis atende dois objetivos essenciais: o primeiro é reduzir a fabricação de materiais de origem sintética e o uso de produtos químicos derivados de combustíveis fósseis; e o segundo é minimizar a presença de fibras naturais que requerem o emprego indiscriminado de pesticidas e praguicidas [...].

Embora pareça contraditória, a afirmação de Jácome e Mogollón (2020) aponta para uma solução por meio das fibras naturais que podem ser cultivadas sem biocidas agrícolas. Em especial, as autoras consideram que, se não forem contaminados por agrotóxicos, os materiais de origem vegetal possuem uma capacidade de decomposição expressiva que pode vir a ser usada como um atributo projetual no desenvolvimento de novos artigos, produtos e artefatos têxteis. Essa ênfase também pode ser notada na argumentação de Cacho (2011, p. 104) que defende que “[...] o conceito de têxteis sustentáveis centra-se principalmente nos materiais, [e] mais concretamente nas fibras [...]”. Cabe salientar que, para a autora, o estudo das fibras sustentáveis não pode ser entendido como um fenômeno relacionado exclusivamente ao presente.

Segundo Cacho (2011), desde a década de 2000, cresce o interesse por fibras biodegradáveis, orgânicas e recicladas. Estudos sobre o algodão e a lã orgânicos, bem como pesquisas acerca da seda selvagem, do cânhamo, do bambu, da soja e do Lyocell® exemplificam o exposto, assim como as investigações a respeito das fibras sintéticas biodegradáveis com base no poliácido láctico. Conhecido como PLA, esse material polimérico de origem biológica pode ser obtido por meio de recursos renováveis. Por sua vez, Endo (2013) considera como exemplos de têxteis

<sup>8</sup> No original: “[...] [e] uso de nuevos materiales sustentables cumple con dos objetivos básicos; el primero es reducir la fabricación de materiales de origen sintético y por ende el uso de productos químicos derivados de combustibles fósiles, y la segunda es la reducción del uso de fibras naturales que requieren el uso indiscriminado de pesticidas y plaguicidas [...]” (Jácome; Mogollón, 2020, p. 4).

sustentáveis: (I) as fibras de kombucha produzidas à base de bactérias e restos de alimentos; (II) a lã burel, fabricada pela Burel Factory® e usada como revestimento acústico; (III) a Curv®, um tecido produzido pela Prospex Fabrics® para ser empregado em superfícies de malas e para o transporte de bagagens; (IV) as fibras da bucha vegetal extraídas da *Luffa cylindrica* que têm sido utilizadas pela Luffa Lab® para a criação de artigos de isolamento acústico e térmico; e (V) as fibras do coco verde, que são resultado de uma mistura das cascas do coco verde com o amido de mandioca.

Em particular, Endo (2013) destaca que as fibras da bucha vegetal apresentam como vantagens o baixo custo de fabricação e o alto potencial de biodegradabilidade, além da considerável capacidade antibacteriana, da baixa inflamabilidade, do efeito propício para o isolamento acústico e térmico e da alta respirabilidade do material. Assim como a bucha vegetal, as fibras do coco verde também possuem um baixo custo de criação e apresentam como benefícios: (I) a redução do impacto ambiental de sua manipulação, visto tratar-se de um subproduto da indústria alimentícia; e (II) o tempo de decomposição, uma vez que o material pode ser entendido como biodegradável e hidrossolúvel. Em função dessas características, as fibras de coco têm sido utilizadas para a confecção de acessórios (como bolsas e malas) e embalagens. Como exemplo, cita-se os suportes de aglomerado de coco e polvilho desenvolvidos por Manuela Yamada, da Ybá — Design e Pesquisa®; e a bolsa *Tree Bag*, produzida pela empresa holandesa Rewarp®, que mistura as fibras de coco com a borracha natural.

Esses exemplos evidenciam algumas das formas alternativas que existem para se produzir objetos têxteis com materiais de baixo impacto ambiental. Para Costa e Broega (2022), esses insumos podem ser utilizados, ainda, para substituir os tecidos convencionalmente empregados pelas indústrias têxteis e de confecção. Para ilustrar seu argumento, os autores citam que o couro tradicional pode ser trocado por materiais biológicos como o *scooby*, produzido pela Texticel® a partir de culturas de bactérias ou a celulose criada com resíduos de coco que foi desenvolvida pela Malai®. Já a lã convencional pode ser substituída pela lã vegetal, que emprega fibras de coco e cânhamo, a exemplo do material fornecido pela colombiana Woocoa®. Até mesmo

os corantes usuais podem dar lugar aos corantes obtidos por meio do processamento de algas, como os fabricados pela alemã Alga-Life®.

Entretanto, conhecer materiais alternativos não atende suficientemente a demanda por sustentabilidade na criação de objetos têxteis. Desse ponto de vista, Costa (2003) argumenta que, além de empregar insumos pró-ambientais, faz-se preciso atentar para os processos produtivos que envolvem o setor. Nesse sentido, a autora recomenda dar ênfase às estratégias de manufatura que envolvem o menor gasto energético possível e geram apenas desperdícios inevitáveis. A autora também aconselha o emprego estratégico de cores para que, quando for realizada a coloração total ou parcial dos substratos, haja o manejo adequado e o uso proporcional de substâncias químicas potencialmente poluidoras. Ademais, a autora sustenta que devem ser priorizados materiais que contenham uma mistura de fibras com vista a prolongar a vida útil do objeto confeccionado, desde que a composição não provoque diferenças expressivas no tempo de degradação desses insumos quando em ambientes abertos, como lixões têxteis ou aterros sanitários.

Costa e Broega (2022) compartilham da mesma visão de Costa (2003) ao postularem que, para uma prática pró-sustentabilidade efetiva, além de empregar materiais alternativos, os futuros designers e estilistas devem observar o ciclo de vida dos objetos têxteis. Os autores entendem que esse percurso começa na fase de idealização dos produtos, momento no qual os estudantes podem cocriar cenários futuros com os usuários das soluções que estão sendo projetadas. Depois, deve-se optar pelos processos de manufatura que atendem às necessidades dos consumidores sem que sejam gerados prejuízos expressivos ao meio ambiente e aos trabalhadores do setor. Para que essas projeções possam ser feitas com acuidade, tem que se desacelerar a jornada projetual e ter em mente as consequências não previstas que orbitam as fases e etapas de fabricação. Entretanto, ao retardar a velocidade de desenvolvimento de novos artigos e produtos, os estudantes e profissionais da área têm de evitar problemas econômicos que podem comprometer postos de trabalho.

No fim do ciclo, recomenda-se estabelecer estratégias de reuso e de reciclagem para as peças tecidas e confeccionadas que serão descartadas no final de sua vida útil. Essas estratégias podem incluir esquemas de logística reversa e formas de recompra ou revenda que, por sua vez, podem aumentar a longevidade dos objetos e, ainda, estimular mercados de segunda mão (Costa; Broega, 2022). Como exemplos, pode-se citar: (I) a varejista mundial Patagônia® que possui um programa de incentivo à remanufatura e à compra de peças usadas de seus clientes chamado Worn Wear Recrafted®; e (II) o projeto The North Face Renewed®, criado pela The North Face® como uma linha de produtos de *upcycling* (estratégia de aumento do ciclo de vida, em livre tradução) que tiveram como origem a recompra. Em ambos os casos, as peças recondiçionadas reiniciam seus ciclos de vida e retardam o processo de descarte, o que reduz (ainda que temporariamente) o acúmulo de lixo têxtil. Diante disso, pode-se entender a importância de se projetar ciclos de vida com *loops* (alças de retroalimentação, em livre tradução) fechados.

No entanto, Figueiredo *et al.* (2014) advertem que projetar um sistema totalmente fechado pode ser impraticável. Para os autores, seria necessário ignorar o fato de que o sistema produtivo interage com outros tantos sistemas, como os de caráter social, político e tecnológico, e que, por acoplamento estrutural, responde as mudanças que ocorrem no meio em que se encontra. Um sistema produtivo isolado também se mostra inexecuível na medida em que, ao não considerar ciclos de balanceamento com o ambiente exterior, tende a permanecer dependente da autorregulação que pode levar ao colapso sistêmico em função da entropia natural que gera, continuamente, subprodutos indesejados (como resíduos sólidos) e consequências imprevistas (como a desordem no local de trabalho). Por conta disso, os autores advogam que:

A sustentabilidade é um conceito ideal e utópico, pois não é possível produzir em um sistema totalmente fechado, com controle total sobre qualquer impacto, bem como não há certeza quanto a todas as consequências e as formas de mensurá-las com exatidão. E, ainda que fosse possível, dever-se-ia levar em conta que o sistema do qual se depende faz parte de um sistema maior e em constante modificação. Logo não há como garantir que as gerações atuais e futuras possam sanar suas necessidades (Figueiredo *et al.*, 2014, p. 12).

Importa destacar que, ao defenderem uma visão crítica, reflexiva e não romantizada sobre a questão, Figueiredo *et al.* (2014) não têm a intenção de desincentivar os profissionais de amanhã na empreitada da sustentabilidade. Pelo contrário, os autores acreditam que se faz necessário superar o entendimento de que os processos produtivos podem alcançar um estado de sustentabilidade plena para que, de fato, seja possível agir de maneira ambientalmente orientada. Uma vez que essa dimensão utópica esteja suplantada, os autores sugerem que se inicie o percurso pelo mapeamento dos insumos e processos que oferecem menos riscos para o meio ambiente e para as pessoas — o que, por si só, consiste em uma tarefa complexa — até que se tenha conhecimento suficiente para subsidiar alternativas ecoeficientes para os recursos em uso e os processos em andamento.

Outrossim, Costa e Broega (2022, p. 4) acreditam que, de um modo geral, “[...] para alcançar a utopia da sustentabilidade, podemos considerar uma avaliação a partir de quatro necessidades: ser ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e capaz de preservar a riqueza cultural local [...]”. A partir desses quatro pilares, estudantes e profissionais podem projetar objetos têxteis com responsabilidade sem deixar de lado a questão da cultura. Nesse espaço, inserem-se as problemáticas do território, da ancestralidade, da artesanania e das manualidades têxteis que, para Aramayo (2019), Pérez-Bustos e Bello-Tocancipá (2023) e Santos (2023), têm sofrido um processo histórico de apagamento. Nesse sentido, Aramayo (2019) observa que, aos designers e estilistas do presente, falta perceber a “topografia” dos têxteis. Segundo a autora:

O universo têxtil transmite visualmente tanto o modo político como o modo estético de habitar o espaço [...] é por isso que os têxteis são como topografias portáteis que estão indissolivelmente associadas à natureza, aos ciclos do cosmos e às intervenções culturais que definem e tornam o território habitável. Em suma, a materialidade entrelaçada dos têxteis transmite uma espécie de topografia visual, uma cartografia têxtil, onde se destacam cada uma das linguagens plásticas e diferenciais encarnadas nos tecidos [...] (Aramayo, 2019, p. 330, tradução nossa<sup>9</sup>).

<sup>9</sup> No original: “*El universo textil trasmite visualmente tanto el modo político como la manera estética de habitar el espacio [...] es por ello que los textiles son como topografías portátiles que se hallan indisolublemente asociados a la naturaleza, a los ciclos del cosmos y a las intervenciones culturales que definen y hacen habitable al territorio. En definitiva, la materialidad entretrejida del textil nos*”

Nessa lida, os saberes manuais das comunidades que produzem artefatos têxteis e o conhecimento háptico de artistas e artesãos que corporificam as diversas camadas culturais contidas em suas histórias de vida estão sendo invisibilizados pela pressão mercadológica imposta pelas indústrias têxteis e de confecção. Essa descrença no potencial econômico das manualidades e o desprestígio de seus mestres também contribuem para colocar em descrédito a identidade dos grupos sociais nos quais eles se inserem, o que desalenta os praticantes da artesanaria e os afasta do exercício criativo que, outrora, materializava sua cosmovisão e mundividência (Aramayo, 2019; Pérez-Bustos; Bello-Tocancipá, 2023; Santos, 2023). Portanto, faz-se premente repensar a dimensão sociocultural da materialidade têxtil para que os avanços tecnológicos e o afã pelo capital não desumanizem o Design Têxtil.

Assim, pode-se entender que a materialidade está no centro da transição do estado atual em que se encontram as indústrias e os cursos de Moda para um patamar regido por estudos e práticas pró-sustentabilidade. Nesse caminho, entende-se que as fibras sustentáveis e os materiais alternativos constituem-se em elementos basilares na formação dos próximos designers têxteis e estilistas. Todavia, apenas conhecer e manusear esses insumos não deve ser considerado suficiente para que se gerem projetos ambientalmente orientados: além da dimensão ecológica, deve-se projetar objetos têxteis socialmente justos, economicamente exequíveis e culturalmente respeitosos. Entendido esse ponto, a seguir, procede-se para a discussão do trabalho.

## Discussão

Como exposto por Monçores e Tavares (2022), no começo deste artigo, a materialidade têxtil não possui um destaque significativo no ementário dos cursos superiores de Moda<sup>10</sup> — o que, conseqüentemente, distancia os estudantes da área do domínio exigido pela prática e pelo mercado de trabalho. Para mudar essa

---

*trasmite una suerte de topografía visual, una cartografía textil, donde destacan cada uno de los lenguajes plásticos y diferenciales plasmados en los tejidos [...]* (Aramayo, 2019, p. 330).

<sup>10</sup> Monçores e Tavares (2022) não nomeiam os cursos superiores de Moda aos quais se referem.

situação, além de uma revisão dos currículos de Moda vigentes, faz-se preciso entender a materialidade em sua complexidade. Sem deixar de lado as questões que envolvem a inovação e a tecnologia têxtil, o exercício do Design Têxtil pode ser enriquecido se considerados os atributos culturais, sociais, históricos, patrimoniais e políticos que perfazem a arte e a artesanaria têxteis (Aramayo, 2019; Pérez-Bustos; Bello-Tocancipá, 2023; Santos, 2023). Com isso, estima-se que o potencial criativo do alunado possa ser estimulado a partir de novas formas de expressão e de processos autênticos que respeitam as particularidades dos materiais sem desconsiderar seu envolvimento com as comunidades de artificies locais.

Ainda que pareça dúbia, essa dicotomia tecnologia-artesanaria pode gerar um diferencial estético e performático quando aplicada às peças de vestuário e aos demais artigos e produtos têxteis, desde têxteis-lar até têxteis hospitalares. Para isso, os designers e estilistas em formação devem utilizar tanto de suas competências técnicas e criativas para saber escolher o tipo de matéria-prima, maquinário e processo de manufatura que pode assegurar o cumprimento dos objetivos do projeto em curso conforme o pretendido; quanto de sensibilidade para alcançarem resultados esteticamente atraentes, materialmente interessantes e particularmente aprazíveis (Costa, 2003; Costa; Broega, 2022). Certamente, no centro dessas tensões projetuais estão as fibras sustentáveis e os materiais alternativos (Cacho, 2011; Wang, 2016; Jácome; Mogollón, 2020).

Como visto na literatura, os têxteis sustentáveis apresentam diversas configurações e têm como objetivo reduzir o impacto negativo produzido pelos processos produtivos convencionais. De modo geral, pode-se compreender que esses insumos estão baseados na oferta de novos substratos que têm em comum um potencial elevado de biodegradabilidade, como no caso das fibras orgânicas; ou de reciclabilidade, como no exemplo dos materiais produzidos a partir de resíduos (Studd, 2002; Cacho, 2011; Endo, 2013; Azevedo, 2022). Entretanto, não basta entender como essas fibras e materiais podem ser produzidos, seus usos e aplicações: para uma compreensão efetiva, deve-se superar a ideia utópica de sustentabilidade e se colocar em prática ações ambientalmente orientadas,

culturalmente respeitosas, economicamente viáveis e socialmente justas (Figueiredo *et al.*, 2014; Costa; Broega, 2022).

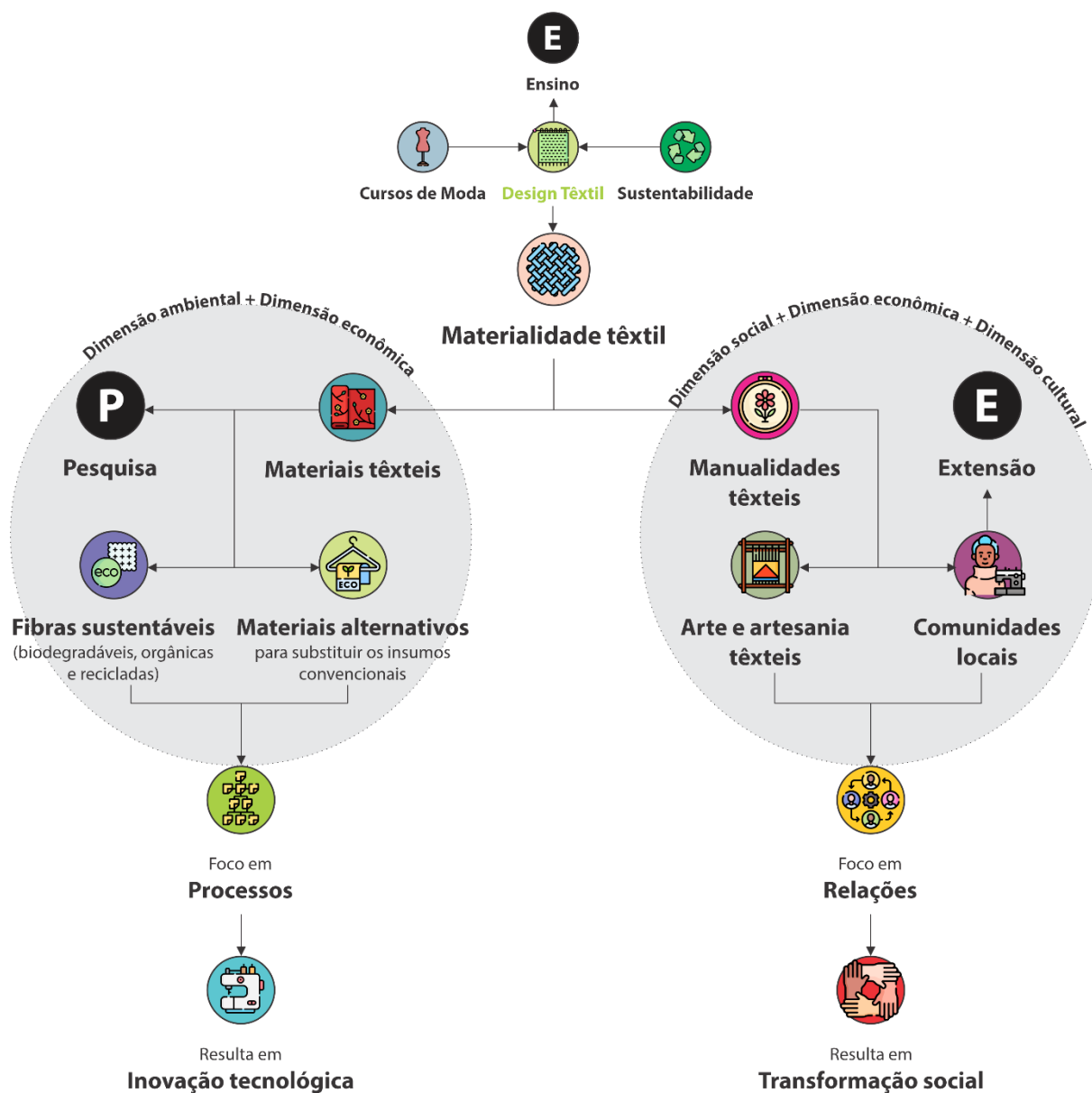
Inegavelmente, adotar uma postura ativa em relação à sustentabilidade requer do alunado e do professorado de Moda proatividade e engajamento para resolver problemas interconectados e intrincados. Todavia, em conjunto, educandos e educadores empenhados em encontrar soluções éticas que respeitem o meio ambiente e o futuro das próximas gerações podem desenvolver alternativas e habilitar comunidades sem que seja necessário um alto investimento em treinamento ou em equipamentos tecnologicamente sofisticados. O resgate de técnicas artesanais de tingimento por moradores de bairros periféricos pode ser um exemplo do exposto. Ao buscar capacitar os munícipes do entorno da universidade na produção de objetos tingidos manualmente, além de praticar a extensão universitária, estudantes e professores podem socializar o conhecimento que obtiveram na jornada acadêmica e aprender com a comunidade local sobre valores sociais que, de outra forma, ficariam circunscritos às salas de aula. Com isso, passa-se a um processo de formação social em que docentes e discentes desempenham papéis importantes em um fluxo de cocriação constante com os sujeitos extramuros. Em particular, nessas ocasiões, os estudantes têm a oportunidade de atuarem como projetistas, articuladores e agentes de transformação social.

Entretanto, vale destacar que, há aqueles que não possuem um perfil voltado para a inovação social ou, mesmo o tendo, não dispõem de tempo e recursos para participar de projetos de extensão no decorrer dos semestres letivos. No primeiro caso, o alunado pode voltar seu interesse para a inovação tecnológica e a produção de artigos e produtos têxteis com materiais alternativos. No segundo, as manualidades têxteis podem criar uma dinâmica propícia para que se possa exercer o empreendedorismo. Nesse sentido, pode-se imaginar que, uma vez que conhece e domina o desenvolvimento de obras de tapeçaria, um estudante pode fazer uso desse *know-how* (saber fazer, em livre tradução) para comercializar artefatos e incrementar sua receita familiar, mesmo antes de obter a titulação. Se, além da Sustentabilidade, as disciplinas de Design Têxtil abarcarem temas como Gestão de Negócios, Economia Criativa e Empreendedorismo, ou se estiverem vinculadas com unidades curriculares

que versam sobre esses assuntos, então, estima-se que o percurso dos alunos que desejam ou precisam iniciar na carreira profissional administrando um negócio próprio poderá ser exitoso.

Diante dessas possibilidades, entende-se que, na articulação entre o Design Têxtil e a Sustentabilidade, a materialidade age como um eixo condutor que torna possível a existência de duas instâncias complementares, ainda que dicotômicas: (I) a instância dos materiais têxteis, que abarca as fibras sustentáveis (biodegradáveis, orgânicas e recicladas) e os materiais alternativos que, potencialmente, podem substituir os insumos convencionais nas indústrias têxteis e de confecção; e (II) a instância das manualidades têxteis, que envolve a arte e a artesanaria têxtil e os saberes manuais das comunidades de artificies. Do ponto de vista da academia e do tripé ensino, pesquisa e extensão, pode-se elucubrar que, enquanto as disciplinas de Design Têxtil oportunizam novas práticas pedagógicas e possibilitam que o alunado atue em estágios de monitoria; há projetos de pesquisa, de iniciação científica e de desenvolvimento de patentes que podem ser conduzidos na busca por tornar os materiais têxteis ambientalmente corretos e economicamente compatíveis com os substratos usuais. Por outro lado, pode-se conjecturar que, com a lida com os sujeitos extramuros, professores e alunos podem cocriar projetos, ações e programas de extensão universitária com foco na economia criativa e no desenvolvimento regional (Figura 1).

Figura 1: A materialidade têxtil como eixo articulador entre a Sustentabilidade e o Design Têxtil no Ensino de Moda.



Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Conforme apresenta a Figura 1, a instância dos materiais têxteis está relacionada, fundamentalmente, com as dimensões ambientais e econômicas da Sustentabilidade. Sua ênfase reside nos processos produtivos e seus resultados tendem a ser expressos no formato de inovações tecnológicas. Já do ponto de vista das manualidades, o foco está na qualidade relacional das conexões formadas entre as pessoas envolvidas na prática têxtil e os resultados dessas articulações ensejam transformações sociais. Portanto, pode-se dizer que, da visão de Costa e Broega (2022), essa instância envolve as dimensões social, cultural e econômica da

Sustentabilidade. Importa comentar que, essas relações expressam apenas uma síntese dos intrincados caminhos que podem conduzir os cursos e negócios de Moda no decorrer da transição do estado atual para um cenário pró-sustentabilidade.

Nesse sentido, desde já, pode-se indicar que os próximos trabalhos acerca do assunto abordem os currículos dos cursos superiores de Moda por meio de pesquisas documentais — o que não foi contemplado, neste artigo, em função de seus recortes metodológicos. Igualmente, sugere-se que futuros estudos se debrucem sobre as questões de formação que podem vir a surgir a partir das implicações resultantes da aplicação do esquema visual apresentado. Dito isso, aconselha-se, também, a produção de pesquisas voltadas para a análise dos possíveis cenários que devem emergir quando práticas pedagógicas pró-sustentabilidade forem, de fato, implementadas em disciplinas de Design Têxtil no Ensino de Moda.

Torna-se importante observar, ainda, que a presente discussão não esgota as possibilidades de se abraçar a problemática da sustentabilidade em sala de aula. Em verdade, dada a amplitude do tema, diversas abordagens e perspectivas podem ser adotadas para que se estimule o exercício reflexivo sobre a responsabilidade socioambiental dos futuros profissionais da área. Com isso, espera-se que o debate realizado, ainda que brevemente, possa inspirar e instigar o alunado e o professorado de Moda diante das questões de ordem teórica e prática que cercam a Sustentabilidade e o Design Têxtil. Assim, discutida a questão, pode-se proceder para as considerações finais do trabalho.

## Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo discutir como a materialidade têxtil pode ser considerada um eixo articulador entre a Sustentabilidade e o Design Têxtil no Ensino de Moda no Brasil (BR). Para tanto, realizou-se uma pesquisa básica, bibliográfica, descritiva e qualitativa. Após a condução de uma revisão narrativa sobre a literatura consultada, pôde-se perceber a relevância da lida com os materiais têxteis sustentáveis e alternativos no percurso formativo dos futuros designers e estilistas

brasileiros. Para sintetizar os achados teóricos, elaborou-se um esquema visual que pode ser usado, futuramente, por docentes e discentes de cursos superiores de Moda que desejam incluir pautas socioambientais em disciplinas de Design Têxtil. Ao final da pesquisa, foi possível inferir que a Sustentabilidade contribui significativamente para o avanço do Design Têxtil e sua fixação nos currículos de Moda ao ser abordada pela perspectiva dos materiais e das manualidades têxteis.

Possivelmente, a principal contribuição do artigo está na inclusão das questões socioculturais à problemática observada, visto que, no geral, a bibliografia de Design Têxtil enfatiza os substratos pró-ambientais e, por vezes, negligencia a existência de um campo simbólico que se relaciona com a arte e a artesanias têxteis, o que fortalece as forças que visam seu apagamento. Outro ponto a ser destacado está nos exemplos que enriquecem o corpo de conhecimento e que permitem entender que já existem diversas estratégias em curso voltadas para a Sustentabilidade no âmbito das indústrias têxteis e de confecção, embora ainda faltem discussões sobre sua eficácia e eficiência. Para preparar o alunado para as novidades do mercado de trabalho, esses exemplos devem ser constantemente atualizados.

Como implicação, acredita-se que este trabalho pode ajudar discentes e docentes a perceberem que a Sustentabilidade não deve estar circunscrita apenas a uma ou outra unidade curricular, tampouco a materialidade têxtil precisa se restringir a produção de cartelas de materiais com amostras de tecidos: ambas devem ser vistas de maneira conjunta e consideradas como abordagens multidisciplinares para que se possa abandonar, de fato, a visão utópica da Sustentabilidade em nome de ações práticas e exemplos reais.

Adicionalmente, deve-se reconhecer que o trabalho se limita a uma pesquisa de caráter teórico apoiado em um recorte bibliográfico. Isso implica dizer que o texto apresentado possui uma natureza ensaísta e pode conter especulações e argumentos superficiais sobre as questões abordadas, o que fragiliza a adoção do esquema visual proposto. Para superar esses problemas, sugere-se a condução de pesquisas aplicadas com base em levantamentos documentais. Nesse sentido, planos de ensino e ementários de disciplinas de Design Têxtil devem ser examinados para

que se verifique a presença de tópicos de estudo e conteúdos programáticos voltados para a Sustentabilidade em suas diferentes dimensões. Em especial, estima-se que, como a produção de um Design Têxtil pró-sustentabilidade demanda investimentos expressivos, deve-se dar atenção para a dimensão econômica que está relacionada à problemática socioambiental.

Do mesmo modo, recomenda-se a realização de pesquisas aplicadas com observações participantes em sala de aula e entrevistas com o professorado e o alunado da área, com o objetivo de se obter um quadro real das práticas pedagógicas adotadas na articulação entre o Design Têxtil e a Sustentabilidade. Importa sublinhar que o campo ainda permite que uma série de outros métodos, técnicas e instrumentos sejam utilizados para que sejam descortinadas as problemáticas que circundam a materialidade têxtil. Para futuros trabalhos, sugere-se também o aprofundamento do debate sobre os têxteis sustentáveis, os processos produtivos pró-ambientais e os sistemas ecologicamente adequados que podem ser contemplados em disciplinas de Design Têxtil na dimensão dos cursos de Moda.

Por fim, os autores deste trabalho agradecem o apoio institucional do Programa de Pós-Graduação em Design (Pós-Design) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cabe destacar, também, que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES PROEX) - Código de Financiamento 001. De igual maneira, faz-se necessário agradecer aos membros do Núcleo de Abordagem Sistêmica do Design (NAS-Design/UFSC) pelas discussões salutares que culminaram nesta pesquisa. Por último, torna-se relevante reconhecer os esforços de docentes e discentes de Design Têxtil que, não apenas impulsionaram a escrita deste texto, mas, continuamente, provêm alicerces para pensar e repensar os currículos dos cursos superiores de Moda<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Revisão gramatical: Albertina Felisbino. Albertina possui doutorado (1996) e mestrado (1984) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

## Referências

- ANGELOVA, Radostina A.; SOFRONOVA, Daniela. Sustainable Textiles: design of new weave patterns based on texts. **Sustainability**, Basiléia, v. 15, n. 2, p. 1-16, 13 jan. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3390/su15021614>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- ARAMAYO, Verónica Auza. Textil y territorio: sobre los tejidos intrincados de Poroma, Norte de Chuquisaca, Bolivia. *In: PRECOLUMBIAN TEXTILE CONFERENCE*, 8., 2019, Lincoln. **Anais [...]**. Lincoln: University of Nebraska-Lincoln, 2020. p. 326-344. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=pctviii>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- AZEVEDO, Vicente Luiz de. **Experimentações no Design Têxtil: tingimento natural a partir de plantas nativas oriundas da feira de ervas de caruaru**. 2022. 79 f. TCC (Graduação) — Curso de Graduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/45218/4/EXPERIMENTA%C3%87%C3%95ES%20NO%20DESIGN%20T%C3%80AXTIL-%20VICENTE%20LUIZ%20DE%20AZEVEDO.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- BABINSKI JÚNIOR, Valdecir; MONÇORES, Aline Moreira; TEIXEIRA, Júlio Monteiro. O pensamento têxtil no ensino de Moda: a matéria como elemento projetual. *In: COLÓQUIO DE MODA*, 17., 2022, [s.i.]. **Anais [...]**. São Paulo: ABEPEM, 2022. p. 1-16. Disponível em: [https://www.academia.edu/100073754/O\\_pensamento\\_t%C3%AAxtil\\_no\\_Ensino\\_de\\_Moda\\_a\\_mat%C3%A9ria\\_como\\_elemento\\_projetual](https://www.academia.edu/100073754/O_pensamento_t%C3%AAxtil_no_Ensino_de_Moda_a_mat%C3%A9ria_como_elemento_projetual). Acesso em: 29 fev. 2024.
- CACHO, Filipa Vieira. **Desenvolvimento de um têxtil: malha artesanal e sustentabilidade**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Pós-Graduação em Design de Moda, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3938/1/disserta%C3%A7ao%20final.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- COSTA, Junior de Jesus; BROEGA, Ana Cristina. A economia circular e a sustentabilidade dos materiais na indústria da moda. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 1-26, 1 out. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630632022e2333>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- COSTA, Maria Izabel. **Transformação do NãoTecido** — uma abordagem do design têxtil em produtos de moda. 2003. 200 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85664/PEPS3614.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2021.

DEBASA, Monika; VICENTINI, Cláudia Regina Garcia. O ofício e o campo de atuação em Design Têxtil: um panorama no Brasil. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 1-15, 6 set. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630732023e3797>. Acesso em: 16 fev. 2024.

EDWARDS, Clive. **Como compreender design têxtil**: guia para entender estampas e padronagens. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012. Tradução de: Luciana Guimarães.

ENDO, Diego Yoshihiro. **O design têxtil aplicado no design de produto**. 2013. 216 f. Tese (Doutorado) — Curso de Pós-Graduação em Design de Equipamento, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11347>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FIGUEIREDO, Luiz Fernando Gonçalves de *et al.* Desenvolvimento sustentável e exequibilidade: sistematização de debate sociocêntrico participativo em decisões organizacionais no desenvolvimento de projetos. **Design e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 11-22, 31 dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.23972/det2014iss08pp11-22>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JÁCOME, Kathyana; MOGOLLÓN, Paola. Productos Textiles Sustentables y su uso consciente en la sociedad. **Tse'de**: Revista de Investigación Científica, Santo Domingo, v. 3, n. 1, p. 1-12, 26 nov. 2020. Disponível em: <https://www.tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/36>. Acesso em: 21 ago. 2022.

JOSHI, Vineet *et al.* **Elements of Textile Design**. 2. ed. Ghaziabad: Raj Printers, 2017. Central Board of Secondary Education and National Institute of Fashion Technology. Disponível em: [https://cbseacademic.nic.in/web\\_material/publication/cbse/34ElementTextileDesigningXI.pdf](https://cbseacademic.nic.in/web_material/publication/cbse/34ElementTextileDesigningXI.pdf). Acesso em: 23 jun. 2022.

MARTIN, Paula *et al.* Moda e tragédia: os impactos do desabamento de Rana Plaza nos modelos *fast fashion* e *slow fashion*. **Revista Poliedro**, Pelotas, v. 5, n. 5, p. 52-81, 21 dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/2594-4398.2021.v5.n5.pp.052-081.2623>. Acesso em: 03 set. 2022.

MONÇORES, Aline Moreira; TAVARES, Daniele Spada. A materialidade têxtil na criação do designer de moda. **ModaPalavra e-Periódico**, Florianópolis, v. 15, n. 35, p. 185-202, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1982615x15352022184>. Acesso em: 05 maio. 2022.

PÉREZ-BUSTOS, Tania; BELLO-TOCANCIPÁ, Andrea. Thinking methodologies with textiles, thinking textiles as methodologies in the context of transitional justice.

**Qualitative Research**, New York, v. [s.i], n. [s.i], p. 1-21, 30 nov. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/14687941231216639>. Acesso em: 09 maio 2024.

SANTOS, Aguinaldo dos; PEREZ, Iana Uliana. Ensino de moda para atuação em novos contextos de design e de produção: sustentabilidade, *open design* e fabricação digital. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 149-174, 31 dez. 2017. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.5965/25944630112017149>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SANTOS, Maria Eduarda Corrêa dos. **Artes têxteis na América Latina: estratégias para valorização dos saberes manuais na artesanaria têxtil**. 2023. 25 f. TCC (Graduação) — Curso de Bacharelado em Moda, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em:

<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000af/0000afcd.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024.

SCHULTE, Neide Köhler. **Reflexões sobre Moda Ética: contribuições do biocentrismo e do veganismo**. Florianópolis: Editora Udesc, 2015.

SOBREIRA, Maria Adircila Starling. O estudo de têxteis no Brasil: uma pesquisa bibliométrica na base de dados Scielo. **Dobra[S] – Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 213-229, 29 abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26563/dobras.v11i25.862>. Acesso em: 26 fev. 2024.

STEED, Josephine; STEVENSON, Frances. **Sourcing ideas: researching colour, surface, structure, texture and pattern**. Lausanne: AVA Academia, 2012.

STUDD, Rachel. The Textile Design Process. **The Design Journal**, Londres, v. 5, n. 1, p. 35-49, mar. 2002. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/146069202790718567>. Acesso em: 15 ago. 2021.

UDALE, Jenny. **Tecidos e moda**. Porto Alegre: Bookman, 2009. Tradução de: Edson Furmankiewicz.

WANG, Fang. Sustainable Design of Waste Fabric and Contemporary Textile Materials. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT*, 2., 2016, Nova York. **Anais [...]**. Amsterdam: Atlantis Press, 2017. p. 333-335. Disponível em: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icsd-16/25871378>. Acesso em: 21 jul. 2022.

WILSON, Jacquie. **Handbook of textile design**: principles, processes and practice. Manchester: The Textile Institute; Boca Raton: CRC Press; Cambridge: Woodhead Publishing, 2001.

# **Inovação social e sustentabilidade com mulheres em zona de vulnerabilidade social: o Programa Mulheres Mil em São João dos Patos - MA**

*Social innovation and sustainability with women in areas of social vulnerability: the Thousand Women Program in São João dos Patos - MA*

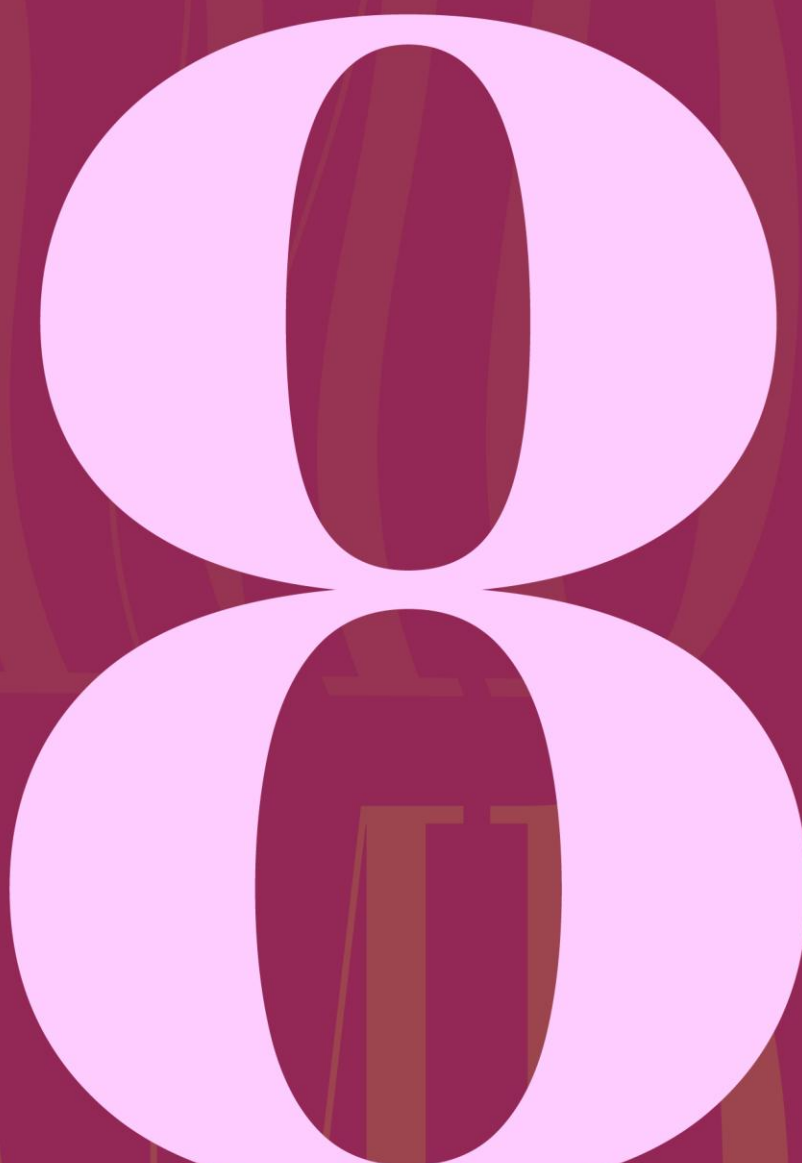
*Innovation sociale et durabilité avec des femmes dans la zone de vulnérabilité sociale: le Programme por les femmes em São João dos Patos - MA*

Márcio Soares Lima<sup>1</sup>

Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo<sup>2</sup>

Raquel Gomes Noronha<sup>3</sup>

**DOI:** [10.5965/25944630832024e5895](https://doi.org/10.5965/25944630832024e5895)



## Resumo

O artigo aborda como inovações sociais estão mudando a vida das pessoas e comunidades, com foco na sustentabilidade, exigindo mudanças nos modos de vida para preservar o meio ambiente e a sociedade. O objetivo é apresentar iniciativas de inovação social e sustentabilidade na moda, promovidas pelo Programa Mulheres Mil em parceria com o movimento Fashion Revolution, através de um concurso de fotos. A pesquisa reflete sobre a autonomia e qualidade de vida de mulheres em vulnerabilidade social. A metodologia se baseia na análise das imagens capturadas, organizadas em categorias como afeto, identidade e confiança. Os resultados mostram que essas imagens forneceram interpretações sobre o social e questionaram quem pode falar pelos “outros”. A conclusão é que o programa promove a inclusão social e o empoderamento feminino, além de estimular o empreendedorismo e o consumo consciente.

**Palavras-chave:** inovação social; sustentabilidade, moda, Programa Mulheres Mil.

## Abstract

*The article addresses how social innovations are changing the lives of people and communities, with a focus on sustainability, requiring changes in ways of life to preserve the environment and society. The objective is to present social innovation and sustainability initiatives in fashion, promoted by the Mulheres Mil Program in partnership with the Fashion Revolution movement, through a photo contest. The research reflects on the autonomy and quality of life of socially vulnerable women. analysis of the captured images, organized into categories such as affection, identity and trust. The results show that these images provided interpretations about the social and questioned who can speak for “others”. female empowerment, in addition to encouraging entrepreneurship and conscious consumption.”*

**Keywords:** social innovation; sustainability, fashion, Thousand Women Program.

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Design – UFSC em Florianópolis/SC. Mestra em Design pela Universidade Federal do Maranhão (2016 - 2018). Graduado em Design de Moda pela UNINOVAFAPI – Pi. Email: marcio.lima@ifma.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5190181255846364>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0381-2074>.

<sup>2</sup> Graduado em Engenharia Sanitária pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal de Santa Catarina e coordena o NASDESIGN-Núcleo de Abordagem Sistemática do Design.

<sup>3</sup> Designer (ESDI-UERJ, 2001), mestre (PPGCSoc-UFMA, 2008) e doutora (PPCIS-UERJ, 2015) em Ciências Sociais. Professora associada na Universidade Federal do Maranhão, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Design/UFMA, do qual foi coordenadora entre 2020 e 2022. Líder do NIDA - Núcleo de pesquisas em inovação, design e antropologia (CNPq).

## Résumé

L'article aborde la manière dont les innovations sociales changent la vie des personnes et des communautés, en mettant l'accent sur la durabilité, nécessitant des changements dans les modes de vie pour préserver l'environnement et la société. L'objectif est de présenter les initiatives d'innovation sociale et de durabilité dans la mode, promues par le programme Mulheres Mil en partenariat avec le mouvement Fashion Revolution, à travers un concours de photos. La recherche réfléchit sur l'autonomie et la qualité de vie des femmes socialement vulnérables. analyse des images capturées, organisées en catégories telles que l'affection, l'identité et la confiance. Les résultats montrent que ces images ont fourni des interprétations sur le social et se sont interrogées sur qui peut parler au nom des « autres ». l'autonomisation des femmes, en plus d'encourager l'entrepreneuriat et la consommation consciente.

**Mots-clés:** *innovation sociale ; durabilité, mode, programme Mille Femmes.*

---

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Design – UFSC em Florianópolis/SC. Mestra em Design pela Universidade Federal do Maranhão (2016 - 2018). Graduado em Design de Moda pela UNINOVAFAPÍ – Pi. Email. marcio.lima@ifma.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5190181255846364>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0381-2074>.

<sup>2</sup> Graduado em Engenharia Sanitária pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal de Santa Catarina e coordena o NASDESIGN-Núcleo de Abordagem Sistêmica do Design.

<sup>3</sup> Designer (ESDI-UERJ, 2001), mestre (PPGCSoc-UFMA, 2008) e doutora (PPCIS-UERJ, 2015) em Ciências Sociais. Professora associada na Universidade Federal do Maranhão, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Design/UFMA, do qual foi coordenadora entre 2020 e 2022. Líder do NIDA - Núcleo de pesquisas em inovação, design e antropologia (CNPq).

## Introdução

A sociedade contemporânea pode ser vista como um grande laboratório de ideias para a vida cotidiana, onde novos modos de ser e fazer se desdobram em novas questões e respostas. As inovações sociais emergem, amadurecem e se difundem, passando de ideias novas a soluções maduras e, finalmente, implementadas.

Atualmente, pessoas e comunidades estão mudando suas vidas através de soluções criativas, conhecidas como inovações sociais. Nesse contexto, o design ganha importância por sua capacidade de ajudar na qualidade de vida e promover o bem-estar de pessoas. No entanto, é essencial mudar comportamentos e padrões de consumo, respeitar os limites ambientais, compartilhar conhecimentos e valorizar o convívio social. Assim, conforme afirma Manzini (2008), o design pode mediar mudanças, alterando também a forma como a moda é feita e focando mais nos processos criativos e experiências em contextos não convencionais do que nos produtos em si.

O design aqui apresentado não visa apenas resolver problemas, mas levantar questões e produzir sentido. Assim, precisamos entender que as consequências irão emergir dos encontros, e nesses encontros com as mulheres do Programa Mulheres Mil pudemos estudar possibilidades de estimular e promover a compatibilização de desejos entre o que as mulheres querem e o que o Programa almeja. Assim, “provocando” essas mulheres, em um processo participativo, sustentável, propomos a imaginação de novos futuros para a relação das políticas públicas e mulheres em zona de vulnerabilidade social em São João dos Patos -MA.

A sustentabilidade é um conceito sistêmico que exige mudanças nos modos de vida da sociedade, baseando-se em ações de preservação e regeneração do meio social e ambiental. Seus princípios são fundamentados na justiça social, responsabilidade e solidariedade humana, promovendo uma mudança de valores e critérios. Isso requer novas posturas em relação ao consumo, produção e processos, e o desenvolvimento em todas as esferas sociais, formando novas estruturas sociais. (Manzini, 2008)

O presente artigo é parte de um trabalho maior<sup>3</sup>, a tese de doutorado intitulada: Imaginar futuros possíveis entre políticas públicas e as mulheres de <omitido para revisão cega>: um percurso pela abordagem sistêmica do design, do Programa de pós-graduação de design da Universidade Federal de <omitido para revisão cega>, cujo objetivo é analisar as relações de correspondências entre as mulheres e o Programa Mulheres Mil, a partir da ótica sistêmica do design.

O objetivo deste artigo em particular é apresentar iniciativas de inovação social e sustentabilidade na moda, promovidas pelo Programa Mulheres Mil em parceria com o movimento *Fashion Revolution*, através de um concurso de fotos, refletindo sobre a autonomia e qualidade de vida de mulheres em zonas de vulnerabilidade social. A pesquisa busca identificar os principais desafios enfrentados pelas participantes, as estratégias implementadas e as contribuições do programa para a promoção de práticas sustentáveis e inclusivas.

E é a partir deste ponto que nos propomos a recomeçar e repensar em qual é a qualidade do mundo que o design, seguindo sua profunda missão ética, deveria promover. A discussão defendida aqui enfatiza que a moda eurocêntrica deve ceder espaço a uma moda genuína, que valorize a cultura popular em vez de apagá-la, que respeite as raízes culturais e tenha a memória como base fundamental.

Assim, conforme Bandeira (2022), em uma sociedade onde os padrões europeus sempre estabeleceram as normas, esses projetos no qual nos aliamos, mostram como a moda pode ser uma ferramenta de inclusão social e resistência.

Este trabalho está organizado em categorias, que são os resultados do concurso de fotos e histórias, na edição 2023 do *Fashion Revolution*, em São João dos Patos – MA, com mulheres participantes do Programa Mulheres Mil. Consideramos, a partir de imagens apreendidas, a moda relacionada ao afeto, ao artesanato, à identidade, à fidelidade e a confiança. Essas categorias estão descritas no tópico deste trabalho. Antes disso, apresentamos os temas e autores eu nos

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa conta com o agradecimento e financiamento da Bolsa FAPEMA/2023 a 2025.

embasaram e a metodologia usada para esta pesquisa. E no tópico posterior às discussões, concluímos de forma “em construção”

## 2 Referencial Teórico

A inovação social e a sustentabilidade emergem como temas centrais nas discussões contemporâneas sobre autonomia e inclusão social. Em um contexto de vulnerabilidade social, esses conceitos ganham ainda mais relevância, uma vez que buscam proporcionar soluções inovadoras para problemas complexos e promover o bem-estar das comunidades envolvidas.

Este referencial teórico proporciona uma base para explorar os impactos e as implicações do Programa Mulheres Mil, evidenciando a importância da moda, inovação social e da sustentabilidade na promoção da inclusão e do desenvolvimento de comunidades vulneráveis.

Antes de discutirmos como a moda em São João dos Patos – MA e contribuir para a inovação social e sustentabilidade no Programa Mulheres Mil, é necessário definir o que é inovação social e sustentabilidade e a relação entre esses temas com a moda e as mulheres em zona de vulnerabilidade social.

### 2.1 Inovação Social

A inovação social tem, segundo Manzini (2008), o objetivo de promover o senso de comunidade, a solidariedade e estilos de vida mais sustentáveis. De acordo com o autor, um contexto de vida é composto pelo ambiente físico e social de uma pessoa, bem como pelas possibilidades que lhe são oferecidas para fazer escolhas.

Manzini (2008) explica que a qualidade de vida está ligada à maneira como diferentes sistemas (naturais, artificiais, físicos e socioculturais) se inter-relacionam e dependem do cuidado de todos os indivíduos. Assim, o bem-estar deve estar associado não só ao acesso a diversos produtos e serviços, mas também à qualidade e quantidade dos bens comuns disponíveis.

De acordo com Okada e Berlim (2014), inovações sociais são transformações na maneira como indivíduos ou comunidades abordam e solucionam

seus problemas, criando oportunidades. Elas formam estruturas sociais mais abertas e flexíveis, rompendo com padrões estabelecidos e experimentando novos arranjos sociais (Manzini, 2008).

Segundo o Centro para Inovação Social do Canadá (CSI), as inovações sociais surgem de ideias que resolvem desafios sociais e culturais, adotando uma nova abordagem para bens públicos e interesses coletivos. Elas representam um sistema de mudanças baseado na colaboração pessoal e na criatividade, podendo ser lideradas por indivíduos, grupos ou organizações nos setores público, privado e na sociedade civil organizada.

De acordo com Langenbach (2008), as inovações sociais mudam o foco do bem-estar baseado no consumo para a valorização dos relacionamentos e serviços. Essas novas experiências priorizam as necessidades humanas acima das satisfações de mercado, promovendo inclusão social, capacitação de agentes sociais e mudanças nas relações de poder.

As inovações sociais, de acordo com Manzini (2008), abrangem um campo muito amplo de possibilidades. Em geral referem-se a novas estratégias, conceitos e métodos para atender necessidades sociais dos mais diversos tipos (seus campos de aplicação são os mais variados, condições de trabalho, lazer, educação, saúde, etc.).

Ainda, o autor acima afirma que elas se referem tanto a processos sociais de inovação como a inovações de interesse social, como também ao empreendedorismo de interesse social como suporte da ação inovadora.

Em sua essência, uma inovação social é uma ideia implementada para o bem público, resolvendo desafios sociais, culturais, econômicos e ambientais, beneficiando tanto as pessoas quanto o planeta.

## 2.2 Sustentabilidade e suas dimensões

De acordo com Okada e Berlim (2014), a sustentabilidade é um conceito sistêmico que abrange aspectos econômicos, socioculturais e ambientais, direcionando as atividades humanas para atender às necessidades sem comprometer o meio ambiente.

Isso exige um desenvolvimento produtivo e social dentro dos limites da capacidade do planeta de se regenerar, minimizando os impactos da ação humana e garantindo a satisfação das necessidades das futuras gerações. Esse compromisso requer a distribuição equitativa dos recursos, com base no princípio de que todos têm o direito de acesso ao espaço ambiental.

De acordo com Okada e Berlim (2014), os problemas de sustentabilidade na moda originam-se dos modos tradicionais de produção. Para integrar a sustentabilidade na moda, é necessário mudar o foco dos produtos para os modelos de negócios, regras e metas econômicas atuais. Isso requer uma análise das estruturas, motivações e práticas de negócios estabelecidas. Muitos dos problemas ambientais e sociais da moda não podem ser resolvidos apenas com soluções técnicas ou mercadológicas, mas demandam abordagens morais e éticas, valores que não são aprendidos no mercado.

Ainda, segundo Okada e Berlim (2014), os designers possuem um grande potencial influenciador, podendo se tornar agentes de mudanças. Esses profissionais podem atuar em pesquisa, no setor privado, público, no terceiro setor, e em novos campos como comunicadores, educadores, facilitadores, ativistas e empreendedores.

Como ativistas, os designers podem gerar práticas e ações diretas para alcançar setores sociais e políticos. Na indústria, ao integrar valores ecológicos, eles podem desenvolver sistemas sustentáveis de gestão e responsabilidade social, além de técnicas e criatividade gerencial.

## 2.3 Breve histórico sobre o Programa Mulheres Mil, Moda e as relações

Antes de entrarmos propriamente no tema desta pesquisa, é importante sabermos que, com base na plataforma de ações definida na IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz (Conferência de Pequim de 1995), assim como na história do movimento das mulheres no Brasil, uma agenda relacionada a essas questões foi estabelecida no país (Farah, 2004).

A partir desses princípios, o Programa Mulheres Mil foi implementado no Nordeste em 2005 como uma iniciativa governamental destinada a promover maior

equidade de gênero e entender os desafios enfrentados pelas mulheres em situação de vulnerabilidade social, incluindo renda limitada, baixa escolaridade e múltiplas responsabilidades.

O programa foi posteriormente institucionalizado em nível nacional pela Portaria n. 1.015 de 21 de julho de 2011, e publicado no Diário Oficial da União – DOU nº 140, Seção 1, página 38, sexta-feira, 22 de julho de 2011, sendo reconhecido como uma política pública afirmativa cujo objetivo era proporcionar às mulheres que residem em comunidades com baixo índice de desenvolvimento urbano a oportunidade de obter formação educacional, profissional e tecnológica, a fim de elevar o nível de escolaridade, além de promover a emancipação e facilitar o acesso ao mercado de trabalho. E isso, segundo as diretrizes do Programa, é feito através do incentivo ao empreendedorismo, à economia solidária e à empregabilidade (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, apresentamos a cidade de <omitido para revisão cega>, de onde elicitamos os resultados das ações realizadas para esta pesquisa, assentada no Sertão Maranhense, localizada a 570 km de São Luís, com 26.063 habitantes (IBGE, 2022), e que possui uma significativa e contínua produção de bordados, principalmente dos bordados de ponto-cruz. Possui em toda sua extensão, de acordo com Nascimento (2015), essa particularidade cultural que é passada de geração em geração, e assim perpetuando essa técnica artesanal que é considerada primitiva, e ao mesmo tempo, contemporânea, já que se busca, através do impulso à inovação e a uma vida sustentável através de produtos, sistemas, serviços e experiências inovadoras.

O Instituto Federal do Maranhão – IFMA, instituído nesta localidade desde 2011, oferece cursos superiores e técnicos, onde alguns deles envolvem temas que abarcam os interesses da região em qualificar mão de obra especializada, de acordo com os Arranjos Produtivos Locais – APL's, onde, dentre eles, está o artesanato. Mas, acima de tudo, possibilitar inserção educacional a pessoas que desejam, através da educação, ter um futuro promissor (Lima, 2018). Na sede do IFMA ocorrem as edições do Programa Mulheres Mil desde o ano de 2011.

Pensando no Programa Mulheres Mil, entendemos que as inovações sociais abrangem uma ampla gama de possibilidades para agregar ao Programa, envolvendo novas estratégias, conceitos e métodos para atender às diversas necessidades sociais, como condições de trabalho, lazer, educação e saúde. Elas englobam tanto processos sociais de inovação quanto iniciativas de interesse social, apoiando o empreendedorismo social e promovendo ações inovadoras.

A preservação e regeneração de nosso capital ambiental e social requerem a ruptura com tendências dominantes de estilo de vida, produção e consumo, explorando e experimentando novas possibilidades. Nesse contexto, o design tem uma missão ética profunda de promover um mundo de qualidade.

Casos de inovação social, especialmente aqueles baseados na vida cotidiana, como comunidades criativas, demonstram como habilidades difusas de design podem criar modos de ser e fazer que são ao mesmo tempo criativos e colaborativos. Esses exemplos são passos promissores rumo à sustentabilidade. (Troiani, 2022)

Transformação sistêmica refere-se a mudanças profundas e abrangentes em sistemas sociais, econômicos, políticos ou ambientais. A transição para modos de vida sustentáveis será um processo de aprendizagem social amplamente difundido, valorizando diversas formas de criatividade, conhecimento e capacidades organizacionais de maneira aberta e flexível.

Tais inovações, segundo Manzini (2008), são frequentemente impulsionadas por novas tecnologias ou pela necessidade de enfrentar problemas urgentes. Com a introdução de novas tecnologias e a evidência dos problemas sociais e ambientais, podemos prever uma nova onda de inovação social, que será um guia poderoso na transição para a sustentabilidade.

Segundo Escobar (2014), esses estudos buscam apresentar alternativas viáveis para os discursos e práticas atuais, trazendo à tona múltiplos projetos e vozes de cosmovisões oprimidas e ocultadas. Para isso, é necessário ver a moda como produto cultural da sociedade e seus significados, redirecionando seus modos de criação e produção de conhecimento.

A autonomia na comunalidade possibilita a ampliação de horizontes e a escuta ativa de diferentes vozes dentro de um território, assim como o uso da natureza para subsistência. Dessa forma, a relação com o local significa pensar a partir do conceito de territorialidade para uma reativação política de outras cosmovisões de mundos relacionais.

Segundo Krucken (2009), por meio da conexão com o território, são criados produtos locais e ecológicos, que manifestam culturalmente a comunidade que os gerou de forma física e cognitiva. Dessa forma, os produtos locais reforçam a importância de considerar essa produção como parte de uma cadeia de valor, orientada a promover a melhoria da qualidade de vida da comunalidade e território inserido

A visão eurocêntrica da moda moderna fortalece as desigualdades criadas pela colonialidade, refletindo-se nas sociedades contemporâneas. Contudo, como a citação sugere, a moda não é universal, mas heterogênea e pluriversal. É crucial questionar a colonização da moda, que adota padrões estrangeiros como normativos, permitindo que outras vozes se expressem através da moda.

Quijano (2000) argumenta que, mesmo após o fim do colonialismo nas sociedades colonizadas, a colonialidade persiste. As relações de dominação estão profundamente enraizadas na estrutura social, o que justifica a necessidade do pensamento decolonial para desafiar a narrativa única que governa a construção dos saberes, comportamentos, modos de vestir, falar e se expressar.

A perspectiva de decolonialidade no Programa Mulheres Mil se manifesta ao valorizar práticas culturais locais, como o crochê e o bordado, que rompem com padrões eurocêntricos. Essas atividades resgatam identidades e memórias, promovendo autonomia e empoderamento das mulheres. O programa integra a moda decolonial ao estimular o empreendedorismo baseado em produtos locais e ecológicos, fortalecendo a resistência cultural e criando oportunidades econômicas sustentáveis.

Um outro exemplo é o "*Fashion Revolution*", fundado por Carry Somers e Orsola de Castro após o colapso do Edifício Rana Plaza em 2013, que resultou na

morte de 113 trabalhadores da indústria têxtil. Esta organização acredita no poder transformador positivo da moda e visa conscientizar sobre os impactos socioambientais do setor, incentivando a sustentabilidade. No Brasil, desde 2014, o movimento ocorre em abril, promovendo aulas, debates e exibição de filmes que incentivam mudanças de mentalidade e comportamento em consumidores e empresas. (Fashion Revolution, 2022)

O movimento busca aumentar a conscientização sobre a cadeia produtiva da moda e as consequências da produção em massa para o planeta e para territórios específicos, considerando suas demandas locais. É essencial questionar as formas de fazer moda, pois há diversas vertentes, como a moda sustentável, *slow fashion* e autoral, que não seguem diretamente os padrões produtivos europeus, mas interpretam a realidade local e constituem outros processos produtivos que dialogam com a sociedade, o meio ambiente e a cultura.

Apresenta-se neste trabalho ações realizadas na semana do Fashion Revolution, em São João dos Patos, no Maranhão, para questionarmos as formas de fazer e pensar moda.

## 3 Metodologia

A metodologia para se construir um plano comum foi baseada na pesquisa-ação (Thiollent, 2009), sob o ponto de vista de processos coletivos e está pautado na observação direta do cotidiano das alunas das edições do Programa Mulheres Mil.

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, segundo Gil (2008), pois interpreta e analisa eventos passíveis de exploração e, em suas aplicações, permite que tanto as mulheres aqui pesquisadas, quanto o pesquisador estabeleçam uma conexão direta com o tema em questão. Quanto ao objetivo, pode-se dizer que é exploratório e descritivo, pois, como Gil (2002) destaca, a pesquisa investigativa não só coleta dados e registra características específicas de um grupo, mas também oferece uma compreensão significativa do problema por meio de comunicação próxima e direta.

A partir dessa abordagem metodológica, desenvolvemos as etapas da pesquisa considerando métodos específicos e processos metodológicos detalhados. Para iniciar os processos, foi necessário como 1ª etapa: revisar a literatura básica sobre moda, inovação social, sustentabilidade e mulheres em zona de vulnerabilidade social, além de noções em temas relacionados a esta temática.

Após as leituras e familiarização com elas, iniciamos a 2ª etapa, com entrevistas semiestruturadas e conversas formais e informais com as 37 mulheres que participaram do concurso de fotos de peças que contam histórias. Atividades essas que ocorreram durante a semana *Fashion Revolution*, em <omitido para revisão às cegas> sobre vida cotidiana e a importância da moda em suas vidas.

A partir daí, os discursos foram analisados segundo a análise conteúdo Bardin (2011), composto por três etapas principais: pré-análise; exploração do material, onde foram transcritas e interpretados os dados, respeitando as categorias que eram mais acionadas pelas mulheres; e tratamento dos resultados, incluindo a inferência e interpretação deles, de acordo com o autor da análise. Posteriormente, os dados foram examinados e debatidos à luz da literatura estudada e apresentada no referencial teórico da pesquisa e com colaboração da equipe executora da equipe e colaboração de algumas das mulheres participantes do Programa.

Ao partirmos para a 3ª etapa, em colaboração, criamos o Concurso de Fotos, onde as mulheres foram visitar seus espaços cotidianos e encontrarem sentidos nas peças de roupas que tinham, escolhendo alguma em especial que tivesse uma história interessante para apresentar, através da imagem, partindo do repertório cultural de cada uma; a 4ª etapa contou com a realização do concurso, onde cada mulher enviava, por meio de um formulário eletrônico, a imagem e as histórias correspondentes a elas. Essa mesma plataforma foi usada para que as pessoas de forma livre, votassem na imagem e história que mais lhe atraísse. Por conta de dificuldades tecnológicas que algumas das mulheres apresentaram para acessar o formulário e preencherem os campos solicitados, foi montado uma equipe de suporte para dar assistência presencial a elas, na organização desta etapa. E para a 5ª etapa foi organizado pela equipe gestora a apresentação e exposição de cada peça e a contação da sua história por suas idealizadoras.

A continuidade entre as etapas da metodologia baseia-se em um processo colaborativo de compreensão e expressão das vivências das participantes. As entrevistas semiestruturadas realizadas na segunda etapa, que capturaram histórias pessoais sobre a moda e o cotidiano das mulheres, foram essenciais para entender as categorias de significado que elas associavam às suas roupas, como afeto, identidade e memória.

Essas informações foram fundamentais para a criação do concurso de fotos na terceira etapa, que encorajou as mulheres a revisitarem seus espaços cotidianos e escolherem peças de vestuário que carregassem histórias pessoais. Assim, o conhecimento adquirido nas entrevistas influenciou diretamente a organização do concurso, que permitiu às participantes expressarem essas histórias por meio de imagens, ampliando a visibilidade de suas narrativas pessoais e sociais, culminando na exposição e votação pública. Dessa forma, cada etapa foi conectada de maneira orgânica, desde a coleta de dados até a apresentação final, promovendo a autonomia e reflexão coletiva.

Esse entendimento e a categorização estão expostos nos resultados deste trabalho, conforme observamos no tópico a seguir.

## 4 Resultados e discussões

Com a intenção de trazer neste debate, reflexão e conscientização sobre temas relevantes como a sustentabilidade, moda, inovação social, mulheres e a relação entre essas temáticas, apresentamos o resultado do concurso de fotos, organizado com a participação de alunas do Programa Mulheres Mil em São João dos Patos, no Maranhão.

Neste artigo em particular, apresentamos e discutimos a segunda etapa descrita na metodologia acima, e, segundo a análise conteúdo de Bardin (2011), composto pelas fases de: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, incluímos a inferência e interpretação deles, de acordo com os autores da pesquisa.

Apresentamos aqui uma síntese das etapas da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), com base nas fases descritas no texto:

A pré-análise, como fase inicial envolveu uma revisão da literatura sobre moda, inovação social e sustentabilidade, além de temas relacionados à vulnerabilidade social. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 37 mulheres participantes do Programa Mulheres Mil. Essa fase foi essencial para orientar a pesquisa para permitir uma investigação nos temas-chave e definir as categorias preliminares que serão exploradas.

Na exploração do material, os dados encontrados nas entrevistas foram transcritos e analisados, respeitando as categorias de análise mais acionadas pelos participantes, como moda, afeto, identidade e artesanato. Essa fase envolveu a transcrição das entrevistas e a consolidação dos dados, destacando-se as narrativas pessoais associadas ao uso das roupas como expressões de identidade e memória cultural. As categorias foram refinadas durante essa exploração do material. A partir daí, houve o tratamento dos resultados, inferência e interpretação:

Essa estrutura ajudou a tornar o processo analítico mais transparente e a fortalecer a conexão entre a metodologia e os resultados, evidenciando o impacto da moda no empoderamento e na sustentabilidade social.

Posteriormente, os dados foram examinados, debatidos e socializados, como veremos a seguir.

No concurso as mulheres foram "provocadas" a contarem as histórias de suas roupas que tivesse uma narrativa interessante. A história escolhida em votação pela sociedade patoense, através de formulário on-line, ganharia uma bolsa confeccionada por uma ex-aluna do curso de vestuário e participante do Fashion Revolution.

São essas fotos e histórias que iremos compartilhar e discutir nestes resultados, em categorias subjetivas, capturadas a partir de suas falas conversas informais e entrevistas. Informamos que as imagens e falas foram consentidas pelas mulheres através de Termo Livre e Esclarecido – TCL, e que foram editadas do *instagram* @ifma.sjpatos, com o consentimento das autoras.

## 4.1 Moda e afeto

Utilizamos como base para analisar a aproximação desses afetos com a moda, a compreensão de forma aberta a teoria dos afetos, em que Spinoza (2009) nos diz que tudo aquilo que atravessa o corpo e pode diminuir ou aumentar, estimular ou contrair sua potência de agir, é chamado de afeto, ou seja, sempre estamos sendo afetados, pois a todo momento nosso corpo é impelido ou repelido a fazer algo.

Figura 1: imagens relacionadas ao afeto



Fonte: autores (2022)

É possível identificar através das três imagens acima, um nível de afeto que envolve outros alcances no despertar dos sentimentos (Carvalho, 2016), pois o fato de que a peça foi confeccionada, infere a sensação de conexão por meio da roupa.

Através do afeto com as roupas, percebemos a emergência de iniciativas que buscam o contato com as peças de forma mais pessoal e dentro de um consumo mais consciente. Exemplos de tais iniciativas são dados por brechós, guarda-roupas compartilhados, aluguel de roupas, troca de peças, entre outras alternativas. De tal maneira, tais práticas servem para avivar a memória e nos lembrar que a roupa pode ser vivida de outras formas.

Percebemos, juntamente com Manzini (2008), casos de inovação social, em particular as inovações sociais de base na vida cotidiana (as comunidades criativas), que indicam como, às vezes, as habilidades difusas de design são capazes de criar modos de ser e de fazer ao mesmo tempo criativos e colaborativos, considerados também como passos promissores rumo à sustentabilidade.

Além de ter afeto pelas peças das imagens acima, a autora das imagens afirma que se preocupa também com a sustentabilidade ambiental, fato que a motiva também a conservar suas peças. Assim, comungamos das ideias de Okada e Berlim (2014), onde afirma que a sustentabilidade é um conceito sistêmico que abrange aspectos econômicos, socioculturais e ambientais, direcionando as atividades humanas para atender às necessidades sem comprometer o meio ambiente. Assim, para integrar a sustentabilidade na moda, é necessário mudar o foco dos produtos para os modelos de negócios.

## 4.2 Moda e artesanato

Berlim (2012), afirma que os designers também podem desenvolver projetos de pesquisa baseados em experimentações com saberes locais (como o artesanato), na durabilidade das roupas, no cuidado dos consumidores, no reuso (reciclagem e recondicionamento), e na satisfação proporcionada pelas roupas.

A autora acima destaca atividades, inovações e oportunidades para um futuro sustentável na moda: adequação aos limites de impactos ambientais, novas ideias para "reconstrução ambiental e social", inovações sociais que mudam relações de trabalho e cultura, diferentes modelos de negócios, fortalecimento dos aspectos imateriais da moda, flexibilização de processos produtivos e serviços de moda, adaptação às condições ambientais, e atividades que incentivem a colaboração e participação social.

Figura 2: imagens relacionadas ao artesanato



Fonte: elaborada pelos autores (2023)

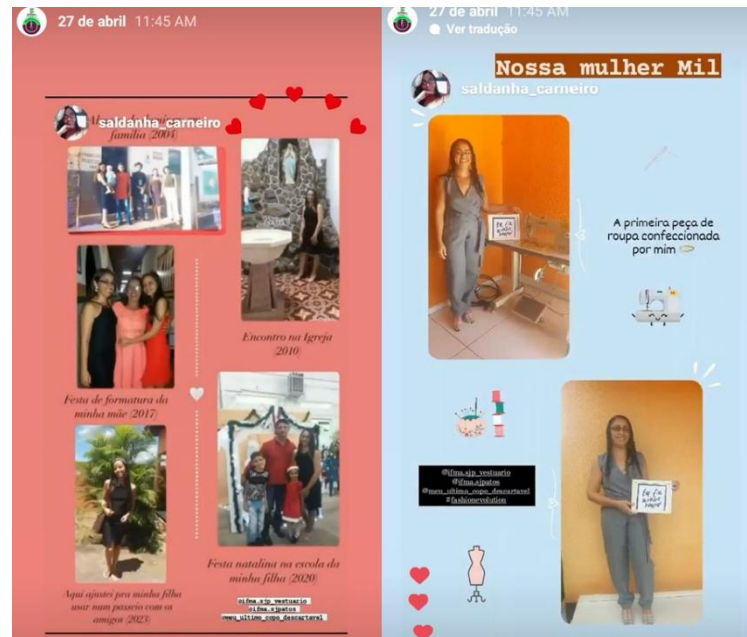
A aluna que apresentou as imagens acima acredita que inova cada vez que lida com uma agulha e linhas para confeccionar suas peças de crochê, e faz dessa sua habilidade que lhe foi repassada por sua mãe e avó, como forma de criar novas possibilidades de vender seus produtos. Assim, acionamos Okada e Berlim (2014), afirmando que inovações sociais são transformações na maneira como indivíduos ou comunidades abordam e solucionam seus problemas, criando oportunidades

Ainda, Adélia Borges (2003) acredita que existe uma busca dos consumidores por objetos que possuam identidade, diferenciação e referência cultural de seus produtores. Para ela, o artesanato é a representação da identidade de uma comunidade, impregnado de valor cultural.

### 4.3 Moda e identidade: “eu faço minha moda”

Carvalho et al (2020) afirmam que a moda é identidade e, portanto, pode ser vista como uma forma de expressão da identidade pessoal e coletiva. Através do vestuário, as pessoas podem expressar suas preferências, crenças e valores, bem como se identificar com um determinado grupo social ou subcultura.

Figura 3: imagens relacionadas à moda e identidade



Fonte: autores (2022)

De acordo com a aluna que enviou as imagens acima, a moda pode ajudar as pessoas a se sentirem mais confiantes e seguras, permitindo que elas expressem sua personalidade de forma visual. Ela pode ser uma forma de mostrar quem somos e de transmitir mensagens sobre nossas preferências e interesses. Além disso, a moda também pode ser uma forma de pertencimento a um grupo social ou cultural.

Assim, entende-se que a sociedade contemporânea, em sua complexidade e contraditoriedade, pode ser vista como um imenso laboratório de ideias para a vida cotidiana, onde modos de ser e de fazer se desdobram em novas questões e respostas inéditas. Isso corresponde exatamente ao que foi definido como o termo inovação social: mudanças no modo como indivíduos ou comunidades agem para resolver seus problemas ou criar novas oportunidades (Laundry, 2006; Emude, 2006).

Na imagem acima, a aluna apresenta sua conexão com a localidade em que vive e diz que a proposta da sua peça diz muito sobre sua identidade e do local de onde ela vem. Assim, acionamos Krucken (2009) afirmando que a conexão com o território resulta na criação de produtos locais e ecológicos, que expressam culturalmente a comunidade que os originou, tanto física quanto cognitivamente.

Assim, os produtos locais destacam a relevância de considerar essa produção como parte de uma cadeia de valor, voltada a melhorar a qualidade de vida da comunidade e do território envolvido.

## 4.4 Moda, fidelidade e confiança

De acordo com Lapoujade (1997), a confiança diz respeito à disponibilidade para agir quando os limites e possibilidades de ação excedem a capacidade de compreensão e conhecimento.

Trabalhar a ideia de confiança, pelo que observamos nas práticas com as alunas participantes do Programa Mulheres Mil, é trabalhar essa ideia dentro de uma perspectiva de colaboração, onde o design se apropria de categorias como cocriação, trabalho colaborativo, codesign, co-produção e design participativo.

Figura 4: imagens relacionadas à moda, fidelidade e confiança



Fonte: autores (2022)

A análise da imagem acima revela uma peça de vestuário que desfrutou de múltiplas ocasiões de uso, tanto pela proprietária quanto por outras pessoas. Esse fenômeno demonstra como um único produto pode encapsular conceitos essenciais da moda, como fidelidade e confiança. Através dessa peça, a moda se torna um veículo

para expressar identidade, estabelecer conexões sociais e transmitir mensagens sobre o eu e a comunidade.

Essas conexões, segundo Berlim (2012), são cruciais para a promoção da sustentabilidade, funcionando como experimentos sociais de futuros possíveis. Apesar da incerteza sobre quais iniciativas serão bem-sucedidas, cada tentativa oferece oportunidades de aprendizado, desde que seu valor seja reconhecido.

O Programa Mulheres Mil, que atua com mulheres em zonas de vulnerabilidade social, exemplifica essa abordagem. Através de iniciativas locais, o programa visa capacitar mulheres, promovendo sustentabilidade social e econômica em comunidades vulneráveis. Essas iniciativas são laboratórios sociais onde se experimentam e ensaiam diferentes movimentos rumo à sustentabilidade, alinhando-se à visão de Manzini sobre a importância de descontinuidades locais e a aprendizagem social para a transição sustentável. (Troiani et al, 2022)

Na imagem acima, a autora afirma que mantém fidelidade à pessoa que faz suas roupas, conhece seus gostos e tem confiança em suas sugestões. Nesse sentido, acionamos Segundo Escobar (2014), entendendo que esses estudos procuram oferecer alternativas viáveis aos discursos e práticas atuais, revelando diversos projetos e vozes de cosmovisões marginalizadas e ocultas. Para tanto, é preciso enxergar a moda como um produto cultural da sociedade, com seus próprios significados, e redirecionar as formas de criação e produção de conhecimento.

## 5 Conclusão em construção

Com base na pesquisa apresentada e considerando o objetivo do artigo de apresentar iniciativas de inovação social e sustentabilidade na moda promovidas pelo Programa Mulheres Mil, podemos concluir que o concurso de fotos avaliou a autonomia e qualidade de vida de mulheres em zonas de vulnerabilidade social.

Justifica-se que não foram apresentadas todas as imagens inscritas no concurso, mas as selecionadas foram as mais representativas e relevantes para a análise e as discussões apresentadas no artigo, onde foram apreendidas as

categorias: moda e afeto, moda e artesanato, identidade, moda, fidelidade e confiança.

Entende-se, portanto, que o afeto pelas roupas pode ressignificar seus usos e modificar suas formas de consumo; que a roupa tende pois a estar associada com a memória ou, para dizer de forma mais forte, a roupa é um tipo de memória; que o artesanato exprime um valioso patrimônio cultural acumulado por uma comunidade ao lidar, através de técnicas transmitidas de geração para geração, com materiais abundantes na região e dentro de valores que lhe são caros; sobre a relação entre moda e identidade se revelou de forma cativante no concurso de fotos, onde as alunas compartilharam imagens e histórias de suas peças de moda.

Cada vestimenta contava uma narrativa única, refletindo experiências pessoais, valores culturais e aspirações. Essa interseção entre o material e o simbólico demonstra como a moda transcende o simples ato de vestir-se, tornando-se uma expressão poderosa da individualidade e pertencimento; a relação entre moda e fidelidade e confiança se manifestou de maneira intrigante no concurso de fotos, onde as alunas compartilharam imagens e histórias onde cada vestimenta não apenas expressava estilo, mas também revelava a confiança das participantes em sua própria identidade. A fidelidade à autenticidade pessoal refletiu-se nas escolhas de moda, criando um ambiente de autonomia e conexão. Essa interação entre roupas e confiança destaca como a moda transcende o superficial e se torna uma ferramenta para expressar “quem somos e em quem acreditamos” conforme afirma uma aluna do Programa Mulheres Mil.

Diante do exposto, apresentamos os desafios enfrentados pelas participantes: (I) vulnerabilidade socioeconômica: As mulheres atendidas pelo programa enfrentam dificuldades financeiras e sociais, o que pode afetar sua capacidade de acesso à educação e oportunidades de trabalho; (II) violência: Muitas delas também são vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral; (III) Infraestrutura deficitária: Moradoras de locais com infraestrutura precária, essas mulheres enfrentam desafios adicionais para participar de programas educacionais e profissionais.

Como estratégias implementadas apresentamos :i) diagnóstico do território: O programa realiza um diagnóstico detalhado do contexto local para entender as necessidades específicas das mulheres em São João dos Patos; ii) Arranjos Produtivos Locais (APLs): Identificando oportunidades de formação profissional alinhadas às demandas do mercado local; iii) Princípios pedagógicos: A metodologia do programa baseia-se em princípios como dialogicidade, problematização, igualdade e empoderamento.

Em relação às contribuições do Programa destacamos a qualificação profissional, onde o Programa Mulheres Mil oferece cursos que capacitam as mulheres para o mercado de trabalho, melhorando suas perspectivas de emprego e renda.

Por tudo isso, a moda se tornou um dos meios importantes de representação da identidade de um povo; que a confiança fortalece, no outro e em si mesmo, a coragem da entrega; e que nas categorias estabelecidas, existe um conjunto de procedimentos onde estão envolvidas pessoas que produzem e as que consomem moda.

Essa conexão entre moda e identidade cultural, impulsionada por iniciativas como o Fashion Revolution, fortalece o conceito de moda sustentável. Os participantes não apenas se apropriam das roupas como expressão de quem são, mas também ressignificam o consumo consciente ao darem novos significados às peças. O concurso de fotos permitiu que essas mulheres revisitassem suas histórias e contassem suas narrativas por meio de imagens, reforçando como a moda pode ser uma ferramenta de inclusão social, ao mesmo tempo em que reflete questões de sustentabilidade e respeito à razão

Dessa forma, o Programa Mulheres Mil não apenas promoveu a inclusão social e o empoderamento das mulheres em situação de vulnerabilidade, como também usou a moda como um vetor para compensar a sustentabilidade em sua interseção com a identidade cultural. A moda deixou de ser um simples ato de vestir e tornou-se uma ponte entre o passado cultural e um futuro mais sustentável, fomentando o empreendedorismo e a conscientização sobre o consumo consciente

Compreende-se, portanto, em consonância com Rivera Cusicanqui (2010), que a partir do que vimos e presenciamos, e de forma crítica, as imagens oferecem interpretações e narrativas que mostram uma leitura do social, e que produções reflexivas e autorreflexivas questionam quem deve e pode falar pelos “outros”.

Assim, apresentamos nossa contribuição ao dossiê sustentabilidade e inovação social, com essa pesquisa original, sendo um relato de experiência e ações que tratam e articulam esse tema.

## Referências:

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 12.314, de 19 de agosto de 2010b. Altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração pública federal; revoga dispositivos da Lei no 10.678, de 23 de maio de 2003; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 20.08.2010.
- \_\_\_\_\_. Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.
- CARVALHAL, André. Moda com propósito: manifesto pela grande virada. São Paulo: Paralela, 2016.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BANDEIRA, Suene Martins. VESTIR COMO CULTURA: moda e decolonialidade na marca nalimo. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pósgraduação em Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- BERLIM, Lilyan. Moda e sustentabilidade: uma reflexão necessária; São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2012.
- ESCOBAR, Arturo. Autonomía y diseño: la realización de lo comunal. Popayán: Universidad del Cauca, 2016.
- ESCOBAR, Arturo Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia, Medellín, UNAULA, 2014.
- FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e Políticas Públicas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas. Estudos Feministas, Florianópolis, 12 (1): 47-71, janeiro-abril/2004.
- FASHION REVOLUTION BRAZIL. Semana Fashion Revolution, 2022. Disponível em:< <https://www.fashionrevolution.org/south-america/brazil/>> Acesso em: fev. 2022.

KRUCKEN, Lia. Design e território: valorização de identidades e produtos locais. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

TROIANI, Leonice et al. Moda sustentável: uma análise sob a perspectiva do ensino de boas práticas de sustentabilidade e economia circular. Cad. Ebape.Br: Rio de Janeiro, Jan./Fev. 2022, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 62-76, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População Estimada. Perfil dos Municípios Brasileiros. 2022. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-joao-dos-patos/panorama>. Acesso em 15 de maio de 2024.

LANGENBACH, Marcos, L. Além do apenas funcional: inovação social e design de serviços na realidade brasileira – Rio de Janeiro: VII 123 p.29,7 (COOPPE/UFRJ), 2008.

LIMA, Márcio S. O AVESSO: alcances e limites da consultoria em design na Associação de Mulheres da Agulha Criativa, em São João dos Patos – MA. 152 f. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Design da Universidade Federal do Maranhão. São Luis –MA. Defendida em 2018

MANZINI, Ezio. Design, when everybody designs. An introduction to Design for Social Innovation. The MIT Press: Cambridge/London, 2015.

MANZINI, Ezio. Design para inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

NASCIMENTO, Luiz Augusto. Dados socioculturais de São João dos Patos – Maranhão. In: VII CONNEPI. Palmas: 2015.

QUIJANO, Anibal (2000). Colonialidad del poder y clasificacion social. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386. Disponível em: <<https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/download/228/240/>> Acesso em: 20 novembro 2021.

OKADA, Regina Akemi; BERLIM, Lilyan. DESIGN DE MODA: possibilidades de inovação social e sustentabilidade. Iniciação: Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-24, maio 2014. Vol. 4 N O 1 - Maio de 2014.

RIVERA Cusicanqui, Silvia. Ch'ixinakax utxiwa. Una relexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2009.

# Movimentos de design no novo paradigma antropocêntrico

*Design movements in the new anthropocentric paradigm*

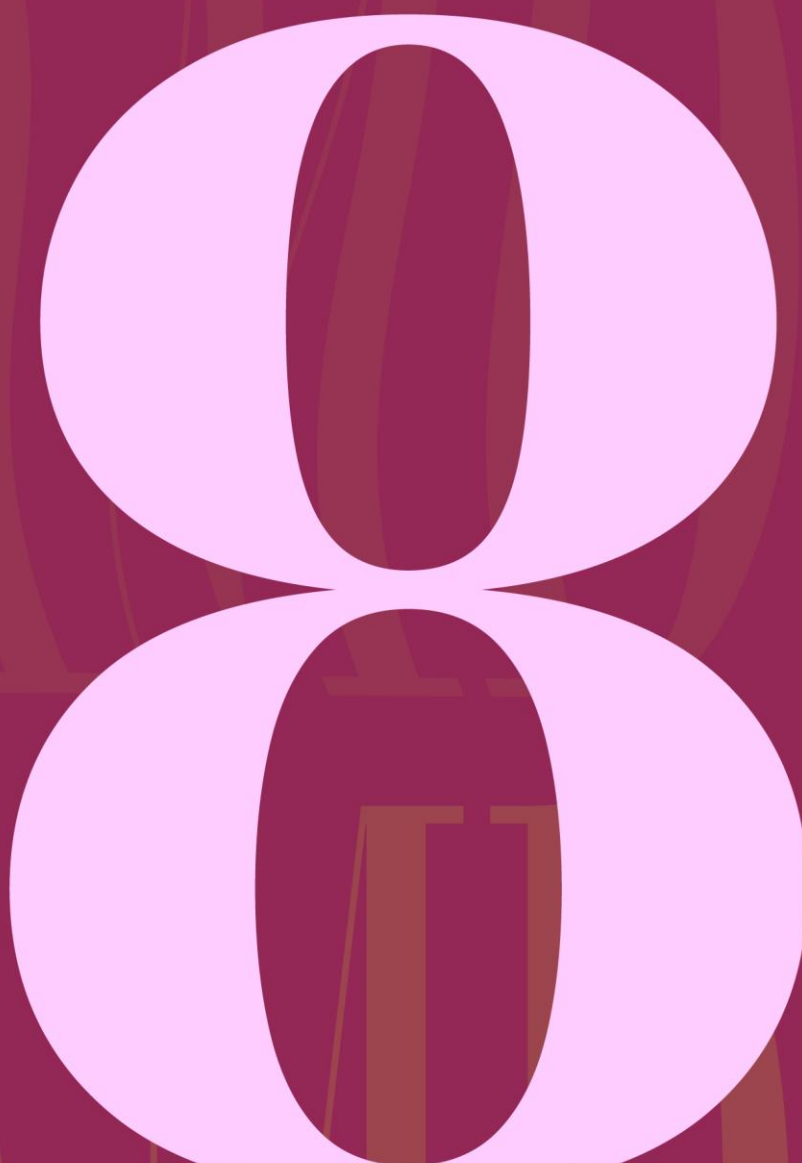
*Movimientos de diseño no nuevo paradigma antropocéntrico*

Vanessa Constance Ambrosio<sup>1</sup>

Richard Perassi Luiz de Sous<sup>2</sup>

Claudelino Martins Dias Junior<sup>3</sup>

DOI: [10.5965/25944630832024e6084](https://doi.org/10.5965/25944630832024e6084)



## Resumo

Este artigo busca trazer à tona uma reflexão sobre o Paradigma Antropocêntrico do Design Moderno e a responsabilidade dos designers e profissionais afins enquanto agentes na reprodução de pensamentos e comportamentos decorrentes do progresso moderno, na criação e produção de objetos e serviços atualmente. Do mesmo modo, sugere como o Design pode corroborar nas transformações futuras, considerando aspectos socioeconômicos, políticos e culturais em acordo com as alterações climáticas ao longo das últimas décadas. Discorre, por meio de uma revisão bibliográfica e sem extenuar o tema, perspectivas em se lidar com novas representações, narrativas e práticas que acarretem num modo de viver pleno e diferente das previsões catastróficas e alarmantes para um futuro próximo, considerando a interferência humana em todas as formas vivas da Terra. Em síntese, tem-se uma reflexão e a indicação de movimentos de contribuição possíveis no Campo de Design, dado como resultado de uma pesquisa com abordagem qualitativa e do tipo descritiva sobre representações, narrativas, práticas e projetos de Design integrados e direcionados ao bem-estar das pessoas e associado à responsabilidade socioambiental.

**Palavras-chave:** projeto socioambiental; antropoceno; design.

## Abstract

*This article aims to foster reflection on the Anthropocentric Paradigm of Modern Design and the responsibility of designers and professionals in perpetuating thoughts and behaviors stemming from modern progress, particularly in the creation and production of current objects and services. Additionally, it explores how Design can contribute to future transformations by considering socioeconomic, political, and cultural aspects in alignment with the climate changes observed over recent decades. It discusses, through a bibliographic review and without exhausting the topic, and examines perspectives on addressing new representations, narratives, and practices that foster a fulfilling way of life distinct from the catastrophic and alarming forecasts for the near future, while acknowledging human interference in all forms of life on Earth. In summary, the study presents a reflection and suggests potential contributions in the field of Design, based on a qualitative and descriptive research approach, focusing on representations, narratives, practices, and projects that are integrated and oriented toward human well-being and socio-environmental responsibility.*

**Keywords:** socio-environmental project; anthropocene; design.

---

<sup>1</sup> Pós-graduada na modalidade lato sensu no Curso de Especialização em Embalagem - Projeto & Produção pela UTFPR (2005); Mestre em Design do Programa de Pós-Graduação em Design pela UFPR (2013); Doutoranda pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9638402892576296>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4800-5555>; E-mail: [vaneconstance@gmail.com](mailto:vaneconstance@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC/SP, 2001); estágio de pós-doutorado em Design (IADE/PT, 2015); Professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e líder do grupo de pesquisa Significação da Marca, Informação e Comunicação Organizacional (SIGMO/UFSC/CNPq); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0396579652444165>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0696-4110>; E-mail: [richard.perassi@ufsc.br](mailto:richard.perassi@ufsc.br)

<sup>3</sup> Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Brasil) e pelo Departamento de Eletrotécnica da Universidade Nova de Lisboa (UNL/Portugal) em 2008. Pós-Doutor pela UNL (Portugal, 2022). Professor Associado IV do Departamento de Gestão Mídias e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) e do Programa de Pós-Graduação em Design (PósDesign) da UFSC: <https://lattes.cnpq.br/1278815929410146>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8071-6396>; E-mail: [claudelino@gmail.com](mailto:claudelino@gmail.com)

## Resumen

*Este artículo busca sacar a la luz una reflexión sobre el Paradigma Antropocéntrico del Diseño Moderno y la responsabilidad de los diseñadores y profesionales afines como agentes en la reproducción de pensamientos y comportamientos resultantes del progreso moderno, en la creación y producción de objetos y servicios en la actualidad. Asimismo, sugiere cómo el Diseño puede apoyar transformaciones futuras, considerando aspectos socioeconómicos, políticos y culturales acordes con el cambio climático de las últimas décadas. Se discute, con una revisión bibliográfica y sin agotar el tema, perspectivas para abordar nuevas representaciones, narrativas y prácticas que resulten en una forma plena y diferente de vivir frente a los catastróficos y alarmantes pronósticos para el futuro cercano, considerando que el ser humano interfiere en todas las formas de vida en la Tierra. En resumen, se reflexiona y se señalan posibles movimientos de contribución en el campo del Diseño, dados como resultado de investigaciones con enfoque cualitativo y descriptivo sobre representaciones, narrativas, prácticas y proyectos de Diseño integrados y orientados al bienestar de las personas y asociados a la responsabilidad socioambiental.*

**Palabras clave:** proyecto socioambiental; antropoceno; diseño.

## 1 Introdução e breve contextualização

Há mais de meio século, no mês de junho de 1972, foi realizada em Estocolmo na Suécia, a Conferência da Terra, evento que pautou temas como poluição atmosférica e consumo excessivo dos recursos naturais. As diversas organizações internacionais governamentais e não governamentais, observadores e jornalistas participantes admitiram, pela primeira vez, que as atividades humanas são responsáveis pelo esgotamento dos recursos naturais e do impacto da humanidade sobre o meio ambiente. O relatório final, que estabeleceu os fundamentos para a nova pauta ambiental das Organizações das Nações Unidas (ONU), apresentou 8 objetivos e 26 diretrizes que simbolizaram um manifesto ecológico ainda relevante. A celebração foi crucial para a proteção e defesa do ecossistema, principalmente ao discutir a importância de "motivar e orientar as nações do globo para a preservação e aprimoramento do ecossistema humano" (Rodrigues, 2021). Mas, isso ainda não resultou em ações ampliadas e efetivas.

Por sua vez, no relatório da *World Health Organization* (WHO, 2018) estimou-se que o aumento das temperaturas e da poluição causaria um incremento nas doenças cardiorrespiratórias e na morte de milhões de pessoas e na disseminação de doenças infecciosas como, por exemplo, a malária. Ainda, o aquecimento global foi identificado como fator prejudicial à produção de alimentos de

subsistência, contribuindo para a elevação dos riscos de populações sofrer com a fome e a desnutrição, além de reduzir ainda mais o abastecimento de água doce em diversas regiões vulneráveis.

A produção excessiva e o descarte inadequado de produtos aumentam a poluição ambiental. Inclusive, os processos de reutilização e reciclagem de materiais não acompanham a dinâmica econômico-comercial global. Nesse sentido, Joanna Boehnert (2018) argumentou que as estruturas econômicas incentivam práticas que prejudicam o sistema social e ambiental. Sob essa ótica, a autora destaca a necessidade de uma visão ecológica nas transações econômico-financeiras e no campo teórico-prático das atividades de Design.

A globalização distribuiu polos de produção e consumo, integrando rotas de produção, distribuição e comércio. Tem-se como exemplo, que regiões como o deserto de Atacama no Chile (CL) sofrem com o acúmulo do descarte dos produtos de vestuário de Moda (COSTA e ZANETI, 2022), com tecidos de poliéster que demoram séculos para serem decompostos (AMARAL; BARUQUE- RAMOS; FERREIRA, 2014). Há ainda empresas que importam e comercializam produtos já usados. Existem, igualmente, questionamentos na justiça brasileira sobre a importação de pneus usados de outros países (LUZ e DURANTE, 2013). Portanto, a produção e o descarte afetam a economia e a ecologia mundial. Aliás, o descarte global de resíduos foi intensificado pelo comércio digital, que resulta em logística de longa distância, ao considerar que as compras *online* requerem transporte, entrega e uso ou consumo de produtos sólidos em todas as regiões do planeta.

No seu livro “Há Mundo Por Vir?” (2014), a filósofa Déborah Danowski e o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro se baseiam em histórias ficcionais para alertarem sobre o fim do mundo, em meio a atual crise climática. Mas, em relação direta com a realidade, foi apresentado em Dubai, no ano de 2023, na 28ª Conferência do Clima da Organização das Nações Unidas (COP28), o relatório *Global Tipping Points* (Relatório Global sobre Pontos de Não Retorno), resultante de uma pesquisa liderada por Tim Lenton, do instituto *Global Systems* da Universidade de Exeter. O

relatório foi realizado com o apoio de duas centenas de pessoas estudiosas, atuantes em noventa organizações de pesquisas de 26 países. Como resultado, Lenton et al (2023) indicou a necessidade de medidas globais urgentes, para reparar a “trajetória desastrosa” da humanidade, incluindo: (I) interromper a utilização de combustíveis fósseis antes de 2050; (II) incluir pontos de não retorno no Inventário Climático Global; (III) coordenar esforços para promover pontos de não retorno positivos; (IV) fortalecer mecanismos de adaptação e governança de perdas e danos; (V) convocar uma cúpula global urgente sobre pontos de não retorno; e (VI) aprofundar o conhecimento dos pontos de não retorno.

Há diferenças entre o tempo e o grau de agressividade das atividades dos diferentes países na degradação do meio ambiente. A morosidade nas ações é atribuída à dificuldade em conciliar interesses político-financeiros, principalmente, com a resistência de representantes das nações mais poderosas, como Estados Unidos e China, que se recusam a assinar acordos internacionais de redução das atividades poluentes, como o Acordo de Paris<sup>4</sup> (UNFCCC, 2015) e o Protocolo de Kyoto<sup>5</sup> (UNFCCC, 1997). Por sua vez, países em desenvolvimento requerem a oportunidade de investir em suas reservas de recursos naturais, ainda foram pouco exploradas.

Estudiosos do clima sugerem que para alcançar a sustentabilidade plena, é necessário que haja uma abordagem sistêmica, multiescalada e planejada. Ceschin e Gaziulusoy (2016), descreve que “o entendimento atual sugere que a

---

<sup>4</sup> O Acordo de Paris, adotado em novembro de 2015, durante a *Paris Climate Change Conference*, é um tratado internacional que visa combater as mudanças climáticas, com metas para limitar o aumento da temperatura global a menos de 2°C acima dos níveis pré-industriais. Os países signatários, em um esforço coletivo, se comprometeram a reduzir suas emissões de gases de efeito estufa e a fortalecer a resiliência climática, promover um futuro sustentável e minimizar os impactos das mudanças climáticas (UNFCCC, 2015).

<sup>5</sup> O Tratado de Kyoto, acordo internacional com o objetivo de promover uma significativa diminuição nas emissões de gases de efeito estufa para países desenvolvidos até 2012, foi adotado em 11 de dezembro de 1997 e, devido a um complexo processo de ratificação, entrou em vigor somente em 16 de fevereiro de 2005. Atualmente, é composto de 192 partes (UNFCCC, 1997).

sustentabilidade é uma propriedade do sistema e não uma propriedade de elementos individuais dos sistemas”.

Corroborando com esse pensamento, Rodrigues (2021), afirma:

[...] nem toda a humanidade é responsável por esse impacto, nem esse impacto corresponde ao total período da existência humana. As mudanças ambientais que assistimos e que nos empurraram para uma crise climática são responsabilidade do homem ocidental, industrial e capitalista que desde início só conseguiu ser através da exploração, da instituição de condições precárias e da desumanização do trabalho como é retratado desde cedo em *Modern Times* de Charlie Chaplin (1936)

Isso inclui, o compromisso de inúmeros profissionais, dentre eles os de design, cuja responsabilidade é atuar como um agente sistêmico e, portanto, integrado a sistemas produtivos, de forma que mitiguem os efeitos nocivos das ações humanas sobre o meio ambiente e, por decorrência, atenuem o desequilíbrio climático ora em observação (CESCHIN e GAZIULUSOY, 2016).

Desde que surgiu como um labor, a atividade do design se manteve principalmente em decorrência da necessidade de se produzir riqueza e atender às necessidades humanas, sejam elas primárias ou complexas. E enquanto pertencente, pelo tempo e espaço, ao sistema capitalista atual, extremamente voltado para a economia, esta atividade está relacionada de modo muito intrínseco na obtenção de lucros e ganhos para as empresas. Os designers estão inseridos neste ciclo de serem reprodutores de modelos, em um modo de produção vertical, hierárquica e individualizada.

Rodrigues (2021) descreve que,

Neste seguimento seria pertinente que os designers - enquanto profissionais que ganham notoriedade e ênfase nos mesmos propósitos - levassem a sua atividade de forma mais condizente com as emergências planetárias, o que nem sempre tem acontecido. E com ‘emergências planetárias’ consideram-se aquelas que afetam o planeta no seu todo e não apenas os humanos, ou pior, uma pequena fração dos humanos.

Todas as questões acima são consequência da alta demanda humana na exploração dos recursos naturais do planeta. É de compreensão geral que, quanto mais protelar para que ações efetivas sejam realizadas, mais dispendioso será para retornar para um mundo mais sustentável.

Há a necessidade urgente em realizar mudanças sociais, culturais, comportamentais, institucionais e organizacionais para mitigar as alterações climáticas globais em todos os ecossistemas, sejam eles terrestres e aquáticos.

Neste artigo é empregado uma revisão bibliográfica como procedimento metodológico, pois exige a recuperação do conhecimento científico já existente sobre o tema. Quanto à natureza, esta pesquisa é classificada também como qualitativa, quando é trabalhado os dados em busca do seu significado, baseado na percepção do fenômeno em seu contexto, com o intuito de explicar sua origem e relações. Segundo Gil (2002), esta abordagem proporciona uma profunda investigação das questões que envolvem o fenômeno pesquisado e suas relações, mediante a valorização do contato estreito com a situação estudada, a fim de entender seus significados. Sua estrutura está primeiramente dividida em discorrer sobre o conceito de Antropoceno e após, tratar sobre a responsabilidade socioambiental no Campo de Design. Na sequência, traz à discussão o design responsável e o novo Paradigma Antropocêntrico. Em seguida, descreve a relação entre o Design e o meio ambiente, destacando os atuais e principais movimentos de abordagem relacionadas aos dois temas. Ao final, é apresentado possíveis soluções sobre o paradigma discutido.

## 2 O conceito de Antropoceno

O conceito de Antropoceno tem como característica a intensa, impactante e crescente ação humana na biosfera. Essa ação se reflete no crescimento populacional, na produção agrícola e no cultivo de animais de forma incremental, na extinção de espécies da flora e fauna, na emissão de carbono e na exploração dos recursos fósseis. O Antropocentrismo é uma visão filosófica que coloca o ser humano como o centro e o ponto focal de valor e importância no universo, enfatizando a supremacia da humanidade sobre todas as outras formas de vida e entendendo que o mundo existe primordialmente para atender às necessidades e interesses humanos.

Eckersley (1992) define o Antropocentrismo como “a crença de que existe uma linha divisória clara e moralmente relevante entre humanidade e o resto da natureza, que a humanidade é a única fonte principal de valor ou significado no mundo”.

Segundo Noronha e Furtado (2021), o “Antropocentrismo norteou o pensamento social moderno, instaurando as separações raciais, coloniais, disciplinares e a grande cisão entre o Homem e a Natureza”.

Para Rodrigues (2021) “o Antropoceno marca o início de uma nova época caracterizada pela capacidade do ser humano de impactar violentamente os sistemas terrestres transformando-os de forma profunda e duradoura. Essa época marca o domínio do Homem sobre a Natureza e como entidade apartada da Natureza”.

Ainda há controvérsias sobre o marco temporal quanto a mudança de uma era para outra (do Holoceno<sup>6</sup> para Antropoceno), pois é preciso estabelecer de fato o que a caracteriza como um marco político social. Se a atitude humana for considerada como resultado do capitalismo, isso só ocorreu nos últimos dois séculos, durante a Revolução Industrial. Assim, entende-se que “quanto mais recente for a colocação do marco inicial do Antropoceno, maior impacto político terá” (RODRIGUES, 2021).

Rodrigues (2021) ainda destaca,

[...] O Antropoceno conseguiu normalizar a precariedade e estabelecê-la sob todas as formas possíveis e imaginárias. A era geológica conhecida pelo impacto humano nos sistemas terrestres não serviu para reunir qualquer benefício. Virou os humanos contra tudo e contra si mesmos. Não há hoje nenhum lugar no planeta intocado pelas políticas econômicas globais do pós-guerra. O que prova como tudo está contaminado pelas ruínas de um ‘progresso’ industrial que destrói mais do que cria e que para criar tem precisa de destruir. Tornando os termos ‘criar’ e ‘destruir’ indistinguíveis e evidenciado que nem tudo precisa de ser exteriorizado por um artefato.

A ação humana tem causado prejuízos ecológicos, incluindo mudanças climáticas e extinção de espécies, intensificadas pela economia industrial e a emissão de carbono. Desde o século passado, o Antropocentrismo colocou o ser humano no centro das questões ambientais, justificando a exploração indiscriminada da natureza. A crença na supremacia da humanidade sobre a natureza direcionou a aplicação tecnológica, exclusivamente, para o atendimento de necessidades e outros interesses humanos.

---

<sup>6</sup> O Holoceno é tido como a época geológica atual, iniciada há cerca de 11.700 anos, após o último período glacial. É caracterizada por um clima relativamente estável e pelo desenvolvimento das civilizações humanas o que permitiu as atividades agrícolas, a domesticação de animais e a construção de cidades (ALVES, 2012).

O impacto humano no meio ambiente requer mudanças de valores e processos econômicos e sociais para promover a sustentabilidade. Embora haja negacionistas que isentam a ação humana de responsabilidade pelos problemas ecológicos, uma revisão na abordagem antropocêntrica pode e deve responsabilizar as organizações sociais e as pessoas diante da premente necessidade de preservação do planeta.

Em síntese, o impacto antropogênico, que se inicia a partir do século XX, é reconhecido como resultado da exploração capitalista do homem sobre a natureza.

A seguir, será abordado como o designer está relacionado diretamente ao conceito do Antropocentrismo.

### 3 A responsabilidade socioambiental no Campo de Design

Noronha e Furtado (2021) definem, etimologicamente, o termo "Design" como uma ideia de projetar com o propósito de dar destino ou designar, atendendo necessidades pessoais, organizacionais ou sociais dentro de uma perspectiva industrial. Mas, atualmente, as pessoas que atuam como designers buscam planejar todo o ciclo de vida dos produtos, desde a seleção dos insumos até o descarte ou reciclagem, porque se sentem pressionados e motivados pela necessidade de atuação com responsabilidade socioambiental. Os mesmos autores, entendem que, nas últimas cinco décadas, está sendo formado um sistema de Design centrado na vida, baseado na insustentabilidade ecológica e no processo de obsolescência programada de produtos no âmbito da indústria cultural, quando há retomada das relações, sejam elas entre somente humanos e mais recentemente com outros seres. Assim, o Campo de Design é direcionado para a responsabilidade socioambiental.

Não obstante, do entendimento do ciclo de vida dos produtos, tem-se que este não termina com o descarte, principalmente, porque os materiais artificiais podem resistir à reincorporação pelo ambiente. Para Cardoso (2012), no livro *Design para um Mundo Complexo*, as questões materiais são intrincadas na complexidade das relações humanas, influenciadas por aspectos psicológicos e socioculturais. Questões

subjetivas e simbólicas motivam as transformações da realidade física e isso influencia o Campo de Design.

Rodrigues (2021) comenta que,

[...] Durante imenso tempo o design disseminou a ideia de que a sua missão era fomentar um consumo em massa que ajudasse a manter um ritmo alucinante de produção, reduzindo-se meramente à função de ser combustível de um capitalismo abusivo. O design industrial foi por isso responsável por estratégias várias que procuravam diminuir a qualidade e durabilidade de um produto, por desenvolver estéticas incapazes de perdurar no tempo, etc., tudo com a intenção de normalizar o descarte e aumentar o desejo pelo 'novo'.

Na década de 1980, designers pioneiros nas questões socioambientais como Victor Papanek e Richard Buckminster Fuller criticaram a produção e o consumo desenfreados e, com isso, reforçaram o interesse por ações direcionadas pela responsabilidade nesta área. No livro, em "*Design for a Real World*", Papanek (1984) propôs que os projetos de Design devem oferecer soluções para as reais necessidades humanas, atuando de maneira transdisciplinar com as comunidades.

Papanek (1984) também argumentou que designers são responsáveis pelo impacto social e moral de seus produtos e, portanto, devem atender às carências básicas das pessoas antes de qualquer luxo. Além disso, é essencial projetar para áreas como Educação e Saúde, considerando necessidades específicas das pessoas e sistemas sociais. Portanto, é essencial reverter valores morais e comerciais para promover práticas sociais responsáveis que privilegiem, conservem e valorizem o ambiente. Boehnert (2018) considera que propostas e programas que recompensem a conservação ambiental são imperativos geracionais.

No próximo item, será tratado o conceito sobre o Paradigma Antropocêntrico no Design Moderno.

## 4 O novo Paradigma Antropocêntrico no Design Moderno

Rodrigues (2021) alega que “o design, como cria do Antropoceno, dialoga com bem-estar, sociedade e cultura a partir deste referencial, sem considerar os

termos, anseios e conceitos dos mundos outros que coabitamos, ainda que estejamos dentro da espécie humana”. Deste modo, o design assume, como atividade humana transformadora, uma parcela considerável no que é produzido e consumido pelos indivíduos.

Norman e Stappers (2015), argumentam que o Design Antropocêntrico deve evoluir para considerar não só o usuário direto, mas também o impacto em comunidades e ecossistemas mais amplos. Eles destacam que a interação humana com o design moderno se expande para além do usuário direto, permitindo uma abrangência de sistemas de impacto e as consequências sociais do design.

Do mesmo modo, a pesquisa de Krippendorff (2006) também contribui para essa discussão, propondo que o design seja visto como um processo de criação de significados. Segundo o pesquisador, o Paradigma Antropocêntrico no design não se limita a resolver problemas funcionais, mas também deve promover um entendimento e uma comunicação efetiva entre o produto e seu usuário.

Noronha e Furtado (2021) consideram que é preciso ultrapassar a tradição antropocêntrica, porque focar apenas na humanidade reproduz conceitos e visões de mundo em antigos paradigmas. É necessário reconhecer que se vive em uma comunidade planetária de múltiplos seres com características específicas. A renovação antropocêntrica requer o reconhecimento que a humanidade está sim no centro, mas como causadora dos problemas e não acima desses.

Brown (2009), aponta que o design moderno deve evoluir para um modelo que considera tanto o bem-estar humano quanto a saúde do planeta, promovendo soluções que sejam sustentáveis e responsáveis, considerando os impactos ambientais e éticos.

Para Tarcan (2023), é eminente que o design assuma o seu papel como ser desencadeador de discursos pós-antropocêntricos, debatendo em profundidade outras abordagens de pensamento. É veemente considerar entidades não-humanas (como materiais e o meio ambiente) e desafiar as suposições antropocêntricas, ao envolver, de modo exponencial, práticas mais éticas, que fomentem relações simbióticas entre humanos e natureza.

Destarte, o Paradigma Antropocêntrico no Design Moderno, refere-se a uma abordagem centrada no ser humano na concepção e no desenvolvimento de produtos, serviços e sistemas. Esse paradigma coloca as necessidades, capacidades e experiências humanas como o ponto focal do processo de design. Além disso, visa não apenas satisfazer as demandas dos usuários, mas também criar soluções mais éticas, sustentáveis, emocionalmente envolventes e adaptáveis para um mundo em constante mudança (Figura 1).

**Figura 1:** Necessidades humanas revistas entre os dois paradigmas



Fonte: Adaptado de JUSBRAZIL (2023)

Este novo paradigma influencia o Campo de Design, aumenta a empatia nos projetos, com valorização da pessoa usuária e de modo socioambientalmente integrado, inclui a criação de produtos intuitivos e adaptáveis, engloba princípios e abordagens que alterem positivamente como produtos, serviços e sistemas são concebidos e desenvolvidos.

O novo Paradigma Antropocêntrico considera diversos aspectos relevantes:

- Usabilidade: Prioriza a facilidade de uso, acessibilidade e experiência do usuário na interação com o produto ou serviço.
- Ergonomia: Busca adequar o design às características físicas e cognitivas dos usuários, visando o conforto e a eficiência na utilização.

- **Inclusão e Diversidade:** Reconhece a importância de criar soluções que sejam acessíveis e adaptáveis a diferentes grupos de pessoas, levando em conta variáveis como idade, habilidades físicas e cognitivas, entre outras.
- **Experiência do Usuário (UX):** Foca na criação de experiências positivas e significativas para os usuários ao interagirem com um produto, serviço ou sistema.
- **Design Thinking:** Abordagem centrada no ser humano que busca compreender profundamente as necessidades e desejos dos usuários para desenvolver soluções inovadoras e centradas no cliente.

Além dos resultados imediatos para os usuários, o novo paradigma propõe atenção e prevenção aos impactos ambientais e sociais ao longo do ciclo de vida dos produtos. Isso envolve a escolha de materiais mais sustentáveis, processos de produção conscientes e preocupação com descarte e reciclagem. Deve-se ressaltar e considerar os aspectos subjetivos, afetivos ou emocionais, permitindo conexões positivas por meio dos projetos de design.

No próximo item, serão apresentados os principais movimentos que envolvem o design e o meio ambiente em oposição ao conceito antropocêntrico.

## 5 Movimentos de Design opostos à visão antropocêntrica

Como mencionado, a tradicional visão antropocêntrica é constantemente criticada por cientistas e diversas entidades, por causa da exploração desenfreada dos recursos naturais. Foi assinalado que a exploração resultou na degradação do meio ambiente e no subjugamento de seres das outras espécies existentes. Decorreram disso correntes opostas, como por exemplo, o Biocentrismo ou Ecocentrismo<sup>7</sup>. Segundo Naime et al (2012) conceitos de Design e Ecodesign têm

---

<sup>7</sup> A fim de contestar o Antropocentrismo, o Biocentrismo ou Ecocentrismo, surgiu nas últimas décadas como uma nova corrente de orientação do pensamento jurídico, com o objetivo de valorizar não apenas o bem-estar do homem, mas considerar outros seres vivos, implicando no bem comum e de todo o planeta e estabelecendo uma conexão com a ética ambiental. Na tese biocêntrica, os animais estão incluídos na esfera de consideração moral dos seres humanos e possuem importância jurídica própria (STOPPA e VIOTTO, 2014).

muito a auxiliar na quebra dos paradigmas em busca de parâmetros holísticos de ampla sustentabilidade.

Neste contexto, são apresentados a seguir, os principais movimentos que descrevem como o Design pode contribuir em oposição à abordagem antropocêntrica. É importante salientar que esses conceitos muitas vezes se sobrepõem quanto aos seus significados, apresentando similaridades, não havendo nenhum critério entre o melhor e o pior, ordem de relevância e uso.

### 5.1 *Green Design*

Para Tu e Huang (2015) o cerne do *Green Design* é “usar menos para produzir mais”, caracterizado por uma produção limpa, consciente e eficiente, analisando seu ciclo de vida, potencial de reciclagem, impacto no meio ambiente e como reduzi-los e como tornar seu design totalmente sustentável. É baseado nos fundamentos éticos da empresa, com o objetivo de melhorar a sua imagem ambiental e em resposta à política de desenvolvimento sustentável da ONU. Surgiu como uma abordagem filosófica e considera a valorização ambiental sem comprometer outros aspectos como: desempenho, qualidade, funcionalidade e vida útil dos produtos. Todavia, investe em diminuir os impactos ambientais indicando a chamada regra 3R's, para reduzir, reutilizar e reciclar materiais e produtos (Figura 2).

Figura 2: O ciclo de Green Design



Fonte: Adaptado de DESIGNKMG (2023)

## 5.2 Ecodesign

Ecodesign é uma proposta que prevê a apresentação e o monitoramento de dados sobre o impacto ambiental do produto durante todo o seu ciclo de vida (*cradle to grave*<sup>8</sup>), ou seja, desde a concepção até o descarte (Figura 3). Para quantificar os dados sobre o impacto ambiental, é usada a métrica “Pegada Ecológica” (PE), que foi proposta no início dos anos de 1990 pelos pesquisadores acadêmicos Mathis Wackernagel e William Rees (1996). A metrificação permite avaliar e acompanhar o impacto humano em todo o ciclo de vida dos produtos, mas não considera dados analíticos sobre as diferenças entre o grau de industrialização dos países, que indicariam as condições locais de consumo e sustentabilidade.

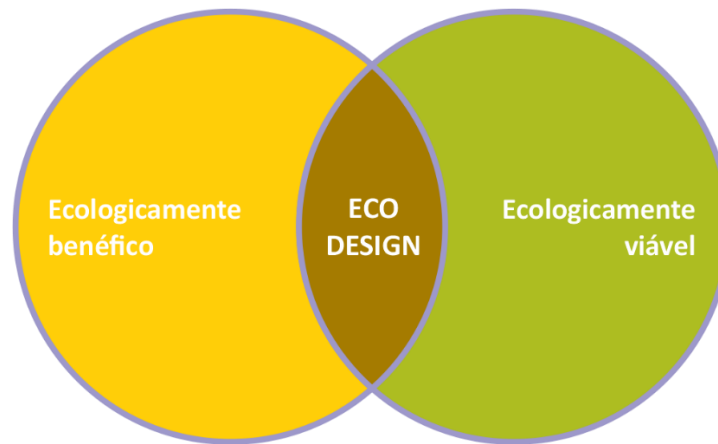
Segundo Borchardt et al (2008):

no Ecodesign, o projetista seleciona e articula soluções de projeto segundo seu impacto no ciclo de vida do produto: fabricação, embalagem, uso, troca de peças e fim de vida e objetiva a utilização do produto, pois o mesmo não é independente nem homogêneo e exige outros produtos e atores

<sup>8</sup> *Cradle to grave* (ou em tradução livre "do berço ao túmulo") considera os impactos em cada estágio do ciclo de vida de um produto, desde o momento em que os recursos naturais são extraídos do solo e processados até cada estágio subsequente de fabricação, transporte, uso do produto e, finalmente, descarte (EEA.EUROPA, 2024).

para a sua fabricação, o seu transporte e o seu uso, em uma abordagem transversal e multidisciplinar.

**Figura 3:** Representação de Ecodesign



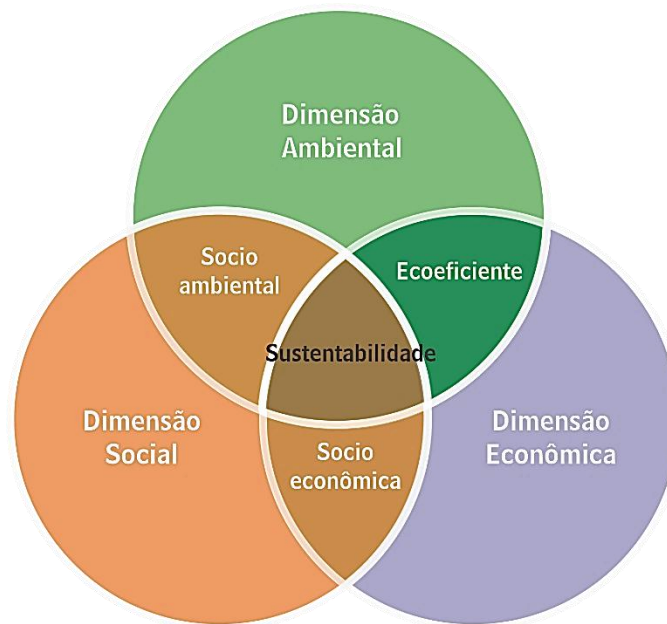
Fonte: Adaptado de PAZMINO (2007)

### 5.3 Design Sustentável

O Design Sustentável é a prática baseada na criação de produtos, serviços e ambientes orientada por princípios do tripé (social, econômico e ambiental) da sustentabilidade. A dimensão ambiental é submetida aos ciclos temporais da Terra. Na dimensão social, busca-se a satisfação de necessidades básicas das pessoas e a valorização das culturas locais. Na dimensão econômica, avalia-se se o crescimento econômico acontece de maneira ética, justa e harmônica com as outras dimensões (Figura 4). Mais abrangente que Ecodesign, a prática em Design Sustentável prevê integrar Design Social no desenvolvimento de produtos, considerando-se ainda a capacidade de regeneração do planeta.

Conforme Cavalcanti et al (2016) o Design Sustentável amplia ou maximiza os objetivos ambientais, econômicos e culturais, visando o aumento do bem-estar social, conduzindo para uma mudança nos resultados e nos meios para alcançá-los. Propõe um valor de responsabilidade maior com o equilíbrio ambiental e a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades.

**Figura 4:** Integração das três dimensões para a Sustentabilidade

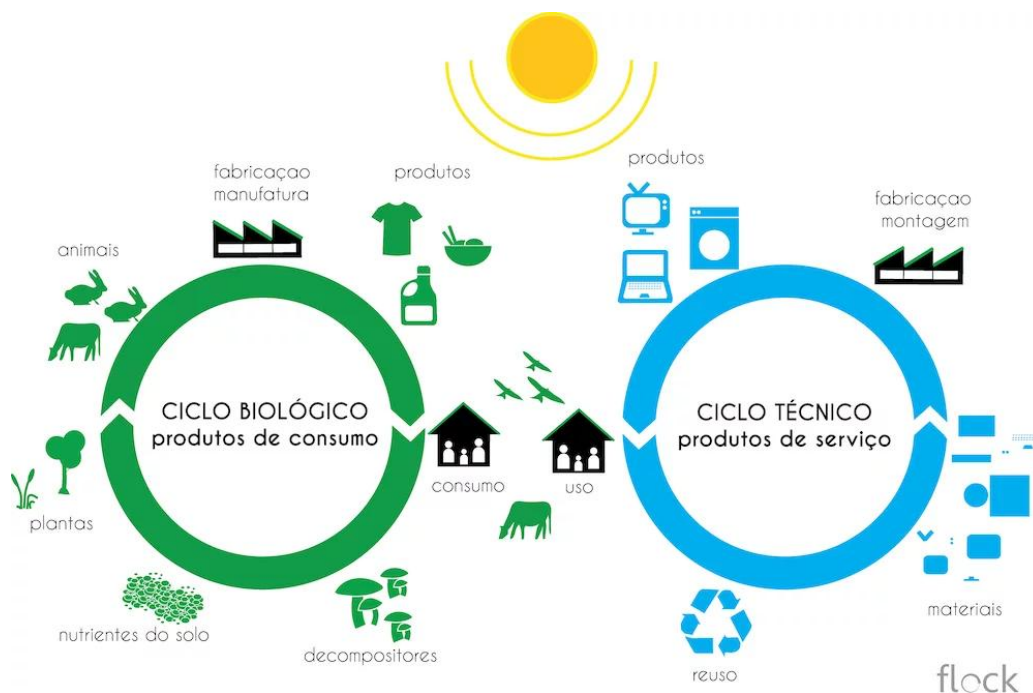


Fonte: Adaptado de PAZMINO (2007)

### 5.3 *Cradle to Cradle* (C2C)

Segundo Ribeiro (2016) o *Cradle to Cradle* (do berço ao berço), é mais uma alternativa de integração dos Campos de Design e da produção no contexto da responsabilidade socioambiental. Foi desenvolvido nos anos 1990 pelo designer Willian McDonough e pelo arquiteto Michael Braungart como uma abordagem circular, onde os recursos devem ser geridos visando a recuperação e reutilização de materiais em dois grupos: (1) nutrientes biológicos e (2) nutrientes tecnológicos. Na abordagem dos autores trabalham-se, principalmente, materiais em ciclos contínuos, energias renováveis e lixo como matéria-prima. Neste conceito, também chamado de C2C, destaca-se a necessidade de fechar o ciclo de vida do produto, o que ocorre de duas formas: a) os materiais e componentes retornam para indústria, como matérias-primas ou b) são decompostos na natureza com segurança sem risco ambiental (Figura 5). A agência *Environmental Protection Encouragement Agency* (EPEA) é instância de certificação da alternativa *Cradle to Cradle*.

Figura 5: Modelo *Cradle to Cradle*



Fonte: AECONOMIAB (2021)

### 5.3 *Biomimetics Design* ou Biomimética

*Biomimetics Design* ou simplesmente Biomimética<sup>9</sup> é baseado no estudo dos elementos e processos naturais como modelos para a criação de produtos, concepções arquitetônicas e peças de vestuário. Pode ser indicada como a imitação criativa de aspectos da natureza, como uma grande designer, visando sua adaptação cultural para a vida humana em sociedade e se apresenta como uma fonte para o incremento criativos dos métodos de Design.

Gamarano et al (2017) define como:

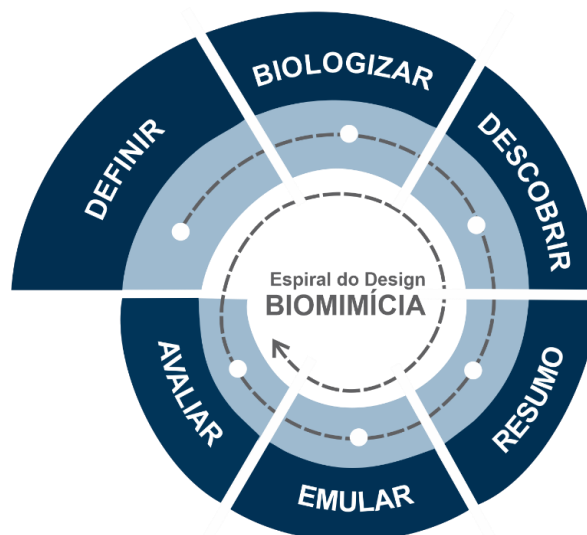
Campo de conhecimento que apresenta uma investigação sistemática das soluções orgânicas e estruturais aplicadas pela natureza aos seus elementos, visando colher dados para a solução de problemas técnicos de formas, estruturas ou objetos para o uso cotidiano humano.

Objetiva também o menor consumo de energia com base nas economias dos biomas animais ou vegetais, observando-se a adaptação e otimização dos processos naturais ao longo das eras. Para representar graficamente o conceito, há a

<sup>9</sup> A palavra Biomimética é de origem grega, proveniente da junção das palavras *bíos* e *mímesis*, o que significa 'a imitação da vida' (Gamarano et al, 2017).

espiral do Design Biomimético (Figura 6), ferramenta útil para incorporar as etapas que são críticas para esta abordagem, utilizada para resolver um problema específico ou oportunidade e buscar inspiração em modelos biológicos.

Figura 6: Espiral do *Biomimetics Design*



Fonte: Adaptado de BIOMIMICRY.ORG (2024)

### 5.3 Design Durável

Chapmann (2015) foi o pioneiro em conceituar essa abordagem, também chamada de Design Emocionalmente Durável, quando, em 2008, foi convidado a apresentar sua teoria sobre Redução de Resíduos na Câmara dos Lordes do Reino Unido. Ele prospectou que, para se manter em um mundo sustentável, os recursos naturais não precisavam ser devastados e haveria uma redução significativa no desperdício. Ainda, idealizou novos ambientes comerciais, estipulando uma conexão sadia entre fornecedores e consumidores por meio da manutenção e reparo. Nesse cenário, os conceitos de obsolescência, descarte e insatisfações em série seriam substituídos pelo apego, evolução e crescimento mútuo.

O Design Durável se pauta no conceito da durabilidade do produto, entendendo que quanto mais tempo ele durar, menor será a produção e o consumo de outros equivalentes e conseqüentemente, menos recursos naturais serão empregados e menor poluição será gerada (Figura 7). Em relação ao design do objeto, implica numa estética mais atemporal, robusta, com condições de manutenção e

reparo, tendo a possibilidade de prever itens e peças modulares de fácil substituição, no caso de desgaste em sua utilização. O Design Durável pode ser um desafio para os designers, admitindo que esta durabilidade reduz o consumo e as vendas dos objetos, o que não é nada interessante para grandes empresas.

Figura 7: Abordagem do Design Durável



Fonte: Adaptado de LINKEDIN.COM (2017)

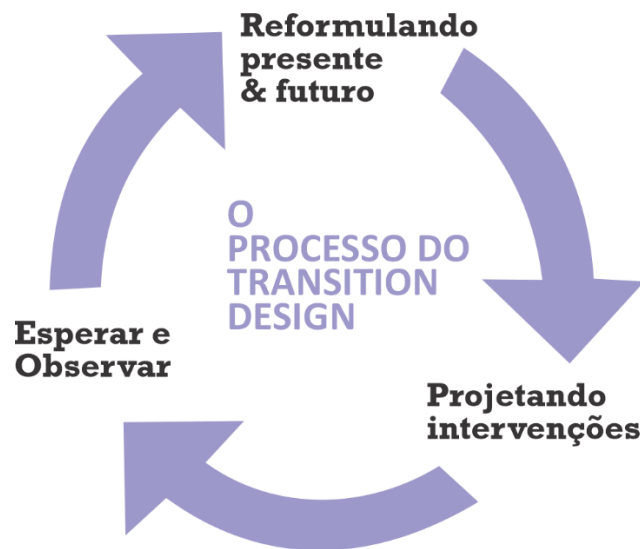
### 5.3 Transition Design

O *Transition Design* é a denominação de um movimento que, além dos princípios de Design, considera também a transdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento como: Ciências Humanas e Sociais, Filosofia, Psicologia, Antropologia e setores da sociedade. Assim, busca realizar a transição de foco do projeto, priorizando a interação do Campo de Design com as pessoas em seus contextos sociais ou comunitários (família, aldeia, cidade, região, natureza). O propósito é resolver problemas complexos, projetando soluções socioambientais, viáveis e de longo prazo, com o envolvimento de outros profissionais e das pessoas interessadas.

Irwin (2020) define a abordagem do *Transition Design* em três fases, compostas em reformular o problema e seu contexto no presente e no futuro; projetar intervenções e, então, observar como o sistema responde (Figura 8). Essas fases

amplas acomodam uma variedade de práticas e processos adaptados a problemas e contextos específicos.

**Figura 8:** Principais etapas do modelo *Transition Design*



Fonte: Adaptado de IRWIN (2020)

Os Movimentos de Design em oposição à Abordagem Antropocêntrica apresentados têm como pontos principais: a redução do impacto ambiental, conservação de recursos naturais, a promoção da economia circular, a saúde e bem-estar, a responsabilidade social e a inovação e competitividade. Também não se limitam aos destacados neste artigo, sendo apenas em um recorte dos mais evidentes e utilizados pelos profissionais.

## 6 Considerações finais

Apesar do contínuo desenvolvimento tecnológico de produtos e serviços (incluindo mais recentemente os recursos digitais e a busca por fontes renováveis de energia), isso não foi o suficiente para mitigar satisfatoriamente ou reverter os danos ao planeta, que foram agravados com a economia industrial.

A globalização trouxe para perto a produção de objetos fabricados em qualquer parte do mundo, transformando muito o que e como consumimos e influenciando de modo irreversível na economia mundial, criando uma interdependência na importação e exportação de consumíveis. Os produtos que fazem parte de nosso

cotidiano são adquiridos sem sequer pensar em como serão descartados após o seu ciclo de vida. Tudo está acessível em qualquer loja nos grandes centros ou até mesmo ao alcance dos dedos em compras virtuais em sites, atendendo de maneira rápida as necessidades rotineiras do indivíduo.

Porém, o que foi desconsiderado é que a Natureza também é conectada e globalizada, onde uma ação isolada de agressão a uma biodiversidade num determinado local do mundo, pode impactar um outro país ou continente.

O Novo Paradigma Antropocêntrico e o período Antropoceno apresentados neste artigo expõem a responsabilidade de todos os seres humanos e os desafios propostos para designers e outros profissionais, no contexto sociocultural, moral e econômico.

Além disso, foram identificados e brevemente apresentados os movimentos que alteram o enfoque econômico-industrial do Campo de Design, situando-o no contexto atual. Com os movimentos descritos, há uma indicação que reposiciona o Design no sentido da responsabilidade socioambiental.

O Design tem uma grande responsabilidade quando se submete ao mercado capitalista na obtenção de lucros e ao criar e desenvolver produtos meramente estéticos, de pouca qualidade e durabilidade, contribuindo para a normalização do descarte e incentivando o consumidor na aquisição de novos objetos desejados, seja por status, moda ou por obsolescência. Essa responsabilidade pode ser revertida, revendo a sua posição como coautor e desconstruindo os cânones que até então regem a sua conduta como desenvolvedor de objetos, sistemas e processos.

O Design pode sim ser uma voz ativa nessa quebra de paradigma, sendo mola propulsora no mostrar, alarmar, debater, participar, visualizar, questionar e impulsionar as ações que realmente culminem em transformações em meio a um mundo que há tempos está clamando por medidas urgentes para rever o quadro apocalíptico que se aproxima.

Dessa forma, designers devem perceber a si mesmos como cocriadores e reconhecer a necessidade de envolver os indivíduos na concepção e desenvolvimento

dos projetos, com a participação ativa por meio de *feedbacks* contínuos, testes iterativos e colaboração direta. Por exemplo, os recursos de prototipagem rápida podem ser usados para validar ideias com iterações rápidas e melhorias contínuas e colaborativas, o que possibilita a criação de experiências, produtos ou serviços mais flexíveis e adaptáveis em função das necessidades ou preferências dos usuários.

Nesta desconstrução no pensar, ao considerar a utilização de um dos movimentos existentes, o Design pode incentivar e estimular novas formas de viver, de repensar as estruturas sociais e econômicas, de respeitar a interdependência entre os seres, tanto humanos quanto de qualquer espécie, entendendo que todos podem trabalhar em conjunto e de modo transdisciplinar. É preciso envolver todas as áreas que estão inseridas nos processos econômico, político, produtivo e social para, de fato, criar soluções efetivas e com resultados imediatos a fim de facilitar a compreensão da complexidade dessas relações, onde todos dependem de todos, seja elas conectadas da maneira que for.

## Referências

- AECONOMIAB. **Cradle to cradle**. 2021. Disponível em: <https://www.aeconomiab.com/design-cradle-to-cradle-economia-circular/>. Acesso em: 23 out. 2024.
- ALVES, José E. D.. **Holoceno e Antropoceno**. 2012. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2012/08/08/holoceno-e-antropoceno-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em 25 ago. 2024.
- AMARAL, Mariana Correa; BARUQUE RAMOS, Júlia; FERREIRA, Alexandre de C.. A política nacional de resíduos sólidos e a logística reversa no setor têxtil e de confecção nacional. 2014, **Anais**.. São Paulo: Associação Brasileira de Técnicos Têxteis - ABTT, 2014. Disponível em: <http://www.contextmod.net.br/index.php/segundo/article/view/67/57>. Acesso em 25 ago. 2024.
- BIOMIMICRY.ORG. **Biomimetics Design**. 2024. Disponível em: <https://toolbox.biomimicry.org/methods/>. Acesso em: 23 out. 2024.
- BOEHNERT, Joanna. Anthropocene Economics and Design: heterodox economics for design transitions. **She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation**, [S.L.], v. 4, n. 4, p. 355-374, 2018. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sheji.2018.10.002>. Acesso em 25 ago. 2024.
- BORCHARDT, Miriam; POLTOSI, Leonel A. C.; SELLITTO, Miguel A.; PEREIRA, Giancarlo M.. Considerações sobre ecodesign: um estudo de caso na indústria eletrônica automotiva. **Ambiente & Sociedade**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 341-353, 2008. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-753x2008000200009>. Acesso em: 19 set. 2024.
- BROWN, Tim. **Change by Design: How Design Thinking Creates New Alternatives for Business and Society**. Harper Business. 2009.
- CARDOSO. Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify. 2012.

CAVALCANTI, Alberes V.; ARRUDA, André O.; NONATO, Clarissa B..

Sustentabilidade no século XXI: história e possibilidades de avanços através do PSS. **Design & Complexidade**, [S.L.], p. 43-60, 30 dez. 2016. Editora Blucher. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5151/9788580392159-03> Acesso em 25 ago. 2024.

CESCHIN, Fabrizio; GAZIULUSOY, Idil. Evolution of design for sustainability: from product design to design for system innovations and transitions. **Design Studies**, [S.L.], v. 47, p. 118-163, nov. 2016. Elsevier BV. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.destud.2016.09.002>. Acesso em: 19 set. 2024.

CHAPMAN, Jonathan. **Emotionally durable design**: objects, experiences and empathy. 2 ed., Routledge, 2015. Disponível em: <https://assets.super.so/9bd43d2f-3d87-4399-bcf0-c72619825ed8/files/93bde4d3-6bbc-4702-a0bf-cea86b32a48b.pdf>. Acesso em 15 nov. 2024.

COSTA, Mila F. B. F.; ZANETI, Izabel C. B. B.. Impactos ambientais do *fast fashion*: o lixão têxtil internacional do Atacama, Chile. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [S.L.], v. 18, n. 53, p. 129, 15 set. 2022. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rts.v18n53.15794>. Acesso em: 19 set. 2024.

DANOWSKI Deborah; CASTRO, Eduardo V. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie: Instituto Socioambiental, 2014. ECKERSLEY, R. **Environmentalism and political theory**. Albany: State University of New York Press. 1992.

GAMARANO, Daniel de S.; DIAS, Victória C. P. L.; RICALDONI, Thaís F. Biomimética e Design: um estudo sobre a potencialização da criatividade para métodos de desenvolvimento de produtos inspirados na natureza. **Blucher Design Proceedings**, [S.L.], p. 145-154, maio 2018. Editora Blucher. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5151/cid2017-13>. Acesso em: 23 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GREEN DESIGN. **Design Technology**. Disponível em:

[www.designkmg.weebly.com/green-design.html](http://www.designkmg.weebly.com/green-design.html). 2023. Acesso em: 23 out. 2024.

JUSBRASIL. Novos paradigmas profissionais. 2016. Disponível em:

[www.jusbrasil.com.br/artigos/novos-paradigmas-profissionais/374695923](http://www.jusbrasil.com.br/artigos/novos-paradigmas-profissionais/374695923). Acesso em 25 ago. 2024.

KRIPPENDORFF, K. **The semantic turn: A new foundation for design**. Boca Raton, FL: CRC Press. 2005. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=xwIINxyVBeulC&oi=fnd&pg=PP1&ots=XgvhU7nCQY&sig=N3t\\_M6Jddh7OmLiNkKwNyN9CpqM](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=xwIINxyVBeulC&oi=fnd&pg=PP1&ots=XgvhU7nCQY&sig=N3t_M6Jddh7OmLiNkKwNyN9CpqM). Acesso em: 4 out. 2024.

IRWIN, Terry. The emerging transition design approach. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**. Ensayos, n. 87, p. 19-46. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n87/1853-3523-ccedce-87-19.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

IRWIN, Terry. The emerging transition design approach. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**. Ensayos, n. 87, p. 19-46. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n87/1853-3523-ccedce-87-19.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

IRWIN, Terry. The emerging transition design approach. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**. Ensayos, n. 87, p. 19-46. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n87/1853-3523-ccedce-87-19.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

LENTON, Timothy M.; ARMSTRONG, McKay David I.; LORIANI, Sina; ABRAMS, Jesse F.; LADE, Steven J.; DONGES, Jonathan F.; MILKOREIT, Manjana; POWELL, Tom; SMITH, Steven R.; ZIMM, Caroline; BUXTON, Joshua E.; BAILEY, Emma; LAYBOURN, Laurie; GHADIALI, Ashish; DYKE, James G. **The Global Tipping Points Report 2023**. University of Exeter, Exeter, UK. 2023. Disponível em: <https://report-2023.global-tipping-points.org/>. Acesso em 25 ago. 2024.

LENTON, Timothy M.; ARMSTRONG, McKay David I.; LORIANI, Sina; ABRAMS, Jesse F.; LADE, Steven J.; DONGES, Jonathan F.; MILKOREIT, Manjana; POWELL, Tom; SMITH, Steven R.; ZIMM, Caroline; BUXTON, Joshua E.; BAILEY, Emma; LAYBOURN, Laurie; GHADIALI, Ashish; DYKE, James G. **The Global Tipping Points Report 2023**. University of Exeter, Exeter, UK. 2023. Disponível em: <https://report-2023.global-tipping-points.org/>. Acesso em 25 ago. 2024.

LENTON, Timothy M.; ARMSTRONG, McKay David I.; LORIANI, Sina; ABRAMS, Jesse F.; LADE, Steven J.; DONGES, Jonathan F.; MILKOREIT, Manjana; POWELL, Tom; SMITH, Steven R.; ZIMM, Caroline; BUXTON, Joshua E.; BAILEY, Emma; LAYBOURN, Laurie; GHADIALI, Ashish; DYKE, James G. **The Global Tipping Points Report 2023**. University of Exeter, Exeter, UK. 2023. Disponível em: <https://report-2023.global-tipping-points.org/>. Acesso em 25 ago. 2024.

LINKEDIN. **Design durável**. 2017. Disponível em:

<https://www.linkedin.com/pulse/emotionally-durable-vs-environmentally-sustainable-shinny-jain/>. Acesso em: 23 out. 2024.

LUZ, Lília; DURANTE, Daniel. A guerra dos pneus: a controvérsia entre Brasil e Comunidades Europeias sobre o comércio internacional de pneus usados.

**Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 27, 2013. DOI:

10.5380/dma.v27i0.28422. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/28422>. Acesso em: 23 out. 2024.

NAIME, Roberto; ASHTON, Elisa; HUPFFER, Haide M.. Do design ao ecodesign:

Pequena história, conceitos e princípios from design to ecodesign: Little history, concepts and principles. **Rev. Eletrônica em Gestão Educ. e Tecnol. Ambient**, v. 7,

Pequena história, conceitos e princípios from design to ecodesign: Little history, concepts and principles. **Rev. Eletrônica em Gestão Educ. e Tecnol. Ambient**, v. 7,

p. 1510-1519, 2012. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/5a90/f5f0988f9527f41724b37a1f9dbc23d19d4a.pdf>.

Acesso em: Acesso em: 4 out. 2024.

NORMAN, Donald A.; STAPPERS, Pieter J.. DesignX: complex sociotechnical systems. **She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 83-106. 2015. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sheji.2016.01.002>.

Disponível em:

[https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240587261530037X?ref=pdf\\_download&fr=RR-2&rr=8e52bd757abb5680](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240587261530037X?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=8e52bd757abb5680). Acesso em: 19 set. 2024.

NORONHA, Raquel G.; FURTADO, Pedro A. de Sá. Designs do por Vir: Vida, Movimento e Corporeidade. **Anais do VIII Simpósio de Design Sustentável**, [S.L.], p. 10-20. Curitiba-PR: UFP. 2021. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/356708967>. Acesso em 25 ago. 2024.

PAPANEK, Victor J. **Design for the real world: human ecology and social change**. 2 ed. Chicago: Academy Chicago Publishers; 1984.

PAZMINO, Ana V. Uma reflexão sobre design social, eco design e design sustentável. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE DESIGN SUSTENTÁVEL, 1. Curitiba. 2007. Disponível em: <https://naolab.nexodesign.com.br/wp-content/uploads/2012/03/PAZMINO2007-DSocial-EcoD-e-DSustentavel.pdf> . Acesso em: Acesso em: 23 out. 2024.

PIRES, Hélia Patrícia Nabais. **Design Emocionalmente Durável: análise e estratégias de implementação**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Design Industrial, Universidade Beira do Interior, Covilhã - Portugal, 2020. Disponível em: [https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/10960/1/7859\\_16561.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/10960/1/7859_16561.pdf). Acesso em: 23 out. 2024.

RIBEIRO, Luana Silva. Inovação Cradle to Cradle (C2C) e circularidade: contribuições econômicas e ambientais no Brasil. **Revista Iniciativa Econômica- ISSN: 2358-5951**, v. 4, n. 1. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iniciativa/article/view/11517>. Acesso em: Acesso em: 23 out. 2024.

RODRIGUES, Nídia C. F.. **Um Novo Paradigma de Design no Contexto das Alterações Climáticas**. 2020. 338 f. Tese (Doutorado) - Curso de Curso de Mestrado em Design de Produto, Escola Superior de Artes e Design, Matosinhos – Portugal. 2021. Disponível em:  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37357/1/Um%20Novo%20Paradigma%20de%20Design%20-%20Disserta%3%a7%3%a3o%20N%3%addia%20Rodrigues%20print.pdf>.

Acesso em: 26 jan. 2024.

STOPPA, Tatiana; VIOTTO, Thaís B. ANTROPOCENTRISMO X BIOCENRISMO: um embate importante. **Revista Brasileira de Direito Animal**, [S.L.], v. 9, n. 17, p. 119-133, 30 jan. 2014. Universidade Federal da Bahia. 2014. Disponível em:  
<https://www.researchgate.net/publication/328923015>. Acesso em: 23 out. 2024.

TARCAN, Berilsu. Post-anthropocentric discourses in design education: a wool-centric workshop. In: **DS 123: Proceedings of the International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2023)**. The Design Society. 2023. Disponível em: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3101769>. Acesso em: 23 out. 2024.

TU, Jui-Che; HUANG, Hsieh-Shan. Analysis on the Relationship between Green Accounting and Green Design for Enterprises. **Sustainability**, [S.L.], v. 7, n. 5, p. 6264-6277. 2015. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su7056264>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/7/5/6264>. Acesso em: 23 out. 2024.

UNFCCC. **Kyoto Climate Change Conference - December 1997 - Third Session of the Conference of the Parties**. 1997. Disponível em: <https://unfccc.int/event/kyoto-climate-change-conference-december-1997>. Acesso em: 23 out. 2024.

UNFCCC. **The Paris Agreement**. 2015. Disponível em: <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement>. Acesso em: 23 out. 2024.

WACKERNAGEL, Mathis; REES, William. **Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth**: New Society Publishers, 1996. Disponível em: <https://faculty.washington.edu/stevehar/footprint.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), **World health statistics 2018:** monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Geneva: World Health Organization; 2018. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponível em <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272596/9789241565585-eng.pdf?sequence=1>. Acesso em 25 ago. 2024

**Diário de uma professora estrategista**  
**Constituição complexa na ação docente em Arte**

*Diary of a strategic teacher*  
*Complex constitution in teaching in Art*

*Diario di un insegnante strategista*  
*Costituzione complessa dell'azione didattica nell'art*

Elisângela de Freitas Mathias<sup>1</sup>

DOI: [10.5965/25944630832024e5397](https://doi.org/10.5965/25944630832024e5397)

## Resumo

A partir de interlocuções teóricas ao pensamento complexo, proposto por Edgar Morin, o artigo analisará o processo de constituição complexa de uma professora, a partir de trechos de seu diário de bordo, a fim de verificar suas ações estratégicas diante das dúvidas e incertezas, decorrentes do processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental. As estratégias encontradas na imaginação e no riso em Gianni Rodari (1982), serviram como uma aposta de ação didática complexa no aprendizado de desenho. Como gênero textual, o diário será mobilizado como um contraponto rítmico, entre passado e presente, uma vez que a voz narrativa será feita em primeira pessoa, distanciada apenas pelo intervalo temporal do antes e do agora.

**Palavras-chaves:** Complexidade; Ação docente; Ensino das Artes Visuais.

## Summary

*Based on theoretical interlocutions with complex thinking, proposed by Edgar Morin, the article will analyze the process of complex constitution of a teacher, based on excerpts from her logbook, in order to verify her strategic actions in the face of doubts and uncertainties, resulting from the educational process in the early years of elementary school. The strategies found in imagination and laughter in Gianni Rodari (1982), served as a bet on complex didactic action in the learning of drawing. As a textual genre, the diary will be mobilized as a rhythmic counterpoint, between past and present, since the narrative voice will be made in the first person, distanced only by the temporal interval between before and now.*

**Keywords:** Complexity; Teaching action; Teaching of Visual Arts.

## Riepilogo

*Dai dialoghi teorici al pensiero complesso, proposti da Edgar Morin, l'articolo analizzerà il processo di costituzione complessa di un insegnante, sulla base di estratti del suo diario di bordo, al fine di verificare le sue azioni strategiche di fronte ai dubbi e alle incertezze derivanti dal contesto educativo percorso nei primi anni della scuola elementare. Le strategie trovate nell'immaginazione e nella risata in Gianni Rodari (1982) sono servite come scommessa per un'azione didattica complessa nell'apprendimento del disegno. In quanto genere testuale, il diario sarà mobilitato come contrappunto ritmico, tra passato e presente, poiché la voce narrante sarà resa in prima persona, distanziata solo dall'intervallo temporale del prima e dell'ora.*

**Parole chiave:** Complessità; Azione didattica; Insegnare Arti Visive.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART-UEDESC em Florianópolis/SC. Mestre em Ensino de Artes, pelo PROF-ARTES, no Instituto de Artes da UNESP/São Paulo (2016-2018). Especialista em Linguagens da Arte pelo CEUMA-USP (2013). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais pela UNESP/Bauru (2005), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UNESP/Marília (1999). E-mail: [belearte@gmail.com](mailto:belearte@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7876905288064925> Identificador Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8777-7482>

## 1 Introdução

A teoria da complexidade propõe a religação dos saberes compartimentados pela visão positivista da ciência, que estruturou o conhecimento em fragmentos descontextualizados, impedindo o fluxo de relações e interações entre as áreas de conhecimento. Proposto por Edgar Morin (2001), o pensamento complexo considera que o desenvolvimento da ciência e a prática pedagógica moderna provocaram a disjunção do conhecimento, ao isolá-lo em partes especializadas das interpretações da realidade. Segundo este autor, nas escolas, a estrutura educacional como está apresentada, é considerada insuficiente para dar conta de uma compreensão significativa do conhecimento, uma vez que não propõe a conectividade entre os saberes, além de não contextualizar o agir pedagógico. Desse modo, não é raro a ação docente se apresentar estática diante de organizações curriculares. A inércia não está nos conteúdos apresentados pelo currículo, mas em como os conhecimentos estruturados são dinamizados pelo professor. Muitas vezes, o docente formado sob modelos disciplinares isolados, tende a encontrar dificuldade em desenvolver um pensamento multidimensional em relação ao conteúdo, bem como, articular fatos imprevisíveis, decorrentes das interações sociais, ao conhecimento. Ou seja, não são os conteúdos curriculares os responsáveis por amarrar as ações dos docentes no exercício pedagógico, mas a sua postura parcelar diante do conhecimento advindo de uma educação que o ensinou a separar as coisas.

Para Morin (2001) a reforma de um pensamento deve vir das atitudes individuais que processam a realidade a partir da interação entre os sujeitos. É na ação de enxergar o outro a partir de si que a ação docente pode ser ressignificada, a favor de ações didáticas que ultrapassem metodologias e dialoguem com um pensamento aberto, propício ao exercício de criar outros modos de pensar.

Segundo Morin (2001), para a prática complexa não existe receitas, ela só acontece e se desenvolve com o pensamento complexo, aquele que transforma em situações de aprendizagem, o acaso e o imprevisto que surgem no caminhar, nas atitudes individuais de inventar e criar novos princípios e outros modos de pensar; de elaborar ações didáticas baseadas naquilo que, ao mesmo tempo, dá e recebe e

devolve, a partir das próprias relações entre os sujeitos envolvidos; de um pensar multidimensional, englobando não apenas o conhecimento disciplinar, mas tudo aquilo que tem a ver com o humano e que o humano tem a ver.

É nesse entremeio, que me coloco como um tecido complexo, constituído de fios de espessuras, gramaturas, rugosidades e tonalidades diferentes, em constante interação com as outras complexidades, para compartilhar de meu processo de constituição complexa, mesmo sem saber que o era/estava sendo. Hoje, a professora que sou reconhece nas minhas ações docentes do passado, um processo de transformação e constituição complexas, mesmo sem se dar conta disso à época. As transferências cognitivas dos campos de conhecimento ocorriam constantemente sem eu entender teoricamente a *transdisciplinaridade*. Provocar no outro o que gostaria que provocassem em mim, foi uma atitude que descobri na prática docente, bem antes de entender sobre o *conhecimento pertinente*, o conceito de *holograma*, o de *recursividade* ou o de *dialógica*<sup>2</sup>. Da mesma maneira, o meu pensamento e minhas atitudes complexas em sala de aula, aconteciam sem as nomenclaturas apropriadas, apenas movidas pelo desejo de pensar diferente, de apresentar de outro modo os conteúdos curriculares, de encontrar possibilidades outras para a minha prática docente, de ter o prazer e a alegria de estar presente em um tempo e espaços únicos, com sujeitos, também únicos. A exemplo, dos alegres campeonatos de aviõezinhos de papel, em que fazíamos dois modelos de dobradura, o *super-sônico* e o *morcegão*, diferentes apenas por duas ou três dobras no papel, que proporcionava momentos de alegria e despertavam o desejo da experiência e da pesquisa, além do aprendizado na prática das disciplinas de matemática, ética, arte, ecologia, ciências, geografia, entre outras. No entanto, eu não desconfiava do processo complexo que vivenciava nestas experiências didáticas, muito menos, conseguia perceber que o meu modo de trabalhar em sala

---

<sup>2</sup> Os três princípios da Teoria da Complexidade fundamentam as ações para a religação dos saberes: no princípio hologramático, o todo é composto de partes e a junção das partes produzem o todo. Essa dinâmica interdependente, promove articulações que permitem a concepção de diversos modos de conceber o conhecimento; ao invés da dinâmica linear do conhecimento pelo viés de causa e efeito, no princípio recursivo o conhecimento é determinado pelo movimento em espiral, de causa/efeito/causa, quando os efeitos e os produtos são necessários à sua produção e causa; e no princípio dialógico consiste em juntar duas noções, ao mesmo tempo, antagônicas e complementares, nesta ação, as articulações entre as partes ocorrem de modo mais vivo, pois ao não se reconhecerem como iguais, as partes se compreendem a partir daquilo que lhes falta.

de aula valorizava um conhecimento multidimensional que envolvia um sentimento de pertencimento e de comunidade.

A vivência com o desenho de humor, na cidade e com o desenho, na escola, provocou em mim o desejo de desenvolver um diálogo com o Salão Internacional de Humor de Piracicaba e as aulas de Arte que eu ministrava para as turmas do 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental na escola pública estadual desta cidade. A percepção de não haver diálogo/mediação entre a produção cultural da cidade com os conhecimentos sobre desenho produzidos na escola, me despertou a atenção para essa possibilidade. Acreditei que a mediação do conhecimento produzido na escola com a produção cultural da cidade, proporcionaria aos alunos modos de relacionar o conhecimento escolar com a vida vivida fora dela e com tudo o que advém disso.

O propósito de trabalhar com o desenho de humor na escola, nas aulas de arte, além de mover a experiência de mediação entre o contexto particular da escola e o público da cidade, também, propiciou a ampliação do conhecimento sob a perspectiva dos saberes sensíveis. À época, mesmo eu não compreendendo de sua importância para o aprendizado da Arte, o conhecimento pelo viés sensível se revelou o alicerce fundamental para esse aprendizado. Além das pesquisas e leituras de imagens de cartuns, charges, tiras de humor e caricaturas que fazíamos na escola, por meio de pesquisa bibliográfica em gibis, revistas, jornais e catálogos, as visitas à mostra expositiva do Salão de Humor se configuravam como um aprendizado *in locus* enriquecido pelas dimensões do conhecimento que extrapolavam a razão: expectativa, euforia, prazer, alegria, risos, ética, senso de pertencimento e de comunidade, sentidos aguçados e receptivos.

A proximidade física da escola até o espaço da exposição favorecia a realização de grandes e festivas caminhadas coletivas até o local. Eram oito quarteirões percorridos, com o ruído alegre e festivo típico das turmas do ensino fundamental em festa que a tudo observavam, conheciam e aprendiam: as ruas muito e pouco movimentadas; as árvores urbanas e suas sombras refrescantes; o rio caudaloso, barulhento e cheiroso dos meses de setembro e outubro; os monumentos tombados pelo patrimônio histórico; os imensos barracões de tijolinhos

à vista, o lanche compartilhado sobre as toalhas e lençóis, às margens do rio Piracicaba e debaixo das árvores dos mirantes, o canto dos pássaros, entre outros elementos provocadores da sensibilidade estética dos alunos e reverberada nos grafismos e traços dos desenhos feitos após o passeio/pesquisa. Desta vivência, concluí que não era apenas a aprendizagem do desenho de humor, através de seus códigos visuais, que favorecia o ato de desenhar. Mas uma ‘soltura’ das regras, dos padrões, dos medos, um certo relaxamento em relação às normas e modelos, uma nutrição estética e sensível, a partir de um conjunto de estímulos sensoriais e cognitivos, favoreciam o desenvolvimento das crianças em relação ao desenho nas aulas de Arte, bem como, também propiciou em mim, momentos de reflexão sobre a minha própria ação docente e a autoconstrução de um conhecimento que permitiu ideias mais aprofundadas sobre a experiência que vivi por anos, enquanto professora mediadora em sala de aula.

Ao retomar a leitura de meu diário de bordo, à época, escrito como um modo de aliviar as angústias sentidas diante da impotência frente às adversidades do cotidiano docente, percebi nele, após o distanciamento temporal, a transformação complexa vivida. Desse modo, o texto a seguir será um movimento entre dois tempos, o antes e o agora, para mostrar o processo de constituição que o agora vê no passado.

Para isso, serão justapostos trechos de meu diário de campo, para concomitantemente às ideias do autor destacado, analisar como o pensamento docente pode passar por uma reforma, quando sua ação se efetiva à medida que se abre ao novo e às relações com os educandos. O surgimento de campos de intersecção, decorrentes da ação dialógica entre os saberes de meu repertório de conhecimento, favorecem a compreensão da ação docente efetivada com e na incerteza, cujas ações se pautam na aposta e na estratégia como resposta. Aposta por não haver certeza se a ação docente será positiva. Estratégia como uma possibilidade de corrigir a ação e lança-la em outra direção.

Desse modo, o artigo/relato objetiva expor como “o caminho se faz ao caminhar” (Morin, 2007, p. 29), ao apresentar as apostas e as estratégias consideradas relevantes por mim, ao lidar com um programa de aprendizagem em desenho, bem como, tais encontraram recursos e desvios na fantasia, na

imaginação e no riso, além, das possibilidades de reconhecer no processo educativo, um processo aberto, receptivo aos encontros, experiências e surgimento de novos olhares sobre mim, sobre os outros e sobre o mundo.

## 2 A complexidade em movimento

*O caminho se faz ao caminhar”  
(Morin, 2007. p.29)*

O exercício de escrever esse artigo/relato não foi uma tarefa simples. A dificuldade de apresentar uma análise presente, se referindo a uma ação passada, poderia ser simples se não fosse protagonizada pela mesma pessoa. A mesma pessoa e já sempre outra. Aquela primeira pessoa do passado e esta primeira pessoa do presente, aquela professora e essa, ambas construindo sentidos para o seu momento presente a partir dos conhecimentos creditados em um tempo determinado, não linear e não previsível, apenas com a certeza da incerteza em relação ao conhecimento no agora.

Edgar Morin (1997), diz que o ser humano não é o mesmo quando está apaixonado ou quando está enraivecido. Para ele, a natureza multidimensional do homem deve ser levada em consideração nos processos educativos, para evidenciar a natureza dialógica humana, de ser um e de ser vários, cuja construção do conhecimento perpassa processos de problematização e contextualização a partir do próprio sujeito. Ou seja, o sujeito é influenciado por inúmeros aspectos no processo de aprendizado, se valorizarmos um em detrimento ao outro, estaremos cometendo o mesmo equívoco que a ciência determinista consumou, ao fragmentar o conhecimento da realidade ao nível da hiper especialização, relegando a segundo plano os aspectos subjetivos.

(...) no processo de aprendizagem a compreensão do significado de uma frase evoca, instantaneamente, imagens, sons, vivências, conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas, instâncias e momentos da vida, intuições, sensações, humores, sentimentos de simpatia ou antipatia, sentimentos de cooperação ou de rejeição. As realidades objetiva e subjetiva são complexas e interativas (Santos, 2008, p. 74).

Deste modo, a complexidade é um modo de rejuntar as dimensões do conhecimento separadas pelo conhecimento lógico e racional, considerando os aspectos emocionais, biológicos, sociais, culturais, racionais do sujeito no processo de aprendizado. Um modo de ligação do conhecimento é entendê-lo como objeto passível de transformação por estar sujeito às infinitas interpretações. Quando o sujeito percebe que cada um é múltiplo em sua unidade, se dá conta que ele mesmo também o é para o outro, do mesmo modo como o outro também o é para ele. Assim, o efeito de sua ação pode ser a causa da ação do outro, cujo efeito pode causar outra ação no sujeito e nos demais. Ao invés da dinâmica linear do conhecimento pelo viés de causa e efeito, o princípio recursivo é determinado pelo movimento em espiral, de causa/efeito/causa. Dessa maneira o conhecimento é dado como aberto e passível de transformações, uma vez que lida com aspectos multidimensionais do desenvolvimento do conhecimento do ser humano. No princípio circuito recursivo, os efeitos e os produtos são necessários à sua produção e causa, como no exemplo do indivíduo e da sociedade, produto e produtores ao mesmo tempo.

O conceito de complexidade de Edgar Morin, advém do latim *complexus*, cujo significado se aproxima da expressão “aquilo que está tecido junto” (Morin, 2000, p. 188). A ideia de tessitura apresentada, fundamenta o pensamento complexo como um modo de compreensão da realidade a partir de uma visão que integre múltiplas perspectivas dos sistemas naturais e sociais, reconhecendo a interdependência e a interconexão de todos os elementos que compõem a realidade.

Para a complexidade, quando lançamos uma ação no mundo não temos a certeza de que as boas intenções vão gerar boas ações. O contexto de relações e interações existentes no meio social podem influenciar os efeitos de tais ações e desvirtuá-las da intenção primeira. Assim, nada garante o resultado dos nossos atos ou ideias. Por isso, Morin (2001), argumenta que a incerteza propulsiona a necessidade de desenvolver uma consciência do caráter incerto do conhecimento, para que sejam constantemente estimuladas atitudes estratégicas diante do incerto. A constatação das incertezas é o ponto de partida para a movimentação de atitudes individuais que validem o conhecimento como algo a ser manipulado, construído e

transformado, onde “o caminho se faz ao caminhar” (Morin, 2007, p. 29). Assim, os trechos abaixo estão relacionados à minha movimentação diante do panorama encontrado em sala de aula, uma vez que fui provocada a encontrar um meio de lidar com o desinteresse e a insegurança dos alunos e, também, com a minha insatisfação.

Terça-feira, maio.

Retorno às aulas após seis meses de licença gestante. Fiquei dois anos desligada dessa escola por estar atuando no Programa de Ensino Integral. Retornei à minha sede, onde sou efetiva. Misto de sensações. Para me aproximar das turmas, pensei em desviar da proposta curricular e começar a aula com investigações sobre como os alunos desenham sem propostas e estímulos. Recorri ao desenho livre. Fiz esta atividade em todas as salas que passei: 3º, 4º, 5º, 6º e 7º anos.

Quinta-feira, maio.

No 7º ano C, fiz a proposta para que desenhassem o que tinham vontade. Não demonstrei animação nem descaso. Apenas pedi que fizessem um desenho livre. A maioria dos alunos sentiram dificuldades em iniciar a proposta, argumentavam que não sabiam desenhar, não sabiam o que desenhar. Alguns esboçaram no caderno de desenho antes de passar para o papel sulfite ‘definitivo’. Aos poucos começaram. Um aluno veio entregar sua atividade e me pediu para que eu virasse o desenho para baixo para que ninguém visse o seu desenho. Alguns alunos (a maioria) demonstraram desinteresse na proposta. Notei que o fato de terem frequentemente essa proposta de atividade na vida escolar gerou tal desinteresse e desconsideração. No 7º ano A dois alunos vieram entregar a folha em branco dizendo que não sabiam desenhar, apenas copiar. Percebi preguiça nisso. Talvez descaso. O que fazer com isso? Com isso fazer o quê? (Notas da Autora).

A complexidade em Edgar Morin (2015) pressupõe um pensamento estratégico de ação diante do que é apresentado como programado e aponta novas possibilidades de uma prática pedagógica voltada a permissão de um novo olhar para o conhecimento. Prática esta, que supõe um movimento constante e vigilante às brechas que os programas podem apresentar. Este autor, define *programa* como uma organização predeterminada da ação “que deve funcionar em circunstâncias que permitem a sua efetivação” (MORIN, 2015, p.90) e *estratégia*, tudo o que faz contornos e desvios ao que está programado, de modo a encontrar meios de se distanciar daquilo que não permite mudanças. Neste sentido, o trecho do diário, exposto acima, faz referência ao incômodo que senti ao constatar a apatia dos alunos em uma das aulas de Arte que ministrei. Apatia mesma, sentida por mim, por não saber o que ia encontrar após o período de distanciamento do meu trabalho e das transformações que a maternidade gerou em minha nova vida. No entanto, a

observação da apatia nos alunos, colaborou para que eu me indagasse sobre como os alunos estavam me percebendo. Seria um reflexo da minha atitude? O fato de estar vigilante às devolutivas, bem como, às incertezas da minha ação e como elas repercutiam nos alunos, permitiu a minha articulação para pensar possíveis caminhos a trilhar. Diante da insatisfação generalizada, procurei no decorrer dos dias e semanas, meios de modificar aquela situação a partir de algo que provocasse uma vontade genuína de participação, tanto para mim como para os alunos. A seguir, o trecho que demonstra essa movimentação:

Segunda-feira, junho.

Pensei em desenvolver um projeto de ensino de desenho, que servisse de mediação da produção cultural da cidade, o Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Para isso, iniciei uma pesquisa sobre o que os alunos consideravam engraçado e como eles pensavam que isso acontecia... (Nota da Autora).

Quinta-feira, junho.

5º ano A: Hoje fizemos caricatura dentro do 'esquema' que venho utilizando: sem muita orientação, apenas focando a produção. Aconteceram fatos curiosos nesta aula, fato que me deixou um pouco mais animada com a vida de professora. Um aluno recorreu a um esquema de desenho que provoca a graça: quando vários personagens ficam atrás de um poste ou tronco de árvore, obviamente não escondendo todos os personagens, mas é um recurso bastante utilizado nos desenhos animados e gibis infantis. O mesmo aluno comentou comigo sobre a técnica, em tom divertido, perguntando se eu já tinha visto esse recurso (Nota da Autora).

Morin (2015), define que os programas não são infalíveis, eles funcionam perfeitamente enquanto encontram condições favoráveis à sua manutenção. Quando "(...) as circunstâncias externas não são favoráveis, o programa se detém ou fracassa" (Morin, 2015, p.90). As circunstâncias, neste exemplo, são os acasos e imprevistos ocorridos durante o curso de uma ação e o modo como são criados os mecanismos para lidar com esses infortúnios. É a partir deles que são acionadas as estratégias para desenvolver modos de ação, frente a tudo o que é possível prever.

Por conseguinte, a complexidade defendida por Morin (2001), invoca que o conhecimento não pode ser considerado imutável, uma vez que é desenvolvido através das interpretações isoladas e desconexas, fruto do pensamento científico fragmentado e mutilador, que isola o sujeito, com tudo o que ele carrega de humano, desconsiderando o modo como a própria ciência é afetada pelas dimensões humanas daquele que a cria. Para ele, a incerteza pode paralisar o sujeito que teme

suas consequências imprevisíveis, mas ao mesmo tempo, pode provocar o mesmo sujeito na busca por estratégias para lidar com ela. Ao considerar o conhecimento como algo não cumulativo, mas passível de transformação, a ação de conhecer e de pensar é um modo de dialogar com a incerteza, além de um meio favorável à preparação do sujeito no enfrentamento delas. Para a complexidade “importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real” (Morin, 2002, p. 85).

No trecho do diário apresentado acima, os meus questionamentos revelavam que o desenho, para os alunos, estava aquém das minhas expectativas enquanto docente, pois achava ser necessário uma análise mais aprofundada sobre o modo como o desenho se apresentava para eles, fato que me impulsionou a pensar em outros movimentos para trabalhar o desenho com os alunos. A partir da constatação do desânimo deles, parti para investigações sobre o que eles sentiam prazer em fazer, sobre qual desenho eles tinham vontade de realizar. Percebi que deveria procurar alternativas de fazê-lo de forma atrativa para os alunos, onde eles se sentissem autores e criadores, capazes de criar desenhos que fizessem sentidos para eles. Porém, eu não vislumbrava uma saída, a minha mente sempre me enviava para aqueles esquemas de aprendizado, baseados em uma gramática visual, coisa que eu queria fugir. Para tanto, as pistas às possíveis respostas das minhas indagações e incertezas, não cessavam.

Sexta-feira, agosto.

Hoje, um menino disparou: “Professora, já aconteceu de você estar desenhando e rir, assim, de repente?” Provoquei: “De lembrar coisas engraçadas ou de ver o desenho?” O menino sorridente soltou: “De lembrar coisas engraçadas...”. Penso eu: se o que é engraçado para um, tem graça para o outro. No que acham graça cada um deles? Que tipo de recurso utilizar para criar a graça num desenho? São diferentes tais recursos? (Notas da Autora).

Neste processo, descobri outros fatores além dos previstos e, lidando com os acasos que pululavam diante de mim, iniciei um processo de construção didática em desenho, pautados nos processos de criação gráfica que os alunos trocavam entre si e comigo. Na maior parte das ações didáticas, as dinâmicas de aprendizagem eram constantemente alimentadas pelas devolutivas dos alunos que por sua vez complementavam minhas ações. Aqui vale ressaltar o que Morin (2015)

trata como o *ser auto-eco-organizador*, sendo aquele ao mesmo tempo que muda com suas ações o cenário ao redor, também modifica seu interior pelo resultado destas ações. Ações que são movidas por atos individuais na elaboração de estratégias capazes de transformar fatos do cotidiano em situações de aprendizagem. A esta argumentação, o seguinte trecho do diário é representativo. Nele, hoje percebo, as movimentações internas que me acionaram para pensar o inesperado como campo de aprendizado, além de vislumbrar nele um motivador de minha ação docente.

Sexta-feira, junho:

Na sala do 3º ano B, quando propus que desenhassem algo engraçado, uma aluna falou, em voz alta, algo sobre desenhar uma pessoa 'cagando'. As crianças que estavam próximas dela riram. Ela repetiu a frase, dessa vez, mais alto e outras crianças que não ouviram da primeira vez, ouviram e riram. Ela percebeu que se dissesse "alguém fazendo cocô" ou "alguém com caganeira", os colegas riam muito. Após várias experiências em provocar o riso dos colegas ela olhou para mim toda faceira e disse: "Viu? Eles estão rindo! Então é engraçado!" Penso que disso preciso fazer algo. O quê? Por onde ir? (Nota da Autora).

Através das experiências de provocar o riso nos colegas, minha aluna constatou a sua hipótese sobre os motivos do riso acontecer. Ao mesmo tempo, o seu experimento de acionar o riso, provocou em mim motivações para repensar a minha própria ação docente, bem como, de criar minhas próprias estratégias e movimentá-las a partir do riso entendido como uma potência para as ações em desenho. Segundo Edgar Morin, "a ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações" (MORIN, 2015, p.90). Neste caso, a ação impele o sujeito à uma receptividade aos encontros, em um processo de abertura ao novo através de articulações entre suas experiências e a dos outros. O diálogo entre minha aluna e eu, pode ser considerado um acaso que provocou um desvio para que eu reprogramasse as minhas estratégias didáticas.

A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações (Morin, 2002, p. 87).

Em um movimento construtivo e constante, o sujeito atento e receptivo às mudanças do acaso, é capaz de elaborar estratégias para lidar com o que está estático em seu campo de saber e propor ações criativas que fogem deste determinado. Neste sentido, o inesperado é a matéria prima da aprendizagem, pois pode transformar o acaso em situações de aprendizagem e em ações didáticas. Ao me dispor aos encontros, pude revolver meu repertório de mundo, de modo a estabelecer relações entre o que eu conhecia, justapondo meus conhecimentos às ideias que surgiam à medida que me colocava porosa diante dos alunos. Além disso, Morin (2001) ressalta que na complexidade o conhecimento pertinente é aquele que situa qualquer informação em seu contexto, no conjunto em que está. Assim sendo, o pensamento complexo é um fundamento que possibilita o desenvolvimento do pensamento estratégico na ação docente, que dinamiza a inserção dos saberes na realidade local, para refletir, interpretar e estabelecer conexões com o mundo e a vida.

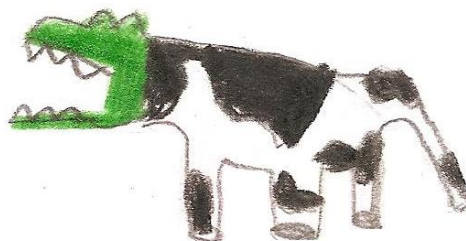
Quarta-feira, agosto.

4ºano A: Sala quieta. Resolvi investigar como o ditado de ‘bibichos’ (atividade que adaptei de Rodari) seria recepcionado pelas turmas dos 3º, 4º e 5º anos. Em todas as salas, percebi que o tom/clima de surpresa ao esperar que eu ditasse a mistura entre os bichos, gerou uma expectativa boa, uma ânsia alegre entre os alunos. A cada ‘mistura’ ditada os alunos soltavam gargalhadas apetitosas. Um caso que me motivou e me fez perceber o caminho do estímulo do riso para a prática do desenho foi uma menina (espoleta que só...) fazer o seguinte comentário: “Isso, é muito engraçado... kkkk”. Disse a frase, logo após eu ditar ‘baleia com minhoca’. Quanto mais absurda a combinação, mais risos brotavam entre eles. Seria o absurdo de imaginarem o resultado da mistura entre os dois bichos, o motivo do riso? Penso em realizar misturas menos improváveis, para verificar se riem e se acham tanta graça assim. Por exemplo, ovelha com coelho, gato com ovelha, etc. Seria isso a pontinha do iceberg para tratar outros assuntos, como o dadaísmo ou surrealismo? Existe desenho dadá (pesquisar...)? (Nota da Autora).

No fragmento acima, é notável o modo como acessei os meus conhecimentos com a finalidade de dimensionar a minha prática educacional a partir de campos multidimensionais, como é o caso de relacionar os movimentos artísticos do surrealismo e do dadaísmo, à tentativa de encontrar um modo de criar uma estratégia de aprendizagem de desenho. Foi em Rodari (1982) que vislumbrei a possibilidade de tratar de um aprendizado que despertasse no sujeito, além do conhecimento objetivo, a sua essência mais humana: o humor, a sensibilidade, o

pensamento, a crítica, a empatia, a solidariedade, a coletividade. Além disso, a ação, na qual foi adaptado o pensamento do escritor italiano Gianni Rodari (1982), cujo livro *Gramática da Fantasia* foi o suporte teórico para as minhas atividades investigativas em sala de aula, transitou entre a literatura e a arte, cujas transferências cognitivas ocorreram de modo justaposto. Ou seja, ao perceber o modo como Rodari (1982) incitava a escrita e a oralidade das crianças pela imaginação, fantasia e humor, acreditei que pudesse utilizar de sua metodologia para uma prática de desenho favorável à criação dos alunos. A atividade proposta, denominada de *Bibichos* (Figuras 1 e 2), é uma releitura da atividade de Rodari (1982) intitulada de *O Binômio Fantástico*<sup>3</sup>, onde apresentei a proposta de juntar duas palavras escolhidas ao acaso e criar uma história com elas. Para facilitar a convivência destas palavras, o autor sugere o uso de preposições para ligá-las, como no exemplo da palavra *cão* e *armário*: *o cão no armário*, *o armário do cão*; *o cão sobre o armário*; *o cão com o armário*, *o armário com o cão*, entre outras combinações. Nos exemplos das figuras 1 e 2, é possível verificar o resultado das proposições, para uma prática o desenho acionado pela fantasia, imaginação e comicidade. Ao juntar dois animais em um só, pude não apenas contar com o repertório imagético que o aluno alimenta a partir do contato com a sua realidade social e cultural, mas também, favorecer aos alunos processos de criação de imagens autorais a partir desses referenciais.

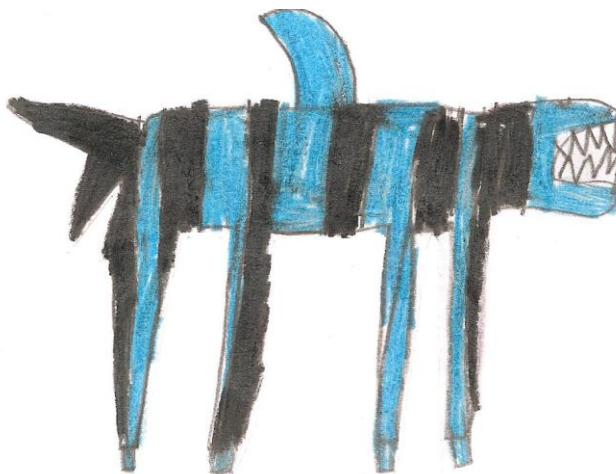
**Figura 1:** *Vacaré*, Bibicho resultante da junção entre um jacaré e uma vaca. Pedro, 11 anos. 2011.



Fonte: Acervo da autora.

<sup>3</sup> Capítulo 4, do livro *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari.

**Figura 2:** *Bibicho* resultante da junção entre uma zebra e um tubarão. Ian, 8 anos, 2º ano.



Fonte: Acervo da autora

Sob a influência do pensamento de Morin (2015) percebo hoje que as minhas investigações, contribuíram para a consolidação de uma estratégia de ação docente pautada no conhecimento da teoria pela prática, ao estabelecer relações entre uma e outra. Porém, assim como o autor propõe, hoje admito a necessária compreensão de que uma postura investigativa em sala de aula exige esforço, vigilância, tempo e trabalho, uma vez que o professor, como um pesquisador de si mesmo, se transforma a partir das adversidades do meio em que atua e transforma a sala de aula em um sistema aberto para os acontecimentos, sejam eles favoráveis ou não. Por vezes, a criação de estratégias pode não ser suficiente para a consolidação de algo, uma vez que não depende apenas da intenção, mas também, das condições do ambiente em que se desenrola. No trecho abaixo, é perceptível os esforços para dar sentido à minha ação docente, ao questionar minhas certezas e abrir espaço para as minhas dúvidas:

Terça-feira, setembro.  
Estou perdida em meio aos vários propósitos que tenho nesta pesquisa. Sinto que não avancei tanto quanto gostaria. Não cheguei a nenhuma conclusão certa, apenas vislumbres sobre as propostas de desenho que incitavam o riso pelo absurdo. Onde quero chegar com isso? A quem pode interessar? Me interessa? (Nota da Autora).

A ação de refletir sobre a própria prática se ancora na ideia de *erro* e *ilusão* de Morin (2015) que os considera como fatores inseparáveis do conhecimento. Este autor trata o conhecimento como uma interpretação da

realidade feita a partir da percepção que o sujeito tem dela. Como toda interpretação, o conhecimento é suscetível aos diferentes pontos de vista, diferenças culturais e sociais, o que faz com que sua estrutura seja constantemente reconstruída. Ao explorar as possibilidades dos possíveis erros e questionar o meu próprio conhecimento, percebo que eu, ao mesmo tempo que modifico as minhas estruturas de percepção e meu próprio comportamento, também crio condições de me aproximar de uma realidade e adaptá-la. Morin (2007b), define a atitude estratégia como uma aposta a ser feita, uma ação que interage com outras ações, em que o autor da ação aprende a reconhecer, acompanhar os fatores das interações e estar alerta para o inesperado.

A elaboração de uma estratégia comporta a vigilância permanente do ator durante uma ação, considera os imprevistos, realiza a modificação da estratégia durante a ação e, eventualmente, a anulação da ação em caso de um desvio nocivo (Morin, 2007b, p. 56).

Como o caminho do conhecimento é incerto, a aposta e estratégia, são as respostas diante das incertezas. Uma aposta em modos de pensar outros contextos de aprendizagem e a estratégia que permite a correção da ação durante o seu acontecimento, caso a aposta fogue da intencionalidade primeira. Desse modo, minha aposta em Rodari (1982) se baseou na fé que me invadiu ao reconhecer no humor proposto em *Gramática da Fantasia*, através das contradições e incongruências dos *binômios fantásticos*, uma atitude *estratégica* (Morin, 2015) de ação didática frente ao programa de ensino do desenho de humor vislumbrado. Nos trechos abaixo, é perceptível a minha intenção em estruturar um esquema de aprendizagem em desenho, a partir da interpretação feita do livro de Rodari (1982), para tanto, as migrações metodológicas vislumbradas se transformaram em atividades de criação gráfica. Ao transpor os conhecimentos da Linguística e Literatura para o das Artes Visuais, em especial os processos criativos em desenho, pretendido de humor, estabeleci articulações entre os campos de conhecimento a fim de encontrar pontos de intersecção entre eles. Com isso, compreendi que o elemento motriz da metodologia de Rodari (1982) parte do humor, gerado pelo deslocamento de sentidos provocados pelos *binômios fantásticos*, cuja investigação, me revelou ser o estímulo necessário para os processos criativos com desenho em sala de aula.

Segunda-feira, outubro.

Resolvi reagir! Defini três atividades que adaptei para o desenho das atividades de Gianni Rodari. As atividades: Prefixo arbitrário, “O que aconteceria se...” e “Bibichos”. Penso que pode ser interessante variar um pouco e inserir outras coisas juntas. Tipo, cada aluno escreve um substantivo num pedaço de papel e depois sorteio dois para criar o desenho. Gostaria de fechar nestes três/quatro exercícios práticos para verificar/observar a reação dos alunos às propostas, se acham graça, se riem, se se sentem motivados a desenhar, se sentem dificuldades em montar graficamente o pensamento, se tem dificuldades de elaborar mentalmente os desafios propostos. Observar se quando acham a graça, eles se libertam de medo e possíveis bloqueios e se sentem estimulados a desenhar. Esse é um ponto. Outro seria, a intencionalidade de desenhar algo engraçado. Quando eles têm a intensão, qual o recurso gráfico que utilizam para expressar o humor? Quais os recursos apelativos à graça?

Segunda-feira, outubro.

3º e 4º anos: Iniciei a aula explicando o que era prefixo e o significado do arbitrário. Que o prefixo vem antes da palavra que queremos utilizar e que geram sentidos diferentes, dependendo do que pretendemos expressar. Casado: descasado. Conhecido: desconhecido. Formiga: maxi, mini, macro, super, tri formiga. Arbitrário era o significado de comando, de quem dita a regra. Depois disso, iniciei o ditado com a palavra ‘zumbi’ (imaginei as possibilidades cômicas dessa palavra e também por ser algo simpático à maioria dos alunos). Depois do ‘zumbi’, ditei ‘trizumbi’, risos e mal entendidos, pois alguns alunos pensaram que era para ser três zumbis dispostos lado a lado. Nas duas salas ocorreu tal dúvida. Os demais prefixos foram: super, mini, micro, anti e semi. Nas duas salas percebi risos, entusiasmo, ideias criativas e livre iniciativa. Alunos riam sozinhos de suas produções e convidavam os alunos para ver e compartilhar do riso e do desenho engraçado. (Notas da Autora).

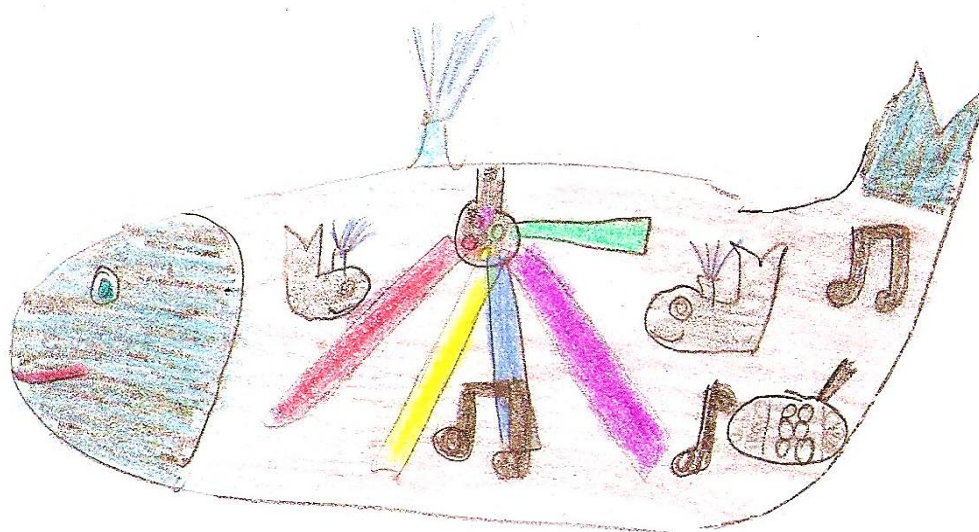
Neste sentido, a articulação dos saberes se mostrou favorável, de modo que o conhecimento de uma área pôde ser aproveitado em outra, nas palavras de Morin (2007) “uma noção corrente no contexto de um sistema de referências pode tornar-se inovadora em outro tipo de sistema. (...) mais importantes ainda são as transferências de esquemas cognitivos de uma disciplina a outra” (Morin, 2007, p. 43). Os processos criativos em *Gramática da Fantasia* são vivos, dialógicos e relacionais, fato que, pode estimular as transferências de conhecimento e as vivências coletivas em torno do saber estético da Arte, além de movimentar os conhecimentos, a fim de explorar as potencialidades das linguagens artísticas, em especial o desenho, nas práticas em sala de aula. O efeito cômico dos *binômios fantásticos* de Gianni Rodari (1982), criados sob a força convergente entre duas palavras, sustentou as ações cognitivas entre pensamento, imaginação e riso, favorecendo assim, os processos criativos e as ações de desenho entre os alunos, como apresentados nos exemplos das figuras 3, 4, 5 e 6.

**Figura 3:** *Anti zumbi.* Ezequiel, 10 anos, 5º ano.



Fonte: Acervo da autora

**Figura 4:** *Festa na barriga da baleia.* Uriel, 9 anos, 3º ano.



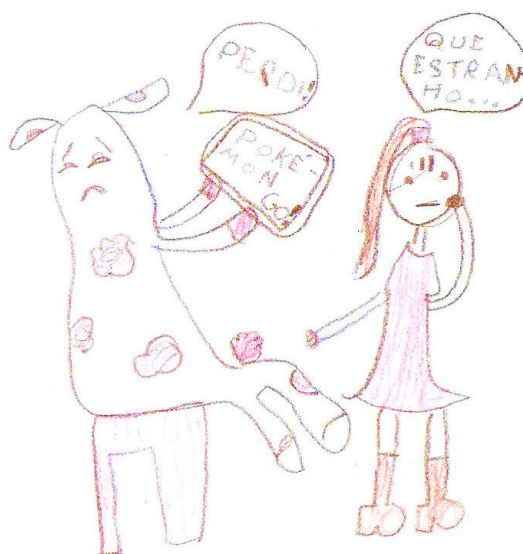
Fonte: Acervo da autora

**Figura 5:** *Dinossauro na balada.* Hipótese Fantástica, Alex, 8 anos, 3º ano.



Fonte: Acervo da autora

**Figura 6:** *Vaca jogando Pokémon Go.* Manuela, 10 anos, 5º ano.



Fonte: Acervo da autora

Nas investigações feitas nas aulas de Arte ministradas, apresentei como matéria para processos de criação, as incertezas, os encontros e as interações entre campos de conhecimento, a dialogia entre as partes, a contradição, o estranhamento, o humor, as subjetividades individuais e coletivas, todos fatores alinhados à complexidade e que julgo favoráveis à prática do desenho na escola. Neste processo, encontrei no riso, uma potência para estimular os alunos não

apenas à prática de criar desenhos, mas de equilibrar sensibilidade e inteligibilidade, razão e emoção, de modo que pudessem abrir brechas ao pensamento capaz de distinguir, unir e transformar uma realidade.

Terça-feira, novembro.

4º ano A: Quando ditei 'microzumbi', um aluno, o mais sagaz e bem humorado da sala, disse para o colega: "Daí você vai achar que é um mosquito te picando, mas quando reparar vai ver que é um microzumbi". Meu coração, como fica? (Nota da Autora).

Sexta-feira, novembro.

4º ano A: Classe bem-humorada que sempre cria muitas hipóteses para as propostas. Escutei o comentário de um aluno para um colega: "Essa festa não vai dar ninguém" ao ditar a comanda "festa na barriga da baleia". Percebi os risos mais soltos, a classe se divertindo com as propostas e criando outras novas. Muitas especulações risíveis sendo criadas no momento em que desenhavam (Nota da Autora).

Segunda-feira, novembro.

5º ano A: Pedi sugestões de hipóteses fantásticas para os alunos e uma aluna veio com a proposta: "Vaca jogando Pokémon Go". Achei interessante. Quando ditei a hipótese fantástica, a classe se empolgou e surgiram várias discussões a respeito desse jogo. Uns diziam que era coisa do demônio, outros dizendo que não tinha nada a ver. Outros diziam que muita gente morreu ou tiveram o celular roubado. Neste debate, uma aluna veio me confidenciar: "Professora, eu roubei o celular dela". Perguntei: "De quem?". "Dá vaca", respondeu faceira e contente com a sua ação (Nota da Autora).

Ao analisar os fragmentos que escrevi em um tempo passado, reconheço por meio do conhecimento do agora, a minha postura e ação docente, como fundamentais para estimular nos alunos uma prática desenhista. Estar atenta aos acontecimentos que surgem no ambiente da sala de aula é um fator decisivo para uma atitude estratégica de ensino e aprendizagem na escola. Através das minhas anotações, feitas a partir do que eu observava em sala de aula, pude perceber que as adaptações das propostas de Gianni Rodari (1982) provocavam entusiasmo entre os alunos e constituía um clima de alegria, propício à realização de práticas desenhistas prazerosas e experimentais. Este fato demonstra que o riso, derivado da fricção da fantasia e realidade, entre partes contraditórias e opostas, além de movimentar o pensamento, também gerou formas de expressões sensíveis entre os alunos. Para além do próprio ato de desenhar, o clima instaurado no ambiente da sala de aula, incentivou outras atitudes favoráveis ao aprendizado, que hoje, considero complexo, como: desenhar junto; compartilhar ideias, desenhos e risos;

organizar e expressar ideias; encontrar soluções para os desafios, cultivar atitudes criativas e éticas, entre tantas.

## 3 Considerações

Na escola, o maior impeditivo de um aprendizado vivo e dialógico, não são os programas curriculares rígidos e intransponíveis. Na maioria das vezes, a própria postura docente, diante das ações didáticas não favorecem o aprendizado de modo significativo. Lidar com formas vivas de aprendizado requer sujeitos inquietos e abertos às incertezas cotidianas. Exercer a ação de se estar disposto aos encontros e acasos (Morin, 2015) é um modo de buscar meios de transformá-los em situações de aprendizagem e na construção de conhecimentos. Ao trazer a dúvida como matéria a ser explorada em suas ações didáticas, o docente, pode ampliar as possibilidades de agir estrategicamente diante do que está programado. Cabe ao docente, o movimento inicial. Alguns operadores do conhecimento complexo (Morin, 1997, 2002, 2007 e 2015) apresentados favoreceram a compreensão de uma ação docente efetivada com e na incerteza, cujas ações se pautaram na aposta e na estratégia como modo de ação didática. O humor e a fantasia de Rodari (1982) como recurso estratégico possibilitou desenvolver um pensamento multidimensional em relação ao desenho e articular fatos imprevisíveis da vida escolar ao conhecimento.

## Referências

GUÉRIOS, Ettiène; BATISTELLA, Michelle Padilha. Programa, estratégia, movimento, criatividade: eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 665-676, Set/Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9952> Acesso em: 22/05/23.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: **Ensaio de complexidade**. Coord. Gustavo de Castro...et. at. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. - 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. (Orgs) Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho - 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva, 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa, 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.71-83. ISSN 1413-2478.

Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em:24/04/24

Data de submissão: 06/04/2024

Data de aceite: 27/08/2024

Data de publicação: 01/10/2024

# Metodologia de ensino de técnicas de costura voltado para cursos de graduação em Design de Moda

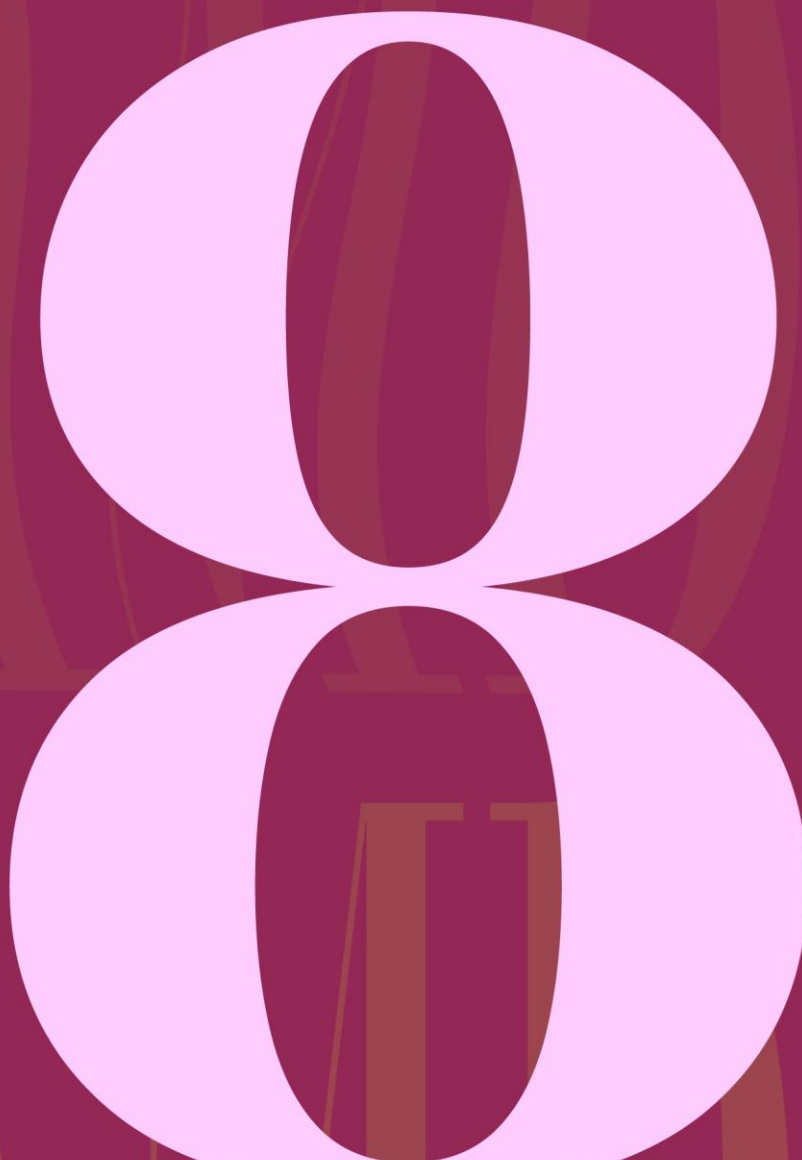
*Methodology for teaching sewing techniques aimed at Fashion Design Undergraduate Programs*

*Metodología para la enseñanza de técnicas de costura dirigida a cursos de grado en Diseño de Moda.*

Maria Paula Guimarães<sup>1</sup>

Rita A. C. Ribeiro<sup>2</sup>

DOI: [10.5965/25944630832024e5576](https://doi.org/10.5965/25944630832024e5576)



## Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a metodologia usada para o ensino de técnicas de costura nos cursos de graduação em Design de Moda. As técnicas de costura vêm sendo transmitidas por gerações de maneira informal, entretanto, para seu ensino nos cursos de graduação, devem ser observados os procedimentos metodológicos sistematizados de ensino. Este artigo, propõe registrar a metodologia adotada nas disciplinas de ensino de técnicas de costura, bem como apontar a importância do seu aprendizado para os egressos dos cursos de design de Moda. Serão apresentados os percursos seguidos dentro das disciplinas “Costura e Acabamento” e “Confeção e costura – Alfaiataria avançada” do curso de Design de Moda, da Universidade do Estado de Minas Gerais e um levantamento sobre a inserção das disciplinas de técnicas de costura em alguns cursos de graduação.

**Palavras-chave:** Curso Design de Moda, técnicas de costura, metodologia de ensino.

## Abstract

*This article presents a reflection on the methodology used to teach sewing techniques in undergraduate Fashion Design courses. Sewing techniques have been transmitted through generations informally, however, when teaching them in undergraduate courses, systematized methodological teaching procedures must be observed. This article proposes to record the methodology adopted in the teaching subjects of sewing techniques, as well as pointing out the importance of its learning for graduates of Fashion design courses. The paths followed within the disciplines “Sewing and Finishing” and “Confection and Sewing – Advanced Tailoring” of the Fashion Design course at the State University of Minas Gerais will be presented, as well as a survey on the inclusion of sewing technique disciplines in some undergraduate courses.*

**Keywords:** Fashion Design Undergraduate Programs, sewing techniques, teaching methodology.

## Resumen

*Este artículo presenta una reflexión sobre la metodología utilizada para la enseñanza de técnicas de costura en las carreras de Grado en Diseño de Moda. Las técnicas de costura se han transmitido de generación en generación de manera informal, sin embargo, a la hora de enseñarlas en los cursos de grado se deben observar procedimientos metodológicos sistematizados de enseñanza. Este artículo propone registrar la metodología adoptada en las asignaturas de enseñanza de técnicas de costura, igual que señalar la importancia de su aprendizaje para los egresados de las carreras de*

<sup>1</sup> Maria Paula Guimarães é Doutora em Cultura, Gestão e Processos em Design, e Mestre em Design pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduação em Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente professora do Curso de Design de Moda da Escola de Design da Universidade Estadual de Minas Gerais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2297582600130373> . E-mail: [mariapauladesigndemoda@gmail.com](mailto:mariapauladesigndemoda@gmail.com), Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5264-1139>

<sup>2</sup> Rita Aparecida da Conceição Ribeiro Coordenadora do Centro de Pesquisa Design & Representações Sociais da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. Líder do grupo de pesquisa do CNPq Design e Representações Sociais, coordenadora do Grupo de Pesquisa Diseño y Geografía Política, da Universidad de Palermo, Argentina. Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1984) e Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). É Doutora em Geografia (2008) pela UFMG. E-mail: [rribeiroed@gmail.com](mailto:rribeiroed@gmail.com) , Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5074309517644166> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0748-854X>

*Diseño de Moda. Se presentarán los caminos seguidos en las disciplinas “Costura y Acabados” y “Confección y Costura – Sastrería Avanzada” de la carrera de Diseño de Modas de la Universidad Estadual de Minas Gerais, así como un estudio sobre la inclusión de disciplinas de técnicas de costura en algunos cursos de grado.*

**Palabras clave:** *Cursos de grado de Diseño de Moda, técnicas de costura, metodología de enseñanza.*

## 1 Introdução

Na Semana de Moda de Paris/FR em 2022, a marca Coperni, fechou seu desfile com uma das maiores inovações no vestir dos últimos anos: um vestido de spray (Figura 01). O *Fabricsan Spray-on* é um produto composto de fibras de algodão e fibras sintéticas em uma solução de polímeros, que, ao entrar em contato com a pele, se solidifica e se transforma em uma peça de roupa. No desfile, a criação ao vivo, ficou a cargo dos diretores criativos da marca, Sébastien Meyer e Arnaud Vaillant, que deram forma a um vestido branco, no corpo da supermodelo Bella Hadid na passarela (FASHION NetWork, 2022).

Figura 1 - vestido spray



Fonte: Fashion Network.

Entretanto, tal inovação, encontra-se muito longe de ser viabilizada comercialmente, e ainda hoje, a indústria da moda depende integralmente de grande quantidade de mão de obra na indústria de confecção. Henriques e Gonçalves (2008, p. 2) explicam:

A dependência de mão-de-obra está associada ao fato de que a atividade mais crítica e menos automatizada do processo de produção de uma confecção é a costura. Esta tarefa é realizada em máquinas que ainda são operadas de maneira semelhante às primeiras, construídas no século dezanove, requerendo a presença constante de operadoras. O trabalho de costura depende da habilidade das costureiras, o que o aproxima do artesanal, dificultando as estimativas de prazos de execução e o seu controle.

O processo produtivo na área de moda é complexo e extenso. Da produção de matéria-prima até a exposição do produto no ponto de venda, estima-se que uma peça de roupa passe por aproximadamente 35 pessoas. Sendo assim, o caráter multidisciplinar da cadeia produtiva da Moda interfere na formação dos profissionais. As matrizes curriculares dos cursos superiores de Moda acabam por exigir um corpo docente de formações variadas, muitos deles originados do campo profissional, sem, no entanto, uma formação didático-pedagógica específica para o ensino dos conteúdos da profissão (Pessoa, 2015, p.110). Neste sentido, justifica-se este artigo, como uma tentativa de aproximação ao campo didático do ensino de atividades de práticas de costura.

No intuito de valorização da formação em moda, a produção acadêmica dentro da área muito se dedica às questões teóricas e conceituais, entretanto, a metodologia de ensino e a sistematização das atividades práticas dentro dos cursos de ensino superior, não deixam de ser uma produção acadêmica de igual importância.

A inclusão de disciplinas práticas voltadas para a modelagem e costura nos cursos de graduação, requer uma visão mais sistematizada dos conteúdos a serem apresentados aos alunos, passando por procedimentos metodológicos que possam nortear o aprendizado nos espaços de produção, no caso, os laboratórios de costura.

## 2 O ensino da costura

Ao longo da história, a transmissão dos saberes da modelagem e da costura dava-se principalmente dentro das próprias casas de costura, com emprego de aprendizes que aos poucos dominavam o ofício. As técnicas de costura também podiam ser aprendidas em manuais de costura publicados em forma de livros, como mostram as Figuras 2 e 3, manuais de autoria respectivamente de François Alexandre Pierre de Garsault de 1771, Madame Emmeline Raymond de 1868 e mais recente de 1938 de Adam TAILLEUR. Os livros contêm informações textuais e desenhos para a confecção de roupas em diversos modelos com ilustrações que mostram como fazer os pontos de costura e montagem das roupas.

Figura 2 - Manuais de costura século XVIII e XIX



Fonte: Gallica BnF<sup>3</sup>

Figura 3 - Revista com instruções de acabamentos de costura, início do século XX.



Fonte: Gallica BnF<sup>3</sup>

Ao final do século XIX, o aumento da população urbana já era considerável e o contingente feminino que passou a trabalhar fora em escritórios, repartições públicas e no comércio, aumentou gradativamente, gerando uma grande demanda de roupas. Assim, além de roupas produzidas no contexto familiar, a comercialização de roupas industrializadas passa por um aumento significativo. A formação de mão de obra mais especializada passa a ser essencial, o que desencadeou um aumento de cursos de costura e consequente aprimoramento dos métodos de ensino, tanto de confecção dos moldes quanto na costura à máquina e manual (Mendes; Haye, 2003, Maleronka, 2007).

Uma das primeiras escolas dedicadas à moda de que se tem registro, foi fundada na França, em 1841, ESMOD - *École Supérieure des Arts et Techniques de la Mode* (Escola Superior de Artes e Técnicas da Moda), ainda em funcionamento até

<sup>3</sup> Imagens disponíveis em: Gallica: Bibliothèque Nationale de France. Acesso em: 12 mai, 2024.

os dias de hoje. Inicialmente, dedicava-se à formação de alfaiates, enquanto as mulheres recebiam os ensinamentos em escolas femininas desde o século XVII.

No Brasil, o aprendizado das técnicas de costura e bordado se diferenciava de acordo com a classe social. Para as moças de classes mais altas, o aprendizado tinha como finalidade a formação e o aprimoramento dentro do contexto da economia doméstica e dos afazeres de uma dona de casa, sem, no entanto, fins econômicos. Por outro lado, como informa Maleronka (2007), as moças de classes pobres, viam na costura uma forma de ganhar seu próprio sustento, quando solteiras, e após o casamento, haveria de conciliar a criação dos filhos e os cuidados com a casa com uma atividade lucrativa para ajudar no sustento da família. O Livro de Costura Singer aconselha:

Muitas mulheres desejam ajudar a ganhar. Dizem os peritos que o primeiro meio de ganhar é economizar. Os cem cruzeiros que você pagou por um pedaço de pano podem produzir, com um plano inteligente e um trabalho bem feito, uma peça acabada no valor de trezentos cruzeiros. À parte a economia realizada, a mulher que sabe costurar tem um recurso de que poderá lançar mão numa emergência, poderá sempre concorrer para as suas despesas com a sua habilidade em costura. E uma economia assim, um seguro dêesses, não valem qualquer esforço de sua parte para aprender a costurar com perfeição? Quanto mais você aprender sobre costura, e aplicar o que aprender, mais perita você se tornará (Picken, 1957, p. 2).

O texto faz parte da introdução do livro “Livro de costura Singer”, uma tradução do original publicado nos Estados Unidos em 1953, e impresso no Brasil em 1957, expressa o espírito da época, e busca delicadamente afirmar as possibilidades de se lucrar com a costura, sem que se perdesse a postura da mulher, dona de casa e esposa vigentes na época. O livro, assim como outros contemporâneos, promove o aprendizado de costura com ilustrações e explicações textuais muito úteis, neste exemplo, parte da política de vendas da empresa fabricante de máquinas de costura Singer, uma das pioneiras em estratégias de marketing na área. Tanto aqui no Brasil, quanto nos Estados Unidos, a empresa oferecia cursos de costura, de bordados e da utilização e manuseio da máquina de costura com intuito de promover as vendas.

No Brasil, cursos para a formação de mão de obra especializada para a indústria começaram a aparecer no final do século XIX. Na virada do século, a industrialização acontecia em um ritmo acelerado, o trabalhador rural em face de crises sucessivas na agricultura, migrava para o meio urbano sendo absorvido pela

indústria, comércio e serviços, que careciam de mão de obra com algum tipo de especialização (Macedo, 2021).

Segundo Macedo (2021) as primeiras instituições destinadas à formação técnica de moças e rapazes no Brasil, foram os Liceus, criados em São Paulo e Rio de Janeiro, no final do século XIX, dirigidos por padres ou freiras católicas. Essas instituições separavam o ensino para rapazes e moças, com currículos e objetivos diferenciados. A alfaiataria constava dos cursos oferecidos para os rapazes e, para as moças, o corte, a costura e o bordado. Influenciados pela emergência dos cursos de Artes e Ofícios existentes na Europa, a formação dentro dos liceus, além da formação básica, provia os alunos, de ambos os sexos de disciplinas de desenho, como parte do arcabouço educacional básico que ia da alfabetização ao desenho geométrico (Cunha, 2000).

Aos poucos, tais instituições tornaram-se elitistas, destinadas aos filhos de uma burguesia crescente na malha urbana das capitais e para filhos de fazendeiros abastados que desejavam uma melhor formação nessas escolas. Então, surgiram as escolas profissionalizantes, que tinham o claro objetivo de formação de mão de obra diretamente ligadas à indústria, como por exemplo, profissionais para a construção de estradas de ferro, dentre outros interesses como exemplifica Cunha (2000):

Com efeito, havia uma estreita conexão entre os sócios da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, mantenedora do Liceu, e os membros do grande capital cafeeiro, evidência de que convergiam os interesses da agricultura de exportação e da formação da força de trabalho industrial e manufatureira, ao menos em São Paulo (Cunha, 2000, p. 120).

Durante boa parte do século XX, as indústrias do vestuário e tecelagem foram grandes motores da economia no Brasil, entretanto a formação profissional de nível superior na área de moda só se deu na década de 1980.

## 3 Os cursos de Design de Moda no Brasil

Na atualidade, o Brasil figura nos primeiros lugares no ranking mundial em número de cursos de graduação em Moda<sup>4</sup>. O primeiro curso de graduação em moda

<sup>4</sup> Em consulta à plataforma e-MEC (MEC, [s. d.]), ao buscar cursos de graduação pelo termo “moda”, consulta em 17 de fevereiro de 2022, resultou em 221 cursos em 315 atividade, sendo 26 deles a distância.

foi fundado em 1987, na Faculdade Santa Marcelina, na cidade de São Paulo (Macedo, 2022). Desde a década de 1970, com a expansão da indústria de confecção nacional, houve um aumento de interesse pela formação na área (Borges; Lima, 2015). Algumas disciplinas relacionadas ao campo da moda já haviam sido introduzidas em cursos de graduação como Design, Arquitetura e Belas Artes (Moura; Lago, 2015).

Como explicado anteriormente, o ensino dos saberes ligados à moda e à produção do vestuário, era feito nos liceus e nos cursos profissionalizantes, geralmente, instituições ligadas às indústrias. Com a criação da ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial) em 1962, na cidade do Rio de Janeiro, primeiro curso superior de Design no Brasil, buscou-se a valorização da profissão de designer. Neste sentido, existia um propósito de separar o ensino do design das atividades relacionadas ao trabalho artesanal e das práticas manuais e conquistar um espaço mais intelectualizado para a profissão. O interesse pelo design de moda foi observado na ocasião em que o estilista Pierre Cardin (1922-2020) atuou como professor convidado, e assim surgiram os primeiros trabalhos acadêmicos na área têxtil e do vestuário. (Macedo, 2022).

No Brasil, durante muitos anos, tanto no Design quanto no Design de Moda, prevaleceu a valorização de tudo que vinha de fora em detrimento da produção nacional, um claro reflexo das origens do povo que foi colonizado (Moura, 2015, p. 40). Sendo assim, Macedo (2021, p. 11) descreve que: “Entendia-se que qualquer pessoa com talento artístico poderia exercer essa atividade e aprender a profissão com a prática” dispensando assim uma formação universitária, uma vez que, o processo produtivo passava muito mais pela cópia de modelos estrangeiros do que pela criação efetivamente de produtos nacionais. “Nessa conjuntura, copiar a ‘última moda de Paris’ ou de algum outro lugar da Europa, não era apenas uma estratégia de criação, senão, também um *slogan* utilizado para promover as vendas.” (Aguiar, 2015, p. 3).

Na década de 1980, a Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo, implantou, dentro do curso “Desenho e Plástica” a disciplina “Desenho de Modas”, embrião do curso de bacharelado em “Desenho de Moda”, pioneiro no Brasil. Inaugurava-se, então, a formação de profissionais que fossem habilitados em criação

de moda e não apenas reproduzissem as tendências estrangeiras. Minas Gerais foi pioneira na entrada da formação em moda em instituição pública, com a implantação do curso de extensão de “Estilismo e Modelagem do Vestuário” em 1986, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mais de uma década depois, em 2009, esse curso originou o curso de bacharelado em Design de Moda dentro da instituição.

Em 2004, os cursos de Moda no Brasil, passaram a ser norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Design, consolidadas pela resolução CNE/CES nº 05, de 8 de março de 2004 (Brasil, 2004). Os cursos existentes promoveram adaptações nos Planos Pedagógicos Curriculares, estabelecendo uma dependência direta na formação em Design (Borges; Lima, 2015). Para Ogusshi e Sant’anna (2022), tal alteração exigiu uma ampla adequação dos currículos, alteração de conteúdos e ementas das disciplinas, aproximando a formação em moda ao escopo do Design no sentido utilitarista, na solução projetual de problemas, e na concepção de produtos de vestuário. As autoras apontam uma maior quantidade de carga horária nos eixos técnicos e de gestão do que nos eixos teóricos e criativos e tecem uma reflexão crítica à produção acadêmica:

Na universidade pública, entretanto, moda deve equivaler a reflexão crítica dos determinantes ideológicos mantenedores da atual forma de reprodução material da vida, considerando a intrínseca e complexa ação diária de vestir o corpo que a sociedade há milênios desenvolveu, e então alimentar outras possíveis maneiras de produção objetiva e da subjetividade humana (Ogushi; Sant’anna, 2022, p.92).

Por outro lado, Moura e Lago (2015), avaliam com mais otimismo a aproximação dos cursos, e mostram como a produção acadêmica pode se beneficiar:

As questões apontadas neste texto demonstram o quanto existe de sinergia entre o design e a moda, tanto que a história nos comprova que esses caminhos ora são paralelos com cada campo em sua identidade, ora em muitos momentos, situações e ações esses caminhos se cruzam e se fundem, retroalimentando-se e, nesse movimento, fortalecendo-se, ampliando e valorizando-se mutuamente (Moura; Lago, 2015, p.65).

Ao avaliar as matrizes curriculares de alguns cursos de Design de Moda no Brasil, percebe-se que a carga horária destinada ao ensino de técnicas de costura não é muito expressiva. Chegando a menos de 10% da carga horária total em algumas instituições, quando é inexistente. Nos cursos que aderem mais ao eixo técnico, voltados para o mercado e a indústria, pode se observar uma presença de carga

horária mais significativa, como no caso do Curso de Bacharelado em Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, com cerca de 360 horas, divididas em 6 disciplinas no total das 3240 horas do curso, como pode ser observado no Tabela 01.

**Tabela 01:** Tabela comparativa de carga horária das disciplinas de costura

INSTITUIÇÃO	CARGA HORÁRIA TOTAL hora/aula	CARGA HORÁRIA DISCIPLINAS DE COSTURA	PORCENTAGEM
UEMG – MG	3852	144*	3,74 %
UDESC – SC	3240	360	11,11 %
USP – SP	2430	60	2,74 %
UFMG – MG	2400	**	
BELAS ARTES	2900	80	2,12 %
UMA – MG	2820	160	5,52 %
FUMEC – MG	2060	120	4,26 %
SENAC – SP	1740	**	
FAAL – LIMEIRA SP	2400	60	3,45 %
CEFET -MG	2556	**	
IED – SP	3028	72	3,43 %
IFSC- SC	2080	104	5,77 %
FAAP - SP	3240	120	3,70 %
FASM – SP	3460	80	2,31 %

\*Disciplina optativa; \*\* não consta no Projeto Pedagógico do Curso

Fonte: Elaborado pelas autoras

As matrizes curriculares dos cursos analisados estavam disponíveis na internet, podendo haver divergências entre a disponibilização dos dados e a realidade dentro das instituições, entretanto fica claro que, tanto o ensino das técnicas quanto as possibilidades da aplicação nos processos criativos, não são contempladas de maneira direta.

## 4 Técnicas e métodos

A costura pode ser entendida como “uma etapa operacional que tem como objetivo unir todas as partes dos moldes têxteis bidimensionais e transformá-los em tridimensionais, por meio da introdução da agulha com linha em um material têxtil formando pontos de costura.” (Abreu; Menezes, 2022, p. 224). Entretanto, a costura vai muito além da técnica, ela carrega em si aspectos mais subjetivos, com dimensões emocionais, sociais, estéticas e históricas.

Dentro da pesquisa acadêmica, verifica-se uma lacuna teórica, na qual se possa apoiar os estudos da costura. Borges e Moura (2015, p. 110) relatam que a variedade de setores da cadeia produtiva da Moda, exige a formação de um corpo docente multidisciplinar, que, em alguns casos, pode prejudicar a orientação acadêmica do curso. Neste sentido, profissionais experientes da área podem não apresentar conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o ensino dos conteúdos dentro das disciplinas e, por outro lado, os programas de pós-graduação específicos para a área da moda ainda são poucos, resultando a pouca especialização dos docentes. A produção científica na área tem se fortalecido nos últimos anos. Moura e Lago (2015) apontam que já existe um grande número de publicações provenientes dos cursos de graduação, pós-graduação e grupos de pesquisa, tanto no design quanto na moda, nos periódicos especializados. Entretanto, em uma busca em banco de dados dos periódicos, não foram observadas publicações que versassem sobre as técnicas de costura e seu ensino nos cursos de graduação. Assim, faz-se necessária a elaboração de conceitos inéditos para se definir ações e práticas inerentes ao fazer do vestuário, que, apesar de centenárias, ainda carecem de uma abordagem acadêmica.

Com muita frequência, associa-se as técnicas de costura às técnicas de modelagem, como se uma fosse dependente da outra. Com efeito, na produção de peças do vestuário, a modelagem antecede a costura, entretanto, existem profissionais que só costuram e outros que só modelam. Os primeiros livros disponíveis trazem nos seus títulos “Curso de corte e costura” como por exemplo “Curso básico de corte e costura Denner”, “Curso prático de corte e costura Helena Aranha”, ou, quando não apresentam no título, mas o conteúdo apresentado

contempla as duas atividades, como no caso do “Aprenda a costurar” de Gil Brandão, dentre inúmeros outros. Mas é importante destacar que se trata de áreas de conhecimento e práticas diferentes. As técnicas de modelagem têm como objetivo, por meio de desenhos em papel (moldes), tornar possível a construção de uma roupa tridimensional a partir de uma superfície têxtil bidimensional. Pessoa (2015) acrescenta que a modelagem é a técnica responsável pela construção de peças do vestuário, através de leitura e interpretação de modelo específico. Tal procedimento implica na tradução das formas da vestimenta, estudo da silhueta, tecidos entre outros elementos da peça a ser produzida.

A costura consiste em procedimentos que unem partes de tecidos previamente modeladas e cortadas, por meio de pontos, que podem ser manuais ou em máquinas de costura, com a utilização de linha. Distingue-se dessas as técnicas referentes aos diversos tipos de acabamentos que consistem em processos que visam finalizar a peça, como colocação de zíperes, formas de abotoamentos, costura de forros, bolsos, golas, finalizações de decotes, barras que dão estrutura final de uma peça e são recursos de estilo plenamente utilizados por criadores, designers e estilistas.

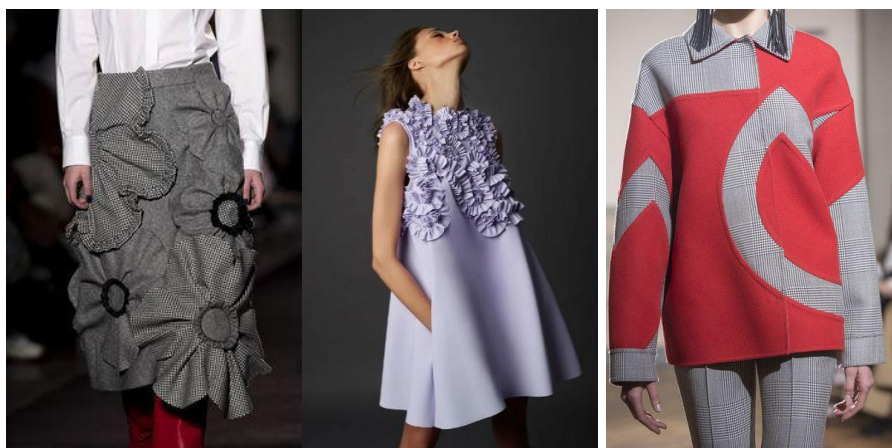
É importante destacar que, para o designer de moda, o domínio das técnicas de costura pode tomar três aspectos principais:

- A) Domínio das técnicas para comandar a execução das peças de vestuário
- B) Domínio das técnicas para utilização individual em ateliês próprios
- C) Domínio das técnicas como ferramenta no processo criativo.

Nas estruturas de confecção, a intermediação entre o estilista/designer (aquele que cria e desenha) e o profissional da execução como costureiras, modelistas e cortadores, será facilitada se o estilista dominar a técnica, entender as etapas e operações necessárias para a produção de uma peça. Em uma estrutura pequena, o próprio designer pode ser o costureiro, como acontece nos ateliês de roupas de festa e vestidos de noiva sob medida. Mesmo que o profissional conte com uma equipe, ele vai se destacar na medida em que ele próprio demonstre domínio das técnicas aos seus clientes, bem como no processo de liderança da própria equipe.

As técnicas de costura podem contribuir como ferramenta participando do processo criativo, seja na manipulação têxtil<sup>5</sup>, ou na contribuição para criação de novas formas a partir da costura. (Figura 4). Segundo Malichenko (2017, p. 19), são inúmeras as possibilidades criativas de tratamento de superfícies a depender da técnica utilizada.

Figura 4 - Técnicas de manipulação têxtil



Fonte: Pinterest, 19/10/2024<sup>6</sup>

Diante do exposto, é fundamental que o aprendizado das técnicas de costura esteja presente nos Planos Pedagógicos dos cursos de moda, dentro das matrizes curriculares seja como disciplina optativa ou obrigatória.

## 4 Metodologia de ensino

No Curso de Design de Moda da [omitido] são ofertadas duas disciplinas de técnicas de costura: Costura e Acabamento e na sequência Confecção e Costura – Alfaiataria Avançada. Em Costura e Acabamento objetiva-se introduzir o aluno nas técnicas iniciais da costura, como o conhecimento geral do maquinário, o domínio da costura reta e os acabamentos mais simples. Em Confecção e Costura – Alfaiataria

<sup>5</sup> Manipulação têxtil é um processo que busca transformar o material têxtil em termos visuais e táteis por meio de aplicação de técnicas de costura. Os resultados podem apresentar efeitos bi ou tridimensionais, criam novas superfícies e texturas e impulsionam novas experimentações. (Malichenko, 2019).

<sup>6</sup> <https://i.pinimg.com/236x/82/45/b2/8245b27b35ca4ee7d0635a160f708ba3.jpg>  
<https://i.pinimg.com/564x/8f/a2/65/8fa2655ef05b86d3c24ed413659597c2.jpg>  
<https://i.pinimg.com/564x/33/27/dc/3327dc375400344d478aea312bb12b72.jpg>

Avançada, o aluno, já com alguma experiência obtida na disciplina anterior, deverá confeccionar uma saia e uma camisa. Essas duas peças englobam uma série de procedimentos e técnicas que proporcionam ao aluno a experiência de produzir uma peça completa e visualizar as etapas sucessivas necessárias para a produção de qualquer peça do vestuário.

Segundo Pessoa (2015, p. 37):

[...] a qualidade de uma costura pode ser definida pelos desempenhos estéticos e funcionais necessários para a utilização do vestuário. Esteticamente, a costura não deve possuir defeitos, tais como, pontos falsos, costuras franzidas, densidade irregular dos pontos ou linhas de costura rompidas.

Desta forma, busca-se ao ministrar as disciplinas de costura, não só o desenvolvimento das habilidades dos alunos na prática da costura, mas também o senso crítico e a capacidade de avaliação dos produtos a serem desenvolvidos posteriormente.

## 4.1 Disciplina Costura e Acabamento

A metodologia empregada dentro dos laboratórios baseia-se na demonstração da atividade pelo professor e na sequência, a repetição por parte dos alunos. As atividades são divididas em etapas:

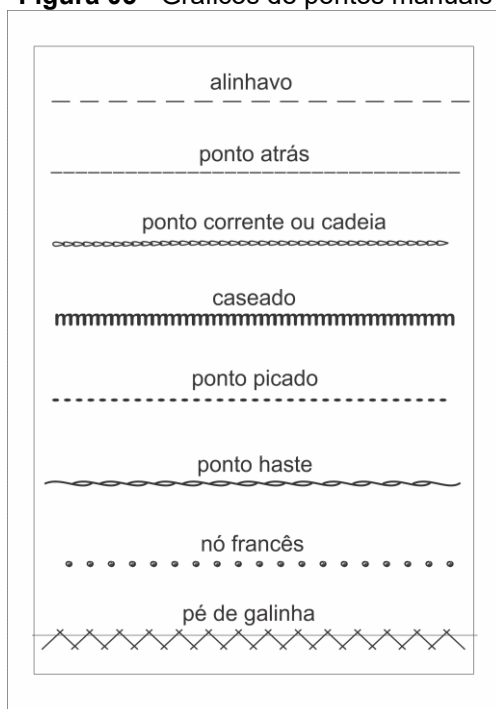
- 1) Pontos manuais;
- 2) Costura na máquina reta:
  - gráficos
  - Bainhas
  - Colocação de zíper
  - Bolsos
- 3) Atividade final multidisciplinar

### Atividade 1: Pontos manuais

O primeiro contato do aluno com a costura deve acontecer pelos pontos manuais, conforme o gráfico da Figura 05. É proposto um exercício com os pontos manuais que vão do mais simples, o alinhavo, até alguns pontos de bordado como o caseado e o nó francês. O principal objetivo dessa atividade é a conscientização do aluno das dimensões e proporções da costura, a utilidade de cada ponto e principalmente o desenvolvimento da coordenação motora fina. É usual que a maioria das pessoas utilize para a execução de tarefas do dia a dia o que é denominado dedos em pinça, ou seja, a utilização apenas do polegar e indicador. Nas tarefas da costura,

é necessária a utilização de todos os dedos que auxiliam na fixação do tecido, no desenrolar da linha, nos cortes etc. A execução do trabalho nos pontos manuais solicita a manipulação dos materiais e instrumentos de forma harmônica, trabalha a ansiedade e a paciência que são necessárias para a execução de qualquer trabalho de costura. Dentre os pontos manuais o alinhavo é importante como auxiliador na confecção de feitos mais elaborados em tecidos mais finos, como uma etapa de execução anterior a costura à máquina.

**Figura 05** - Gráficos de pontos manuais



Fonte: elaborado pelas autoras

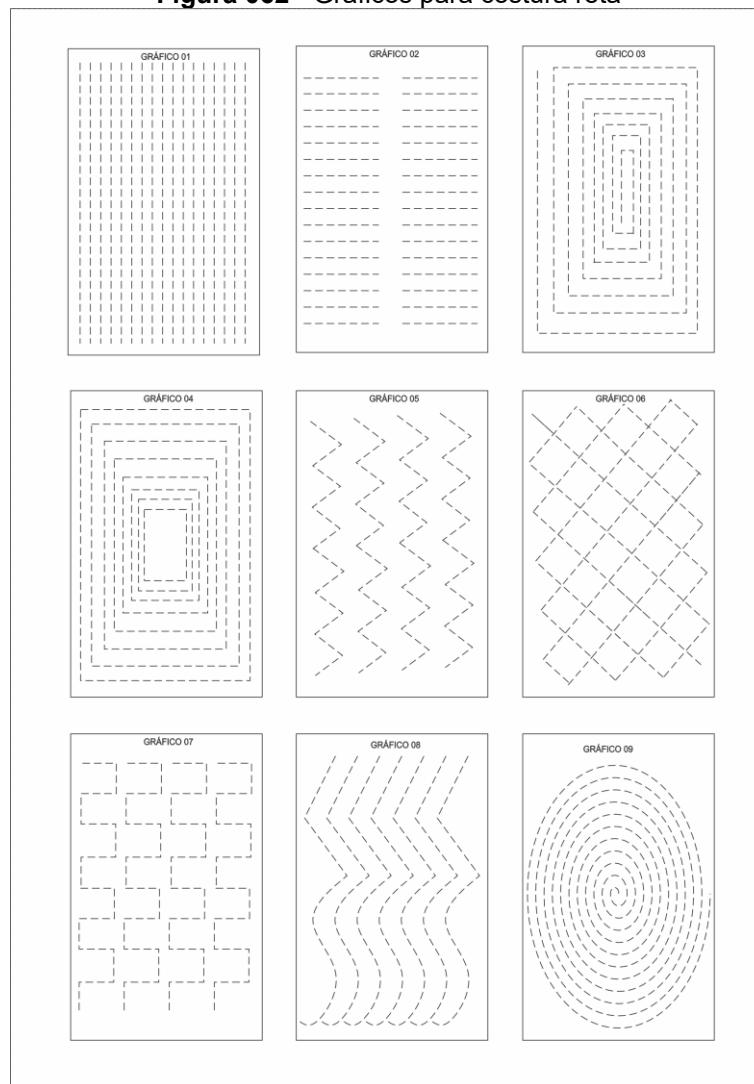
## **Atividade 2:** Costura de gráficos

Na atividade de gráficos o aluno é apresentado pela primeira vez à máquina de costura. Em geral, a maioria dos alunos nunca teve contato com uma máquina. Alguns já viram ou fizeram alguma pequena costura quando mais jovens e uma minoria, entre 2 e 5 alunos já costuram ou fizeram algum curso profissionalizante na área. Assim, parte-se inicialmente, para uma explicação detalhada do equipamento, mostrando todas as partes da máquina, seu funcionamento e finalidades. Os laboratórios dos cursos de design de moda, são montados com máquinas industriais de ponto fixo 301, (conhecida como máquina reta), mais utilizadas em confecções.

Essas máquinas possuem maior durabilidade e resistência, bem como velocidade e precisão nos pontos, aptas a serem utilizadas em diversas superfícies têxteis. Nesse momento, aproveita-se para serem passadas as normas de utilização do laboratório bem como os riscos e cuidados relacionados à utilização dos equipamentos.

Cada aluno recorta 10 retângulos com 30 x 20 cm de tecido americano cru e são apresentados 9 gráficos impressos em papel, cada um com um desenho diferente conforme a Figura 06. O aluno vai desenhar com lápis por meio de cópia cada um dos gráficos antes de se dirigir a máquina. Um corte de tecido é destinado às primeiras costuras livres para que o aluno se habitue com a velocidade da máquina e manipulação das principais ações.

**Figura 062** - Gráficos para costura reta



Fonte: elaborado pelas autoras

Cada desenho dos gráficos tem uma finalidade de execução, diferentes e níveis de dificuldade crescente, as quais serão resgatadas no decorrer das próximas atividades.

Gráfico 01 – Costura reta simples. Objetivo: seguir a costura em uma linha reta;  
Gráfico 02 – Costura reta com retrocesso: objetiva aprender e mecanizar por meio de repetição, a execução do retrocesso, principal procedimento de arremate de costura;  
Gráfico 03 – Costura com cantos precisos: objetiva aprender e mecanizar a mudança de direção da costura sem retirar a agulha do trabalho;  
Gráfico 04 – Costura com cantos no começo e no final;  
Gráfico 05 – Exercício de cantos em pequenas distâncias;  
Gráfico 06 – Exercício com cantos contínuos com um ponto de começo, sem interrupção da costura;  
Gráfico 07 – Exercício de cantos, repetição para treino;  
Gráfico 08 – Exercício misto de cantos e curvas, nesse exercício introduz-se as costuras em curva, uma das mais difíceis de executar;  
Gráfico 09 – Espiral em curva, nível muito difícil, portanto a última a ser executada.

Para os alunos com maiores dificuldades, aconselha-se a repetição dos gráficos, uma ou mais vezes até que o resultado seja satisfatório.

### **Atividade 03:** Tipos de costuras e bainhas

A atividade da costura tem como objetivo a união de partes com a utilização de pontos de costura. Nesse sentido, ao longo do tempo, alguns tipos de costura foram criados e têm diferentes empregos de acordo com o efeito desejado ou tipo de superfície têxtil que esteja sendo trabalhada. Assim, apresenta-se ao aluno a costura simples com acabamento em overloque, costura francesa, costura rebatida e costura com acabamento com viés de tecido. Os materiais utilizados para essa atividade são retângulos de 20 x 30 cm de americano cru, sendo utilizados 2 para cada tipo de costura. Nessa atividade o aluno pratica a costura reta, o retrocesso, refilamento do tecido, dobras com utilização do ferro de passar. Nesse momento, já se introduz a noção de fechamento de uma peça de roupa. Aproveita-se para explicar o funcionamento e a utilização da máquina de overloque.

Depois das costuras feitas, cada dupla de tecido devidamente unido, vai receber tipos diferentes de bainhas, a saber:

- a) Uma dupla de tecido com bainha de 3 cm em dois dos lados e com 1 cm nos outros dois lados.
- b) Uma dupla de tecido com bainha de 3 cm em todos os lados com os cantos mitrados.

Essas atividades exploram a execução de costura em linha reta, na extremidade do tecido, com precisão e capricho. Nesse momento estimula-se o aluno a observar os acabamentos de suas próprias roupas como forma de contextualizar as atividades executadas.

## **Atividade 04:** Colocação de zíperes

Para essa atividade são necessários 5 retângulos de americano cru, nas dimensões 20 X 30 cm. Inicia-se a explicação da colocação do zíper comum de nylon, de 15 cm, com pespontos aparentes. É necessário unir parcialmente duas camadas de tecido, deixando espaço suficiente para a colocação do zíper. Em seguida, coloca-se o zíper com auxílio de alfinetes, alinhava-se em todo o contorno a ser costurado e finalmente costura-se à máquina.

O segundo exercício é a colocação do zíper invisível, muito usado na confecção de moda casual. Procede-se da mesma forma, unindo-se duas partes de tecido, deixando uma abertura 3 cm menor que o tamanho do zíper. Nesse momento, posiciona-se o zíper com alfinetes e depois com alinhavos. Apresenta-se ao aluno o pé calcador, também conhecido como sapatilha, próprio para costurar o zíper invisível e aproveita-se o momento para explicar sobre os diversos acessórios e sapatilhas que auxiliam a costura na máquina industrial.

O terceiro zíper é de metal com colocação externa, próprio para bolsos e efeitos decorativos em jaquetas. É utilizado apenas um retângulo de tecido. Após o término, cada trabalho deve ser chuleado com a máquina de overloque em todo o contorno.

## **Atividade 05:** Bolsos

Nessa atividade os alunos irão executar 05 tipos de bolsos, muito usados na confecção: bolso chapado quadrado; bolso chapado com canto arredondado; bolso embutido na costura; bolso faca; bolso lateral arredondado com bolso relógio (tradicional da calça jeans "*five pockets*").

Todos os bolsos serão cortados em tecido americano cru, mediante um molde de papel e são confeccionados separadamente. Essa atividade desenvolve as habilidades como precisão, encadeamento das etapas, corte, costuras de acabamento interno, pespontos. Nesse momento, os alunos irão se conscientizar da

relação dos gráficos de costura executados anteriormente com as necessidades propostas nessas atividades. Esse é um momento interessante pois eles começam a visualizar esses modelos de bolsos nas suas próprias roupas e a entenderem a complexidade da costura com suas etapas e processos.

## **Atividade 06:** Atividade multidisciplinar

Esta atividade será destinada a execução de algum trabalho pedido por professores de outras disciplinas, uma vez que os alunos já adquiriram uma autonomia nas máquinas de costura. Reserva-se duas ou três aulas para o acompanhamento do projeto, bem como orientação específica na costura. Esses projetos devem ser executados com a colaboração das disciplinas de modelagem, o que promove um aprendizado mais dinâmico, e integra o processo criativo ao de produção.

## **4.2 Disciplina Confeção e Costura – Alfaiataria Avançada**

A disciplina sequencial no curso de Design de Moda apresenta a seguinte ementa: “Desenvolvimento das técnicas da alfaiataria para criação e acabamento das peças: Montagem”, objetiva englobar conhecimento da montagem de uma peça completa, e, como contempla a alfaiataria, optou-se por confeccionar peças que são deste universo. Nesse sentido, é proposta a confecção de duas peças, uma saia e uma camisa, com modelagem de alfaiataria.

Nessas peças, são introduzidos a costura de itens mais elaborados da confecção como:

- a) Bolso embutido
- b) Cós para a saia
- c) Punho e carcela
- d) Gola com colarinho

Esses itens, costumam ser os mais avançados nos ensinamentos de costura, e seu domínio proporciona o desenvolvimento de habilidades que poderão ser usadas em inúmeros projetos futuros. Nesse sentido, aperfeiçoa-se o domínio da máquina de costura, com a precisão dos pontos e, principalmente a noção da confecção de uma peça inteira. É fundamental que se entenda, que a costura da peça só se completa a partir de uma sequência de operações, que possuem uma ordem

exata, não podendo passar uma na frente da outra. É nessa etapa que é possível entender o processo industrial e a divisão de trabalhos dentro da confecção.

## 4.3 Processos avaliativos

A avaliação da aprendizagem faz parte da permanente reflexão sobre a atividade humana. Ao receber uma avaliação do desenvolvimento de uma atividade, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre seu próprio desempenho, de escolher seu caminho individual de esforço e dedicação ao conteúdo (Sant'anna, 2015). Os processos avaliativos utilizados nas duas disciplinas, consistem na elaboração de um portfólio com os trabalhos executados, montados em uma pasta. Os critérios avaliativos são os seguintes:

- a) Finalização das tarefas;
- b) Precisão na execução dos exercícios;
- b) Domínio do equipamento;
- c) Montagem do portfólio;
- d) Evolução nos processos.

É preciso avaliar o conhecimento do aluno para se conscientizar da necessidade do desenvolvimento de suas habilidades e como elas serão necessárias no percurso formativo relacionado a outras disciplinas, bem como no futuro exercício da profissão. O retorno das correções deve ser minucioso, feito por escrito, enaltecendo os pontos fortes e a evolução no decorrer das disciplinas, em detrimento do simples apontamento das falhas. É visível, dentro de uma turma de 15 a 20 alunos, as inclinações pessoais, as facilidades de alguns e as dificuldades de outros, entretanto, todos os alunos têm alcançado o resultado esperado dentro da disciplina.

Sant'Anna (2015) observa que, no processo de aprendizagem cabe ao professor não se ater apenas à transferência de conteúdo e aos aspectos cognitivos, mas também despertar no aluno o prazer, a empatia e a consciência da importância do conteúdo ministrado, o que possibilita um envolvimento emocional, que favorece todo o processo de aprendizagem.

É importante ponderar e valorizar o aspecto afetivo, que contempla a maturidade psicológica, emocional, carga de experiências no campo de conhecimento, sensibilidade entre outros elementos das virtudes e potências emocionais do estudante. Nesse aspecto do processo avaliativo, o professor deve estar atento para as situações pedagógicas que proporcionam a interação entre as pessoas, as atitudes demonstradas, as interferências feitas e a satisfação expressada pelo

trabalho de estudo realizado. Pois tais atitudes apontam para um futuro profissional maduro, apto a receber grandes doses de responsabilidade e se posicionar habilmente diante de desafios e inovações que ocorram em seu ambiente de trabalho (Sant'Anna, 2015, p. 139).

Cabe ao professor uma auto avaliação constante, ponderando as condições do ambiente de aprendizagem oferecido, bem como o suporte necessário ao aluno.

## Considerações

Esse artigo tem como objetivo promover um olhar sobre a importância do ensino das técnicas de costura nos cursos de Design de Moda. Por meio de um levantamento bibliográfico, foi possível relatar como os saberes da costura foram passados de geração em geração até atingir o status do ensino universitário. Buscou-se demonstrar a importância do domínio da costura tanto para o processo criativo, quanto para a produção industrial.

Os procedimentos avaliados dentro das disciplinas Costura e Acabamento e em Confecção e Costura-Alfaiataria Avançada, apresentam uma sequência lógica e contemplam os diferentes níveis de conhecimento e de interesse dos alunos. Esta metodologia, que poderá ser replicada em outros cursos, se mostrou eficaz, resultando, ao final dos períodos, no cumprimento de todas as atividades por parte dos alunos.

Espera-se, com a divulgação dos resultados e com o êxito dos alunos, uma conscientização da importância do domínio das técnicas de costura para a produção de moda, seja no tocante ao processo criativo, seja no desenvolvimento de produtos em escala industrial. Procura-se também, valorizar a profissão de costureira, peça-chave na cadeia produtiva da moda, como assinalado no início do artigo.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Revisão gramatical: Ludmila Guimarães Maia, doutora em Letras e pós-doutorada no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo (USP).

## Referências

ABREU, A. C. de; MENEZES, M. dos S. A costura industrial como recurso criativo no projeto de Design de Superfícies do vestuário. **Modapalavra e-periódico**, Florianópolis, v. 15, n. 35, 2022.

AGUIAR, Grazyella Cristina Oliveira de. Cursos superiores de moda no Brasil: regulamentações, evoluções e perspectivas. **Anais do 11º Colóquio de Moda, 8ª Edição Internacional; 2º Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda**. Curitiba: Abepem; Universidade Positivo, 2015. p. 1-15.

BORGES, Márcia de Souza; LIMA, Rita de cássia Pereira. **Representações sociais de alunos e professores do curso de Design de Moda sobra a moda**. In. MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa (org.). **Pesquisa e formação em moda**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RESOLUÇÃO Nº 5, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: FLACSO, 2005.

FASHION NETWORK. Disponível em: <https://br.fashionnetwork.com/news/Vestido-spray-da-coperni-revoluciona-as-redes-sociais,1445960.html>. Acesso em: 17 fev. 2023.

HENRIQUE, Reynaldo Pinto; GONÇALVES, Antônio Augusto. Modelo computadorizado para simulação dos prazos de produção e de entrega na indústria de confecção. **XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. A integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável. Rio de Janeiro, 13-16 out. 2008.

MACEDO, Kárita Bernardo. Antecedentes da criação dos cursos superiores da área de moda no Brasil: possibilidades de uma história. **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História**. Rio de Janeiro, 2021.

MACEDO, Kárita Bernardo. Entre ofícios, cultura e indústria: possíveis antecedentes da criação dos cursos da área de moda no Brasil. **REAMD**, Florianópolis, v. 6, n. 2, e0168, p. 01-22, jun./set. 2022.

MALERONKA, Wanda. **Fazer roupa virou moda: um figurino de ocupação da mulher (São Paulo 1920-1950)**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

MALICHENKO, Sofiya. **Construção de Vestuário a Partir da Manipulação Têxtil**. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa (Portugal). 2017.

MEC, Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, Cadastro e-MEC**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MENDES, Valerie; HAYE, Amy de la. A moda do século XX. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MOURA, Mônica; LAGO, Lílian. **Ensino e pesquisa científica no Design e na Moda no Brasil**: caminhos que se cruzam e retroalimentam. *In*. MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa (org.). **Pesquisa e formação em moda**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2015.

OGUSHI, M. M. P.; SANT'ANNA, M. R. Formação em moda no brasil. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 1, p. 76-101, 22 mar. 2022.

PESSOA, Karina dos Santos Galego. **Proposta de procedimento para estudar a ampliação dos parâmetros**: densidade de pontos por centímetro e espessura das agulhas, especificados pela norma ABNT NBR 9925: 2015, utilizados na verificação da costurabilidade de vestuário escolar. Dissertação Pós-Graduação Têxtil e Moda, Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. São Paulo, 2015.

PICKEN, Mary Brooks. **Livro de costura Singer**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1957.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **História da moda**: estudo quantitativo e analítico dos processos avaliativos. *In*. MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa (org.). **Pesquisa e formação em moda**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2015.

PROJETOS PEDAGÓGICOS CONSULTADOS:

UEMG. Escola de Design, bacharelado em Design de Moda. Disponível em: <https://www.uemg.br/images/PDFs/PPCs/ppc-design-moda-vs-10-01-20.pdf>

UDESC. Design de moda. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/325/Bachelorado\\_Moda\\_2016\\_2\\_Aprovado\\_CONSEPE\\_CONSADE\\_CONSUNE\\_14997940118182\\_325.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/325/Bachelorado_Moda_2016_2_Aprovado_CONSEPE_CONSADE_CONSUNE_14997940118182_325.pdf)

USP. Graduação em Têxtil de Moda. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/325/Bachelorado\\_Moda\\_2016\\_2\\_Aprovado\\_CONSEPE\\_CONSADE\\_CONSUNE\\_14997940118182\\_325.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/325/Bachelorado_Moda_2016_2_Aprovado_CONSEPE_CONSADE_CONSUNE_14997940118182_325.pdf)

UFMG. Design de Moda. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/designdemoda/wp-content/uploads/2023/01/PPC-Design-de-Moda-Versao-2019.pdf>

BELAS ARTES. Bacharelado Design de Moda. Disponível em: <https://www.belasartes.br/graduacao/matriz-cursos-de-graduacao/design-de-moda/>

UNA. Tecnólogo em Design de Moda. Disponível em: [https://www.una.br/wp-content/uploads/2024/03/PPC\\_R\\_E2A\\_EAD\\_CST.Design-de-Moda\\_UNA.pdf](https://www.una.br/wp-content/uploads/2024/03/PPC_R_E2A_EAD_CST.Design-de-Moda_UNA.pdf)

FUMEC. Design de Moda. Disponível em: <https://www.fumec.br/wp-content/uploads/2023/06/condicoes-de-oferta- FEA.pdf>

SENAC S.P. Bacharelado Design de Moda. Disponível em:

<https://www1.sp.senac.br/hotsites/cas/ProjetosDesigndeModa.pdf>

FAAL LIMEIRA. Grade Curricular. Disponível em: <https://faal.com.br/cursos/design-de-moda/#>

CEFET MG. Bacharelado Design de Moda, Divinópolis. Disponível em:

<https://www.designdemoda.divinopolis.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/213/2023/03/PPC-DESIGN-DE-MODA-30-12-2022-V3-Nov-2023.pdf>

IED - S.P. Bacharelado Design de Moda. Disponível em:

[https://ied.edu.br/cursos/sao-paulo/cursos-de-graduacao/design-de-moda?\\_gl=1\\*129wm9z\\*\\_up\\*MQ..\\*\\_ga\\*MTEExODI2OTU5Mi4xNzE1NTYyNTQw\\*\\_ga\\_0JNH0EY63B\\*MTcxNTU2MjUzNy4xLjEuMTcxNTU2MjU1NS4wLjAuMA..](https://ied.edu.br/cursos/sao-paulo/cursos-de-graduacao/design-de-moda?_gl=1*129wm9z*_up*MQ..*_ga*MTEExODI2OTU5Mi4xNzE1NTYyNTQw*_ga_0JNH0EY63B*MTcxNTU2MjUzNy4xLjEuMTcxNTU2MjU1NS4wLjAuMA..)

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Matriz Curricular Design de Moda.

Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/10022074>

FAAP. Bacharelado em Moda.

[https://www.faap.br/pdf/moda/PROJETOPEDAGOGICO\\_CURSOMODA\\_20212-22-09-2021.pdf](https://www.faap.br/pdf/moda/PROJETOPEDAGOGICO_CURSOMODA_20212-22-09-2021.pdf)

FACULDADE SANTA MARCELINA. Projeto Pedagógico, Bacharelado Design de Moda. Disponível em:

[https://www.santamarcelina.edu.br/faculdade/saopaulo/curso\\_graduacao/moda/](https://www.santamarcelina.edu.br/faculdade/saopaulo/curso_graduacao/moda/)

# Entre linhas e tempo: A recriação histórica de um sutiã de 1925

*Between threads and time: The re-creation of a 1925 bra*

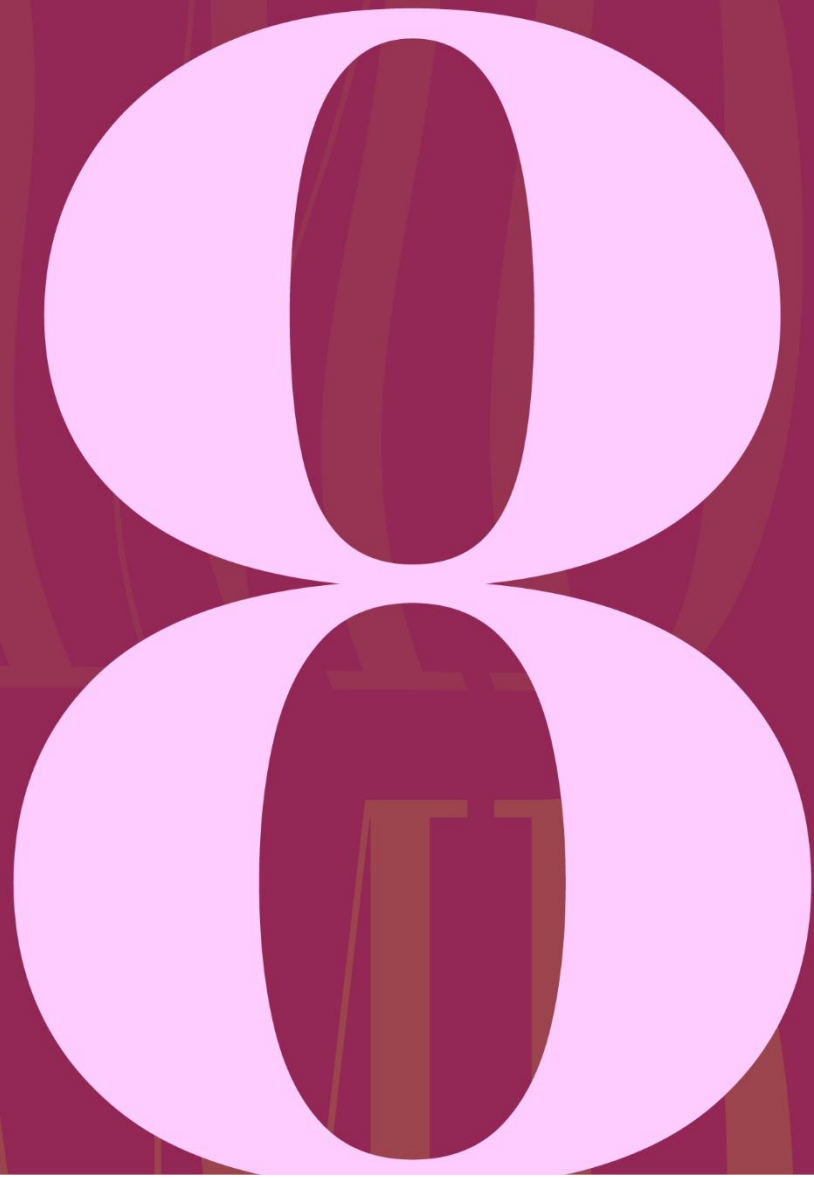
*Entre hilos y tiempo: La recreación de un sujetador de 1925*

Regina Célia Rodrigues de Almeida<sup>1</sup>

Fausto R. P. Viana<sup>2</sup>

Isabel C. Italiano<sup>3</sup>

**DOI:** [10.5965/25944630832024e6080](https://doi.org/10.5965/25944630832024e6080)



## Resumo

Este trabalho pretende recriar um sutiã datado entre 1925-1930. Para tanto, parte de pesquisa qualitativa, tendo como base registros bibliográficos (livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações), periódicos, catálogos da época e iconografia, além de bibliografia especializada, que trata de técnicas de confecção (de modelagem e costura) de roupa interior. Complementando estes registros, a principal fonte de pesquisa foi o estudo de um traje original pertencente ao acervo do Museu Nacional do Traje, Lisboa. Vale destacar a importância do estudo de trajes originais, existentes em acervos, que permitem a recriação, não somente da parte estética, de forma e modelagem, mas também dos aspectos de confecção dos trajes históricos. O trabalho se diferencia ao apresentar também os moldes das peças e um passo-a-passo de sua confecção, de modo a contribuir como fonte de informações para estudantes, pesquisadores e demais profissionais da área, principalmente para aqueles relacionados ao ofício da criação de trajes de cena para diversos tipos de espetáculo.

**Palavras-chave:** Vestuário feminino; Vestuário – História; Vestuário - Modelagem.

## Abstract

*This study aims to recreate a bra dated between 1925 and 1930, based on qualitative research utilizing bibliographic records (books, academic articles, theses, and dissertations), periodicals, catalogs from the era, and iconography, in addition to specialized literature on garment construction techniques (pattern making and sewing) for undergarments. However, its primary source was the study of an original garment from the collection of the Museu do Traje in Lisbon. The importance of studying original garments within collections is noteworthy, as it allows for the recreation not only of the aesthetic aspects, such as shape and design, but also the construction techniques of historical garments. This work distinguishes itself by also presenting the garment patterns and a step-by-step guide to their construction, thereby serving as a valuable resource for students, researchers, and other professionals in the field, particularly those involved in costume design for various types of performances.*

**Keywords:** Women's clothing, Clothing – History; Clothing – Pattern Making.

## Resumen

*Este trabajo tiene como objetivo recrear un sujetador, fechado entre 1925 y 1930, a partir de una investigación cualitativa basada en registros bibliográficos (libros, artículos académicos, tesis y disertaciones), periódicos, catálogos de la época e iconografía, además de bibliografía especializada que aborda técnicas de confección (de patronaje y costura) de ropa interior. Sin embargo, su fuente principal es el estudio de una prenda original perteneciente a la colección del Museo del Traje de Lisboa. Cabe destacar la importancia del estudio de prendas originales en las colecciones, que permiten la recreación no solo de la parte estética, en términos de forma y modelado, sino también de los aspectos de confección de los trajes históricos. Este trabajo se distingue por presentar también los patrones de las piezas y un paso a paso de su confección, con el fin de contribuir como fuente de información para*

<sup>1</sup> Mestre em Têxtil e Moda pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo. Docente na Escola SENAI Francisco Matarazzo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4464799964697648>. ORCID: 0000-0002-0788-9071. E-mail: [regina-dealmeida@hotmail.com](mailto:regina-dealmeida@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutor, professor, pesquisador, cenógrafo, figurista e museólogo, na Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Coordenador do Núcleo de Pesquisa Traje de Cena, Indumentária e Tecnologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433918896586792>. ORCID: 0000-0002-4823-3626. E-mail: [faustoviana@usp.br](mailto:faustoviana@usp.br).

<sup>3</sup> Doutora, professora e pesquisadora em trajes históricos, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo. Vice coordenadora do Núcleo de Pesquisa Traje de Cena, Indumentária e Tecnologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4994816548757232>. ORCID: 0000-0003-4887-7904. E-mail: [isabel.italiano@usp.br](mailto:isabel.italiano@usp.br).

*estudiantes, investigadores y otros profesionales del área, especialmente para aquellos relacionados con el oficio de la creación de trajes de escena para diversos tipos de espectáculos.*

**Palabras clave:** *Indumentaria femenina; Indumentaria – Historia; Indumentaria – Patronaje.*

### 1 Introdução

A roupa interior compreende as peças do vestuário utilizadas por ambos os sexos, que permanecem total ou parcialmente ocultas sob um traje e, não apenas molda as formas corporais apresentadas externamente, mas também desempenha múltiplas funções, tais como a erótica, a higiênica, a de distinção social, protetora contra o frio e de suporte à forma do traje (CUNNINGTON; CUNNINGTON, 1992). No contexto do erotismo, historicamente, a exposição deliberada da roupa interior, especialmente no caso das mulheres, constitui um gesto evidente de natureza erótica, simbolizando uma antecipação do ato de despir-se. Detalhes discretos da roupa interior, quando visíveis, poderiam intensificar esse significado erótico. No que tange à função higiênica, a roupa interior desempenha um papel essencial, tanto ao proteger a pele do contato direto com a roupa exterior quanto ao resguardar esta última de sujidades corporais. A distinção social também é evidenciada pela roupa interior ao longo da história, diferenciando, por exemplo, as classes altas das trabalhadoras. No século XIX, as mulheres demonstravam essa distinção através do uso de múltiplas saias sobrepostas (ou crinolinas e anquinhas) que, embora ocultas, conferiam maior volume ao traje exterior. Historicamente, as mulheres utilizavam mais peças de roupa interior que os homens, uma vez que estes eram protegidos por calças ou calções, enquanto as mulheres, em geral, levavam um estilo de vida menos ativo, utilizando a roupa interior também como proteção contra o frio. Por fim, os autores mencionam que a roupa interior determinava significativamente a silhueta e a forma corporal.

Edwina Ehrman, curadora de Têxteis e Moda do Victoria and Albert Museum, explora, no catálogo *Undressed: A Brief History of Underwear*, a relação intrínseca entre a roupa interior e a moda, demonstrando como o corpo tem sido moldado por essas peças ao longo dos tempos (EHRMAN, 2015). A autora, além das funções já citadas, ressalta que os materiais utilizados na confecção da roupa interior, como o linho e o algodão, eram fundamentais para a proteção da pele, pois podiam ser lavados em altas temperaturas. O linho, por exemplo, era utilizado para proteger trajes caros da transpiração, da gordura corporal e das tintas utilizadas no tingimento. Ademais, conforme Ehrman (2015, p. 13, tradução nossa), "as fibras naturais ajudam a regular a temperatura corporal".

O período de transição entre o final do século XIX e o início do século XX marca uma transformação significativa nas roupas íntimas. Segundo Fontanel (1998, p. 80), "no fim do século XIX, diante dos ataques dos médicos contra o espartilho, fabricantes recorrem a novos argumentos para se defenderem", o que resultou na promoção de novos modelos que destacavam peças anatômicas, mais flexíveis e menos prejudiciais à saúde das mulheres. A autora também observa que "o ano de 1900 entoa o canto do cisne do espartilho que se alonga" (idem, p. 81), referindo-se a um espartilho que, por sua construção, projetava o busto para a frente e elevava a parte traseira, definindo a silhueta em "S" característica da Belle Époque.

Fontanel (1998) destaca que diversos costureiros inovadores do início do século XX, notadamente Paul Poiret, foram responsáveis por criar silhuetas que aboliram a forma em "S", favorecendo uma linha mais natural. Ao citar as memórias de Paul Poiret, Fontanel (1998) sublinha a importância de Poiret na queda do espartilho e na adoção do sutiã, liberando o busto. Esses avanços foram motivados pela necessidade de criar modelos que atendessem melhor às demandas do estilo de vida emergente das mulheres, particularmente à medida que uma classe média de mulheres trabalhadoras começava a se estabelecer. Embora os espartilhos não tenham desaparecido completamente, sua produção adaptou-se às novas condições de vida e às mudanças na moda. Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, os espartilhos se tornaram mais curtos, sendo gradualmente substituídos por cintas. O sutiã, que já existia "sob formas ainda instáveis [...] torna-se o companheiro indispensável do espartilho curto ou da cinta" (Fontanel, 1989, p. 93).

De acordo com Mendes e Haye (2003), sob os adornos exteriores que completavam sua vestimenta, a mulher do início do século XX estava envolta em várias camadas de roupa íntima e que vestir-se e despir-se eram tarefas laboriosas, que demandavam tempo e a assistência de uma criada de quarto, dada a complexidade das peças que compunham o traje feminino, como chemises, calçolas, combinações e espartilhos.

No matrimônio, que era praticamente uma condição obrigatória para as jovens da sociedade, a noiva iniciava sua vida conjugal com um extenso enxoval, incluindo roupas íntimas compostas por conjuntos combinados, como chemises para

o dia e para a noite, saiotas ou anáguas, calçolas, e camisetas para cobrir os espartilhos, entre outras peças. Esses conjuntos, frequentemente ornamentados com bordados e fitas, podiam ser adquiridos nos grandes magazines, por aquelas que tinham recursos financeiros, ou encomendados por meio de catálogos de lojas (MENDES; HAYE, 2003).

No Brasil, no início do século XX, diversas peças de roupa íntima podiam ser encontradas em catálogos de lojas nacionais, como as lojas Parc Royal e A Pygmalion, entre outras.

Boucher (2010) levanta a hipótese de que o vestuário entre 1870 e 1905 pode ter sido indiretamente influenciado pelo naturalismo material e sensual presente na literatura do período, em uma época marcada por grande prosperidade geral. Conforme já citado, a eclosão da Primeira Guerra Mundial alterou definitivamente a silhueta feminina, libertando-a do uso opressivo do espartilho. Nesse contexto, a mulher desempenha novas funções sociais e participa mais ativamente do mercado de trabalho, exigindo que seu vestuário acompanhe essa dinâmica cotidiana. Essa mudança se manteve até o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando grandes coleções começaram a ser lançadas com o objetivo de estimular o consumo de tecidos produzidos pelas indústrias têxteis. O exame das roupas íntimas no início do século XX permite traçar um registro histórico no qual a mulher assumiu gradualmente o papel de protagonista na sociedade, lutando por seus direitos, incluindo o direito ao voto. As roupas íntimas indicavam, de certa forma, o caminho para o desenvolvimento do vestuário exterior, e é sob essa perspectiva que se propõe estudá-las.

O estudo da indumentária histórica mostra-se relevante ao evidenciar os hábitos e costumes de um determinado povo, refletindo não apenas as preferências vestimentares, mas também aspectos do desenvolvimento cultural, social e produtivo das diferentes regiões. Dessa forma, destaca-se a importância do estudo histórico da roupa interior, elemento crucial do vestuário tanto masculino quanto feminino. É igualmente relevante notar que a indústria de roupas íntimas tem apresentado um crescimento contínuo desde o século XIX, com avanços tecnológicos, oferecendo novos materiais e possibilidades de design a preços mais acessíveis, consolidando-

se como parte essencial do vestuário. A invenção da máquina de costura, por volta de 1850, exemplifica um marco nesse desenvolvimento, ao facilitar a produção dessas peças, permitindo maior variedade de modelos, redução de custos e, conseqüentemente, a popularização da lingerie (SCOTT, 2013). Contudo, é importante mencionar que, durante um longo período, muitas peças continuaram a ser confeccionadas artesanalmente.

O principal objetivo do presente trabalho é desenvolver a recriação histórica de roupas interiores femininas, mais especificamente, um sutiã feminino, datado entre 1925-1930, parte do acervo do Museu Nacional do Traje, Lisboa, Portugal (número de inventário 9847). A peça é parte de uma pesquisa de vários trajes, do período de 1900-1930, fase de significativa relevância das transformações ocorridas no vestuário feminino, especialmente na roupa interior. Embora existam obras que ofereçam uma visão geral da indumentária interior desse período, esta pesquisa distingue-se ao explorar aspectos específicos da construção dessas peças, como a modelagem e a confecção, com base no estudo de peças originais provenientes de acervos museológicos. Além disso, este estudo se propõe a ir além, apresentando os moldes das peças e detalhando seu processo de confecção, de modo a possibilitar sua recriação.

Para o desenvolvimento da pesquisa e da recriação, foi utilizado o sistema proposto por Italiano e Viana (2024), denominado Sistema “Vestir a Cena”, que apresenta, em um método, um conjunto de etapas para “análise, modelagem e recriação de trajes históricos, a partir de fontes originais (objetos museológicos)” (ITALIANO; VIANA, 2024, p.18). Os autores ainda destacam que a opção por utilizar o objeto museológico como fonte principal da pesquisa, em vez de se restringir a registros iconográficos (como fotografias e pinturas), fundamenta-se principalmente na busca por oferecer uma alternativa para a recriação de trajes baseada em informações representadas por meio de moldes de roupas. Essa abordagem visa proporcionar uma análise mais precisa e detalhada da indumentária utilizada ao longo da história (ibid., p.19).

## 2 O estudo para a recriação do sutiã (1925-1930)

O estudo do traje original foi realizado pelos autores do presente trabalho na reserva técnica do Museu Nacional do Traje, em Lisboa, Portugal. A Figura 1 apresenta a ficha técnica da peça, denominada “Soutien feminino”, datado entre 1925 e 1930. Em sua descrição, o museu indica tratar-se de sutiã de tafetá de seda verde claro com alças de fita de gorgorão de seda, que abotoa atrás, com dois botões de madrepérola, sendo que as respectivas aselhas são, também, de fita de gorgorão de seda.

Figura 1 - Ficha técnica do sutiã de 1925-1930, acervo do Museu Nacional do Traje, Lisboa, objeto deste estudo.

FICHA DE INVENTÁRIO	
Museu:	Museu Nacional do Traje e da Moda
N.º de Inventário:	9847
Supercategoria:	Arte
Categoria:	Traje
Denominação:	Soutien/Feminino
Autor:	Desconhecido
Datação:	1925 d.C. - 1930 d.C.
Matéria:	Seda verde claro.
Técnica:	Tafetá.
Dimensões (cm):	altura: 16 cm; largura: Costas: 76 cm;
Descrição:	Soutien de tafetá de seda verde claro. Alças de fita de gorgorão de seda verde claro. Abotoa atrás com dois botões de madrepérola e respectivas aselhas de fita de gorgorão de seda.
Incorporação:	Doação - Machado Faria

Fonte: Museu Nacional do Traje (2022).

Na Figura 2, são exibidas fotos adicionais da peça, produzidas durante o estudo presencial, que oferecem visão mais detalhada da frente e das costas do sutiã.

Figura 2 - Sutiã de 1925-1930, acervo do Museu Nacional do Traje, Lisboa, frente e costas.

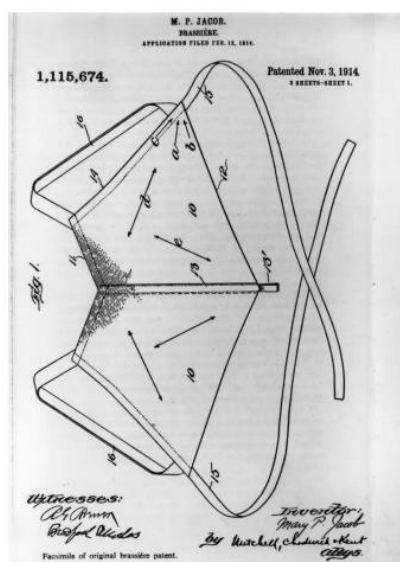


Fonte: Acervo de Regina R. de Almeida. Foto: Regina R. de Almeida, 2019.

Fontanel (1998) destaca que, ao comprimir o corpo, o espartilho sustentava o busto, mas "com a cinta, essa maneira de sustentar os seios não surte mais efeito" (ibid., p. 93). A autora explica que o peitilho, porta-seio ou sutiã, que emergiu no final do século XIX, tornou-se essencial na indumentária da mulher ocidental, usado em conjunto com o espartilho curto ou com a cinta. Os sutiãs do início do século XX, segundo Fontanel (1998), eram na verdade "corpinhos que achatavam o seio [...]". Essas roupas de baixo, feitas de um único pedaço de pano, com duas pinçazinhas laterais, são uma espécie de faixa que elas amarram nas costas" (ibid., p. 96). Mendes e Haye (2003, p. 47) expandem esses conceitos ao observar que "em 1916, o sutiã havia evoluído a partir do corpete de busto" e destacam também um modelo de sutiã desenhado por Mary Phelps Jacob, que foi patenteado em novembro de 1914 (Figura 3).

O primeiro sutiã, desenhado por Mary Phelps Jacob (Caresse Crosby) e patenteado por ela em novembro de 1914. Como todos os primeiros sutiãs, até meados da década de 1920, não tinha barbatanas e destinava-se antes a achatar que a enfatizar a forma dos seios (MENDES; HAYE, 2003, p.47).

Figura 3 - Sutiã desenhado e patenteado por Mary Phelps Jacob, em 1914.



Fonte: Mendes e Haye (2003, p.47).

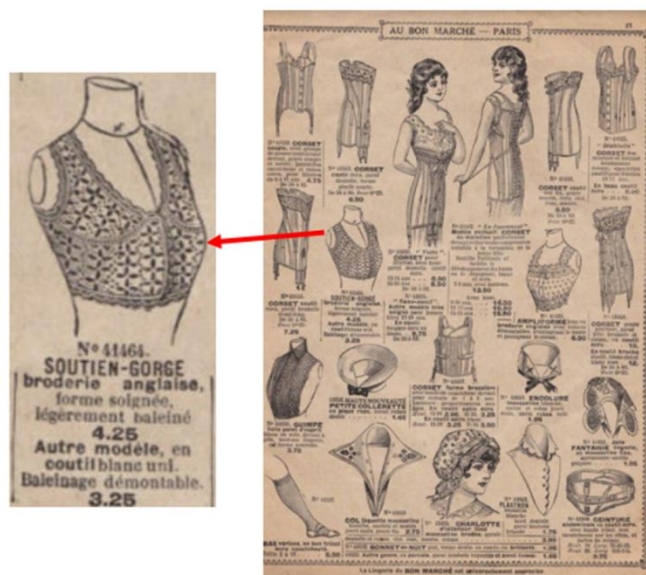
O museu online The Underpinnings Museum, dedicado à história e ao design da lingerie e fundado no final de 2016, possui em seu acervo um catálogo da loja Au Bon Marché, datado de 1916, que exhibe diversas peças de roupa interior, incluindo sutiãs (em francês: *soutiens gorge*). De acordo com as informações

disponibilizadas no site do museu, a Loja Au Bon Marché foi fundada em 1838, em Paris, como uma loja de departamentos que inicialmente comercializava, entre outros produtos, lingerie, corsetaria, meias, tecidos, artigos de armarinho e roupa interior masculina e infantil (THE UNDERPINNINGS MUSEUM, 2022).

Na Figura 4, pode-se ver um exemplar de *soutien gorge* (modelo número 41641 do catálogo), elaborado em bordado inglês, *légèrément baleiné*, ou seja, levemente estruturado com barbatanas (AU BON MARCHÉ, 1916, p. 21).

Durante a década de 1920, as roupas íntimas começaram a ser comercializadas em forma de conjuntos, incluindo itens como "cintas, saiotos, calcinhas, corpetes, combinações e espartilhos combinando" (FONTANEL, 1998, p. 101), destacando que essas peças eram dispendiosas, pois eram confeccionadas manualmente, utilizando tecidos de alta qualidade e disponíveis em uma ampla variedade de cores. Fontanel (1998) observa, também, que o termo *soutien gorge* foi registrado pela primeira vez em 1923 nos dicionários franceses.

Figura 4 - Detalhe do catálogo da loja parisiense Au Bon Marché, datado de 7 de fevereiro de 1916. Destaque para um soutien gorge.



Fonte: The Underpinnings Museum (2022).

Um anúncio publicitário da loja Le Printemps, em Paris, veiculado nesse período, exhibe diversos modelos de sutiãs que, segundo Fontanel (1998), assemelham-se bastante às combinações. O anúncio (Figura 5), datado da década de 1920, apresenta, da esquerda para a direita, as seguintes peças: 1) sutiã de tule

grego com fecho frontal e laço nas costas; 2) sutiã em bordado inglês com faixa na cintura; 3) sutiã em linho grosso; 4) outro sutiã de tule grego; 5) outro sutiã de bordado inglês; e 6) sutiã de percal, estilo "império", com recorte logo abaixo do busto. As peças diferem entre si em relação às alças, decotes e comprimentos. O quarto modelo (da esquerda para a direita) apresenta maior semelhança, em termos de forma e construção, à peça estudada no museu.

Figura 5 - Anúncio publicitário da loja Le Printemps, de Paris, veiculado na década de 1920.



Fonte: Fontanel (1998, p.101).

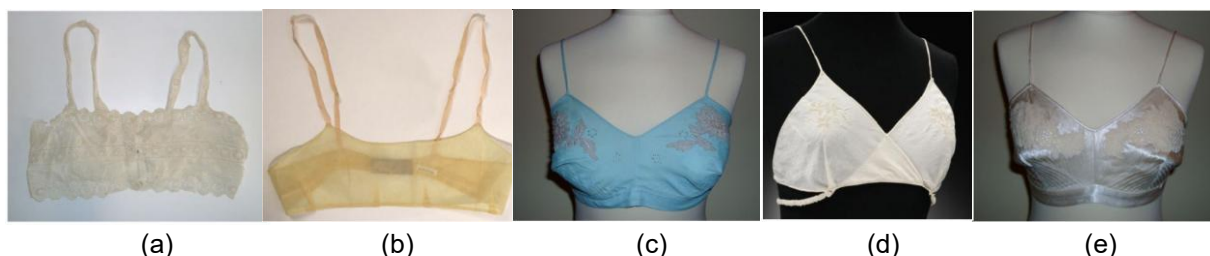
Somente no início dos anos 1930 é que o estilo à *garçonne*, que destacava um corpo com poucas curvas, começou a perder popularidade, dando lugar a uma nova estética em que "nada de peito achatado" era aceitável (FONTANEL, 1998, p. 101).

Uma pesquisa realizada em bases digitais de museus revelou diversos exemplares de sutiãs do período, sendo selecionados aqueles que mais se assemelhavam ao modelo, objeto do estudo, de 1925-1930. Para facilitar a visualização, os registros das peças selecionadas foram agrupadas e são mostradas na Figura 6. As informações coletadas sobre cada peça estão de acordo com os dados disponibilizados pelos museus e, juntamente com as informações bibliográficas previamente coletadas, oferecem um panorama que contribui para a compreensão das características estéticas desses sutiãs do início do século XX. Em (a) sutiã em cambraia de algodão branco, 1910-1920, Portugal (Museu Nacional do Traje, Lisboa); em (b) sutiã, 1910-1920, Estados Unidos (Metropolitan Museum of Art); em (c) sutiã de tafetá de fibra artificial azul clara, 1915-1930, Portugal (Museu Nacional do Traje, Lisboa); em (d) sutiã de seda, cor creme, c.1930, Grã-Bretanha (Victoria & Albert

Museum) e em (e) sutiã de cetim de seda branca, c.1930, Portugal (Museu Nacional do Traje, Lisboa).

Importante destacar que os exemplares mostrados na Figura 6 foram selecionados para o comparativo por terem modelagens simples e serem peças ajustadas ao corpo por pences, de forma similar ao sutiã de 1925-1930, selecionado para o estudo (detalhe de sua pence frontal pode ser visto na Figura 7 (a)). As peças (a) e (b), ambas de 1910-1920, são bem “achatadas”, enquanto as peças mais tardias, (c), (d) e (e), com datas próximas a 1930, apresentam modelagem que dá forma ao busto, ainda que ofereçam pouca sustentação.

Figura 6 – Peças similares ao sutiã em estudo, encontradas em acervos de museus.



Fonte: (a) Museu Nacional do Traje, Lisboa<sup>2</sup>; (b) Metropolitan Museum of Art<sup>3</sup>; (c) Museu Nacional do Traje, Lisboa<sup>4</sup>; (d) Victoria & Albert Museum<sup>5</sup>; (e) Museu Nacional do Traje, Lisboa<sup>6</sup>.

Apesar do excelente estado de conservação, a peça do estudo exibe sinais de desgaste, conforme destacado na Figura 7 (b), que apresenta um registro ampliado de uma área próxima ao fechamento nas costas. A peça nunca foi submetida a intervenções de restauro no museu. Portanto, entende-se que os pontos de costura “caseiros” já estavam presentes na peça quando esta foi incorporada ao acervo do museu. Diante disso, a equipe de museólogos decidiu manter esses pontos inalterados, considerando que eles não comprometem a estabilidade do tecido do ponto de vista da conservação e fazem parte da própria história da peça.

<sup>2</sup> Disponível em

<http://www.matriznet.dgpc.pt/MatrizNet/Objectos/ObjectosConsultar.aspx?IdReg=1036612&EntSep=2#gotoPosition>. Acesso em: 12 jan. 2024

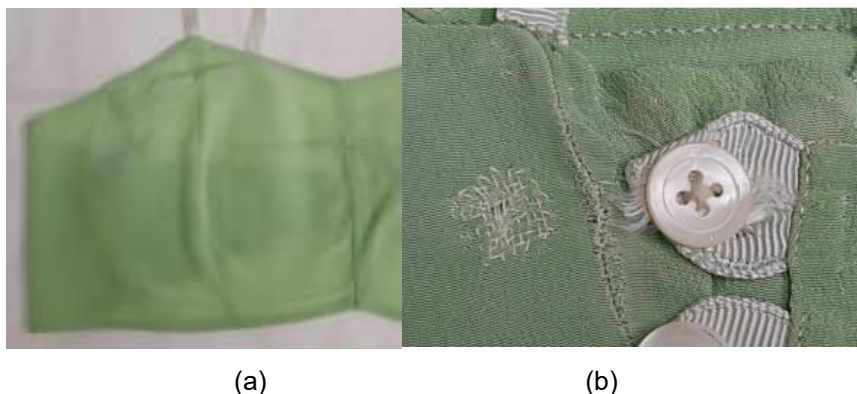
<sup>3</sup> Disponível em <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/108899>. Acesso em: 12 jan. 2024.

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.matriznet.dgpc.pt/MatrizNet/Objectos/ObjectosConsultar.aspx?IdReg=80657>. Acesso em: 12 jan. 2024.

<sup>5</sup> Disponível em <https://collections.vam.ac.uk/item/O350847/brassiere-unknown/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.matriznet.dgpc.pt/MatrizNet/Objectos/ObjectosConsultar.aspx?IdReg=80658>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Figura 7 – Detalhes do sutiã de 1925-1930, objeto do estudo.



Fonte: Acervo de Regina R. de Almeida. Foto: Regina R. de Almeida, 2019.

A Figura 8 ilustra uma das etapas do estudo presencial, que são os registros de detalhes e as medições da peça. Toda a manipulação da peça foi conduzida pela museóloga, garantindo que os registros e medições pudessem ser realizados na parte posterior e interna da peça. As informações coletadas durante essa etapa do estudo foram fundamentais para a compreensão das características estéticas e dos processos de confecção (modelagem e costura) da peça.

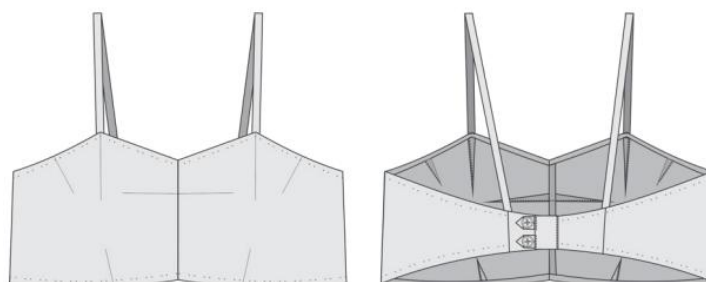
Figura 8 – Imagens da etapa de medição do sutiã de 1925-1930, objeto do estudo, durante visita ao acervo do Museu Nacional do Traje, Lisboa.



Fonte: Acervo de Regina R. de Almeida. Foto: Regina R. de Almeida, 2019.

Uma vez terminado o estudo presencial, foi elaborado um desenho técnico da peça, com detalhes como costuras, pences, elementos de fechamento e outros aspectos. Interessante perceber as várias pences, distribuídas em torno do busto (Figura 9).

Figura 9 – Desenho técnico do sutiã de 1925-1930, objeto do estudo.



Fonte: Elaborado por: Regina R. de Almeida, 2023.

Para o desenvolvimento da modelagem, vários manuais da primeira metade do século XX foram pesquisados (Quadro 1). Entre os critérios para seleção dos manuais estavam o idioma português (manuais publicados em Brasil ou Portugal), e o período, já que os manuais precisavam ser contemporâneos à peça estudada.

Quadro 1 – Manuais de modelagem da primeira metade do século XX, utilizados para o desenvolvimento da modelagem do sutiã, objeto do estudo.

Nome da publicação	Ano	Autor
Tratado Elementar de Risco e de Corte de Roupas	1907	Carlos Bento da Maia
Systema Brum - Modista Sem Professora	[1923]	Martha Brum Avilá
Método de Corte para Vestuário Feminino	1939	Sara Alarcão
Método de Corte: Prático de Cortar toda a Qualidade de Vestuário para Senhoras e Crianças	1951	Louise Valmier
Método Singer de Corte e Costura	1952	Singer Sewing Machine Company
Curso Prático de Corte e Costura	1954	Helena Aranha

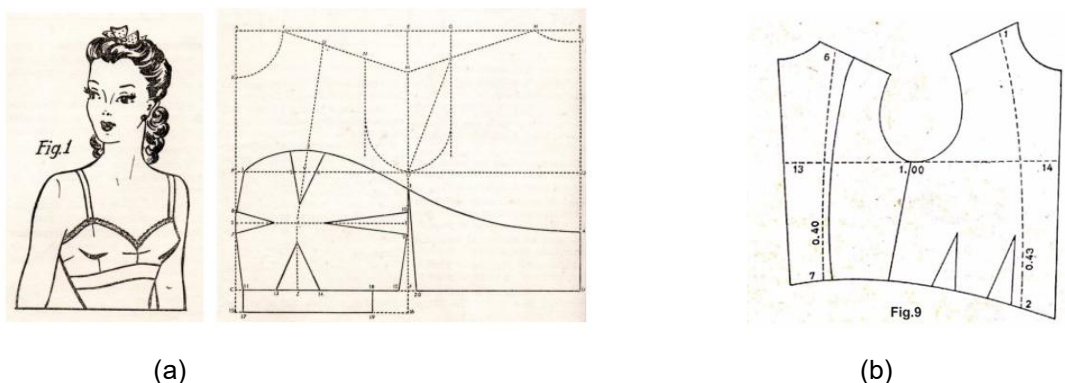
Fonte: Elaborado por: Regina R. de Almeida, 2023.

Após a análise inicial, identificou-se que os manuais que apresentaram modelagens de peças mais parecidas com o sutiã estudado foram: o “Systema Brum - Modista Sem Professora,” de Martha Brum Avilá, sistema patenteado em 1923 (JORNAL DO COMMERCIO, 1923) e o livro “Curso Prático de Corte e Costura”, de Helena Aranha, publicado em 1954 (ARANHA, 1954). Avilá (1923), apresenta um modelo prático e versátil que facilita a adaptação dos moldes para o *soutien-gorge*. A

partir da modelagem básica do diagrama da base do corpinho, é possível desenvolver uma variedade de modelos. Além disso, na seção de “lingerie” e roupas interiores, a autora apresenta alguns modelos de *soutien-gorge* e modos de confeccioná-los. O livro de Aranha (1954), apesar de ter sido editado mais tardiamente, apresenta um diagrama de modelagem bem similar ao sutiã de 1925-1930, objeto do estudo. Também parte das informações sobre como tomar as medidas para a construção da base do corpo da blusa e, a partir daí, adapta os moldes para o *soutien-gorge*.

Assim, vários diagramas para modelagem do sutiã, a partir dos manuais de Avilá (1923) e Aranha (1954) foram utilizados como base para a modelagem do sutiã objeto do estudo. Importante destacar dois destes diagramas, mostrados na Figura 10.

Figura 10 – (a) Modelo de sutiã e diagrama da modelagem adaptada a partir da base da blusa, conforme o método de Helena Aranha. (b) Diagrama da base do corpo da blusa, conforme o sistema Brum, de Martha Brum Avilá.



Fonte: (a) Aranha (1954, p.189,192). (b) Avilá (1923, p.18).

## 2 O processo de recriação do sutiã (1925-1930)

### MODELAGEM

O levantamento preliminar estabeleceu as bases teóricas de referência para o desenvolvimento do protótipo, complementando o estudo presencial do sutiã datado entre 1925-1930. Com base nessa análise, foi realizada a modelagem e a confecção de um protótipo do sutiã, utilizando a técnica de modelagem plana digital, a partir das medidas originais do traje, obtidas durante o estudo presencial. Para garantir suporte adequado às futuras atividades de extroversão (atividades que visam

a apresentação e divulgação dos resultados), foi selecionado um manequim de moulage da marca Draft, tamanho 38, que apresentava medidas compatíveis com as do sutiã original. Dessa forma, a modelagem digital foi desenvolvida com base nas duas propostas mostradas na Figura 10, iniciando-se pela base da blusa de Avilá (1923), com adaptações a partir de Aranha (1954).

Uma etapa intermediária da modelagem é mostrada na Figura 11 (a) e a modelagem final da peça é apresentada na Figura 11 (b).

Modelagem tamanho 38

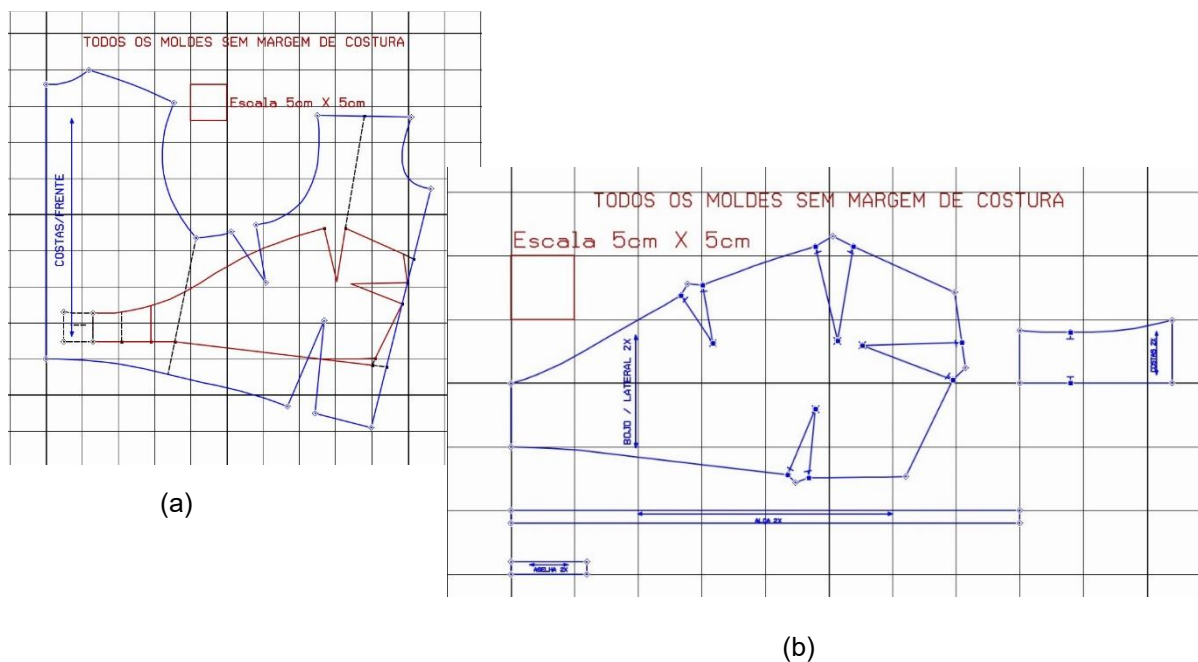
Instruções de corte:

- 1 - Bojo e lateral – cortar 2 vezes no tecido;
- 2 - Costas – cortar 2 vezes no tecido;
- 3 - Alça – cortar 2 pedaços (largura 1 cm por 40 cm) conforme indicação do gráfico;
- 4 - Aselha – cortar 2 pedaços (largura 1 cm por 6 cm) conforme indicação do gráfico.

Sugestão de acabamento de alça e aselha: fita de gorgorão, fita de cetim ou roletê do próprio tecido.

Observação: os moldes estão no tamanho 38, não contêm margem de costura, conforme representado. Os moldes são apresentados sobre uma grade quadriculada, com quadros de 5 cm X 5 cm.

Figura 11 – (a) Etapa intermediária do desenvolvimento do protótipo do sutiã, objeto do estudo.  
(b) Modelagem final do protótipo do sutiã de 1925-1930, objeto do estudo.



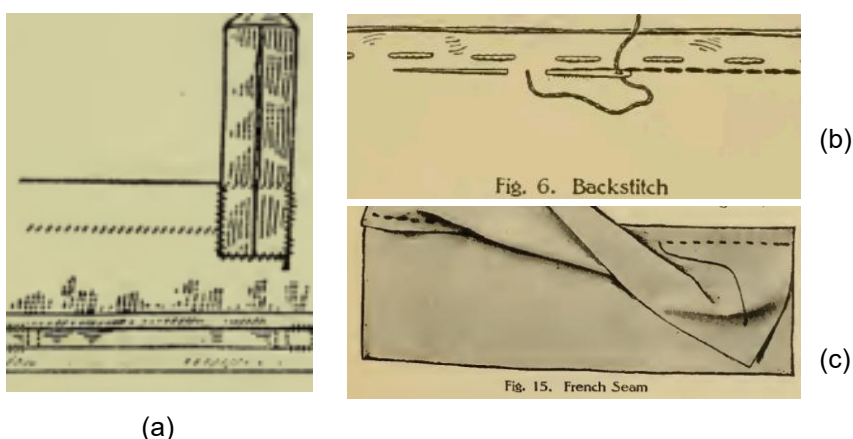
Fonte: Elaborado por: Regina R. de Almeida, 2023.

## CONFECÇÃO

Para a confecção (costura e acabamentos) da recriação do sutiã 1925-1930, optou-se por utilizar, dentre vários autores, as técnicas de confecção sugeridas por Blair (1904), Butterick (1911), Fries (1913), Conover (1922) e Avilá (1923). A seguir, são mostradas algumas das técnicas de costura usadas no sutiã de 1925-1930 e que estão presentes nas referidas publicações. Estas instruções foram usadas na confecção do protótipo do sutiã.

Blair (1904), apresenta instruções para a costura da aselha: costurar a fita no avesso do sutiã, escondendo as pontas sem acabamento para que não desfiem (Figura 12 (a)). Butterick (1911) explica o modo de confecção do ponto de costura denominado “ponto atrás”, indicando fazer um ponto por baixo e, em seguida, colocar a agulha de volta, em cima, quase no ponto anterior. É uma costura mais lenta, mas que garante mais segurança na união de partes (Figura 12 (b)). Outro ponto de costura utilizado é a costura francesa e Butterick (1911) indica como fazer este tipo de costura: unir as duas bordas com as bainhas para dentro e costurar com ponto corrido bem rente à borda; aparar as bordas uniformemente, próximo à costura; dobrar para o outro lado, exatamente na costura e, por fim, costurar mais uma vez (Figura 12 (c)).

Figura 12 – (a) Técnica de confecção de aselha. (b) Técnica de costura com ponto atrás para união de partes de tecido. (c) Técnica de costura francesa.



(a)

Fonte: (a) Blair (1904, p.55). (b) Butterick (1911, p.4). (c) Butterick (1911, p.5).

A partir da análise das informações sobre as técnicas de costura do período, o protótipo do sutiã, objeto do estudo, pode ser confeccionado, visando

validar tanto as técnicas de modelagem quanto as de costura. Um roteiro de montagem também foi elaborado e é apresentado a seguir.

1. Uma vez que o plano de corte esteja concluído, marcar com auxílio de giz ou caneta para tecido as pences e bainhas para a orientação dos pontos de costuras (Figura 13).

Figura 13 - Corte e marcação dos pontos de costura do protótipo do sutiã de 1925-1930.

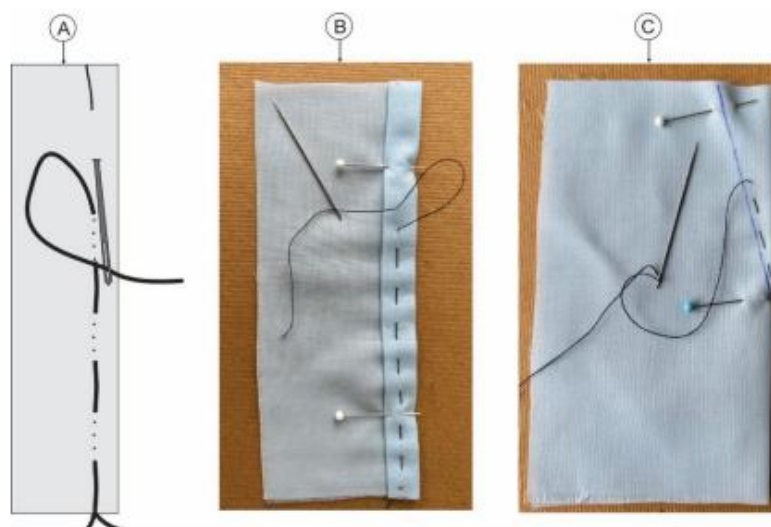


Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

2. Para o protótipo, foram executadas costuras à mão, tanto para a união das partes, quanto para os acabamentos. Os fechamentos e uniões foram realizadas, inicialmente com pontos de alinhavo, pontos provisórios para auxiliar na costura, e assim firmar as dobras e margens antes de fazer a costura permanente. Também pode-se contar com o auxílio dos alfinetes para garantir o posicionamento dos pontos de união, na dobra da barra e na execução das pences.

Sugestão para o alinhavo: é recomendado utilizar a linha 100% algodão, um cabo de linha na agulha e pontos com o distanciamento maior que uma costura permanente. Na Figura 14, pode-se ver a costura provisória representada em um diagrama (A), amostra em tecido exemplificando a barra com duas dobras (B) e a amostra exemplificando uma pence (C).

Figura 14 - Diagrama e amostra da costura do ponto alinhavo.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

3. Fechar todas as pences com costura (ponto atrás), tanto no bojo do lado direito quanto no lado esquerdo (Figura 15).

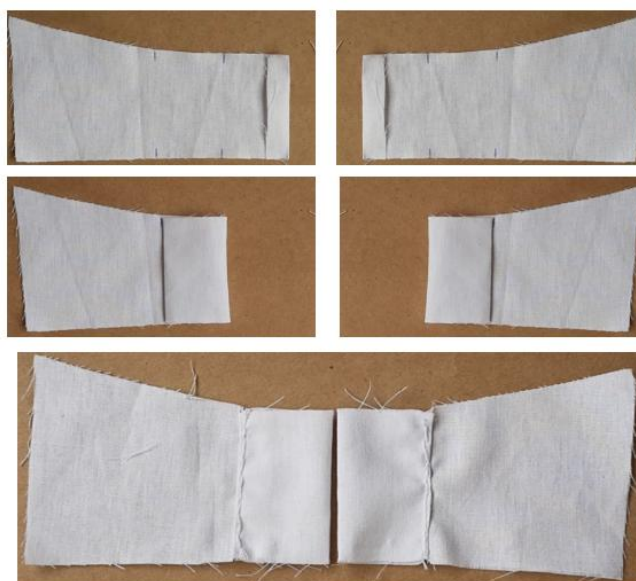
Figura 15 - Costura das pences, utilizando ponto atrás.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

4. A Figura 16 mostra as etapas da costura da bainha da abertura das costas, lado direito e lado esquerdo. Dobrar uma vez a margem de 1 cm e depois 3 cm, seguindo as orientações de piques dos moldes. A costura será aplicada à mão, utilizando o ponto atrás, um ponto forte e indicado para união de partes e acabamentos.

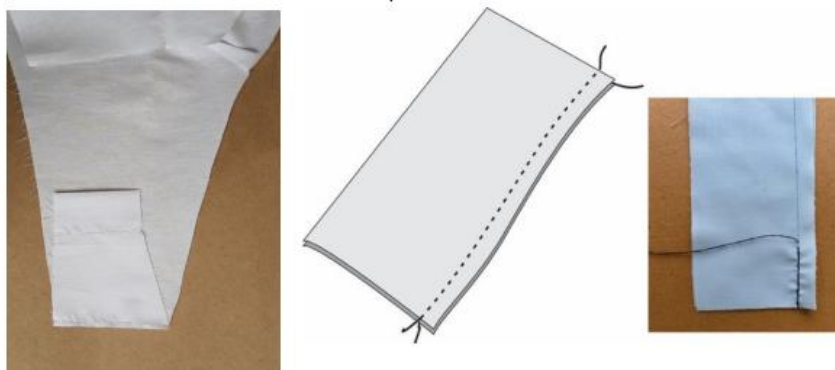
Figura 16 - Costura do acabamento da abertura das costas.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023

5. Uma vez que as pences do bojo e as bainhas da abertura das costas estejam finalizadas, inicia-se a união das partes. Unir a lateral do bojo com a lateral das costas, usando costura francesa. A costura francesa é uma costura estreita dentro de outra costura, como já mostrado na Figura 12 (c). Portanto, é uma costura embutida, adequada para fechamentos de bordas de tecidos leves, para que eles não desfiem. O recomendado para este tipo de acabamento é deixar 1 cm de margem para a costura. A Figura 17 mostra como posicionar a lateral do sutiã sobre a parte das costas e fechar com a primeira costura com ponto atrás, deixando margem de 6 mm de distância da borda.

Figura 17 - Primeira costura para fechamento da lateral do sutiã, diagrama e amostra da costura.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

Para o acabamento perfeito, deve-se refilar 3mm da margem de costura, cortando os fios remanescentes e garantindo que a margem costurada não ficará de fora da costura embutida. Abrir a costura com ferro de passar, tombando de um lado para o outro (fechada) para eliminar possíveis franzidos. Virar o tecido novamente, colocando direito contra direito e costurar uma margem de 0,5 cm para dar o acabamento (Figura 18).

Figura 18 - Costura francesa finalizada, diagrama e amostra da costura ponto atrás.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

6. Unir o meio dianteiro da mesma forma que a união do bojo e as costas, utilizando a costura francesa (Figura 19).

Figura 19 - Costura de união do meio da frente do protótipo do sutiã.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

7. Uma vez que a estrutura do sutiã já esteja costurada, são feitas as costuras de acabamento, ou seja, fixar a alça, alfinetar e alinhar as dobras da bainha superior e inferior, costurando as bainhas com ponto invisível (Figura 20).

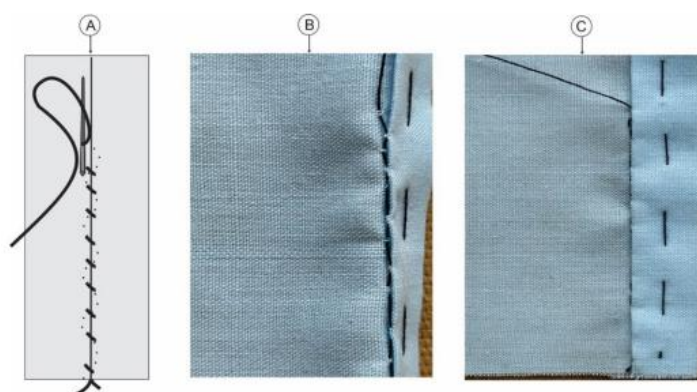
Figura 20 - Costura de acabamento do protótipo do sutiã.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

A Figura 21 apresenta os detalhes da costura permanente de acabamento: em (A), um diagrama explicativo; em (B), uma amostra em tecido, ilustrando os detalhes internos da costura e, em (C), a costura finalizada. Esse ponto é utilizado para unir duas bordas dobradas de tecido ou para dar acabamento a peças delicadas. Para garantir a uniformidade da dobra, é necessário alfinetar e alinhar as bordas antes de realizar a costura. A costura não deve ser visível do lado externo, e os pontos maiores devem ficar no lado do avesso.

Figura 21 - Diagrama e amostra da costura de acabamento.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

8. A Figura 22 mostra as etapas para a finalização das costuras de acabamento do abotoamento das costas, aselhas e aplicação dos botões.

Figura 22 – Costuras de acabamento das costas do protótipo do sutiã.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

Após a montagem do protótipo e sua validação, a peça foi reconstruída em tecido crepe, similar àquele da peça original, estudada no acervo do Museu Nacional do Traje, em Lisboa. A Figura 23 mostra a recriação, já montada no manequim tamanho 38.

Figura 23 – Recriação do sutiã de 1925-1930, acervo do Museu Nacional do Traje, Lisboa.



Fonte: Elaborado por Regina R. de Almeida. Fotos: Regina R. de Almeida, 2023.

### 3 Considerações finais

O estudo e a recriação de trajes históricos realizados no presente trabalho basearam-se na pesquisa de fontes bibliográficas e iconográficas, com ênfase na análise de peças pertencentes a acervos de museus. Um *soutien-gorge*, datado entre 1925-1930, proveniente do acervo do Museu Nacional do Traje, Lisboa, foi objeto de estudo presencial, permitindo uma análise detalhada tanto dos aspectos estéticos quanto dos aspectos construtivos da peça, como a quantidade e a posição das pences, as medidas de cada parte, as costuras de união e acabamento, além dos aviamentos utilizados. Para a recriação histórica, foram coletadas, também, informações sobre modelagem e costura de peças, contemporâneas à peça estudada, a fim de garantir o emprego de técnicas documentadas e utilizadas no período em questão. Através do estudo e da recriação desta peça, demonstrou-se que o método de pesquisa adotado, proposto por Italiano e Viana (2024), foi adequado, resultando na produção de uma recriação bastante similar à peça original analisada, alcançando assim resultados que atendem o principal objetivo do presente trabalho.

Novamente, ressalta-se a importância de estudos feitos sobre peças originais em acervos, com registros e medições, de modo que detalhes sobre os aspectos de confecção possam ser recriados de forma fidedigna. Os registros iconográficos e aqueles que compõem material como catálogos de lojas, manuais de costura e modelagem são excelentes fontes de complementação, pois possibilitam entender como as peças eram oferecidas ao público e como confeccioná-las em casa, caso fosse uma opção viável.

Assim, o trabalho contribui como uma valiosa fonte de informações para estudantes, pesquisadores e demais profissionais da área, bem como para aqueles envolvidos na criação de trajes de cena para diversos tipos de espetáculos.

### Referências

- ARANHA, H. **Curso prático de corte e costura**. São Paulo: Edit. Nova Era Ltda., 1954.
- AU BON MARCHÉ. **Au Bon Marché Blanc**, 7 de fevereiro, 1916. Maison A. Boucicaut, Paris. Disponível em: <https://underpinningsmuseum.com/museumcollections/au-bon-marche-1916-department-store-catalogue/>. Acesso em 31 out. 2022.
- AVILÁ, M. B. **Systema Brum – Modista sem professora**. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, [1923].
- BLAIR, M. J. **System of sewing and garment drafting**. St. Paul: Webb Publishing CO., 1904.
- BOUCHER, F. **História do vestuário no ocidente**. Tradução: André Telles. São Paulo: Cosac & Naify. 2010.
- BUTTERICK. **The dressmaker**. Butterick Publishing Company, 1911.
- CONOVER, I. D. **A complete course in dressmaking**. New York: Edward J. Clode, 1922.
- CONOVER, I. D. **Dressmaking Made Easy**. New York: Edward J. Clode, 1919.
- CUNNINGTON, C. W; CUNNINGTON, P. **The history of underclothes**. Nova Iorque: Dover Publications, 1992.
- EHRMAN, E. **Undressed: A Brief History of Underwear**. Londres: V&A Publishing, 2015.
- FONTANEL, B. **Sutiãs e Espartilhos: uma história de sedução**. Tradução: Maria Cecília D'Egmont e Olívia Martins. Rio de Janeiro: GMT Editores, 1998.
- FRYES, J. E. **The Mary Frances sewing book or adventures among the thimble people**. Philadelphia: The John C. Winston CO., 1913.
- ITALIANO, I.; VIANA, F. R. P. **O projeto Para vestir a cena contemporânea** [recurso eletrônico]: o sistema “Vestir a cena”. São Paulo: ECA/USP, 2024.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro. Ed. 321, 21 nov. 1923. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568\\_11&pesq=%22syste ma%20brun%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=12820](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_11&pesq=%22syste ma%20brun%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=12820). Acesso em 27 fev. 2023.
- MENDES, V., HAYE, A. de la. **A moda do século XX**. Tradução: Luís Carlos Borges, Revisão técnica: José Luiz Andrade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MUSEU NACIONAL DO TRAJE. Museu Nacional do Traje, Lisboa, Portugal. Ficha técnica do item 9847. Disponível em: <http://www.matriznet.dgpc.pt/MatrizNet/Objects/ObjectsConsultar.aspx?IdReg=48137>. Acesso em 20 jun. 2022.
- SCOTT, L. **Lingerie: da antiguidade à cultura pop**. Tradução: N.C. Barueri: Manole, 2013.

THE UNDERPINNINGS MUSEUM. Au Bon Marché 1916 Department Store Catalogue. Disponível em: <https://underpinningsmuseum.com/museumcollections/au-bon-marche-1916-department-store-catalogue/>. Acesso em 31 out. 2022.