UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

SEMEANDO MODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MODA - EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO COMO QUESTÃO

Rogério Justino Flori

Goiânia - GO

Março/2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

Flori, Rogério Justino.

F635s Semeando modos de ensino e aprendizagem de moda - Experiências de estágio como questão [manuscrito] / Rogério Justino Flori. - 2012.

xv, 123 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Profª. Drª. Irene Tourinho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Apêndices.

1. Moda – Ensino e aprendizagem. I. Título.

CDU: 391:37.02

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

SEMEANDO MODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MODA - EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO COMO QUESTÃO

Rogério Justino Flori

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, Área de Concentração: Educação e Visualidade, sob orientação da Profa. Dr. Irene Tourinho.

Goiânia - GO

Março/2012

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Rogério Justino Flori				
E-mail:	fotoflori@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não					
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento:				Sigla:	
País:		UF:		CNPJ:	
Título:	Semeando modos de ensino e aprendizagem de moda - Experiências de estágio como questão				
Palavras-chave:	moda, aprendizagem, estágio				
Título em outra língua:	Sowing ways of teaching and learning of fashion - experiences in-service student training as a matter				
Palavras-chave em outra língua:	fashion, learning, in-service student training				
Area de concentração:	Educação e visualidades				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	19/03/2012				
Programa de Pós-Graduação:	Cultura Visual				
Orientador (a):	Profa. Dra. Irene Tourinho				
E-mail:	Irenetourinho@yahoo.es				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisBG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?[1] [X] total [ ] parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

[ ] Capítulos. Especifique: _____

[ ] Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: _____ / _____ / _____

Assinatura do (a) autor (a)

[1] Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL – MESTRADO

SEMEANDO MODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MODA - EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO COMO QUESTÃO

Rogério Justino Flori

Dissertação defendida e aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profa. Dra. Irene Tourinho (FAV - UFG)
Orientadora e presidente da banca

_____

Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL)
Membro externo

_____

Profa. Dra. Míriam da Costa Manso Moreira de Mendonça (FAV - UFG)
Membro interno

_____

Profa. Dra. Marilda de Oliveira (UFSM)
Suplente do membro externo

_____

Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV – UFG)
Suplente do membro interno

Dedicatória

A meus pais, Thomé e Terezinha,
que nos acertos e erros da educação
foram me mostrando caminhos possíveis
de ser no mundo. Caminhos estes
que muitas vezes obedeci e em outras
tantas desobedeci, mas que me ajudaram
a construir o sujeito que sou hoje.

À Renata, minha esposa, pelo apoio
e carinho nos momentos de estresse
e nas madrugadas onde o sono
dava lugar às preocupações.

A tody, tuco, duke e lucy pela companhia.

Agradecimentos

À professora Irene Tourinho, pela confiança
e carinho. Afinal, são dois anos de encontros
e convivência, com boas doses de risadas
e muitos momentos de silêncio e reflexão.

Ao professor Raimundo Martins, pelo cuidado
e atenção com meu texto na qualificação.

À professora Miriam Costa Manso, incansável na luta
por um curso melhor de design de moda
e pela contribuição na qualificação e na banca final.

À professora Alice Martins, pelo olhar atento
nos apontamentos da qualificação.

Aos meus irmãos Paulo (*in memoriam*), Sérgio
e Rubens Flori, que são parte de tudo e,
mesmo não cientes disso, estão sempre comigo.

À Zé Kethy, pelas conversas descontraídas,
mas cheias de sentido para este trabalho.

À Sílvia, que apareceu na minha vida numa quarta
feira a tarde e nunca mais saiu, dando incentivo
e me apresentando modos de ser pesquisador.

Aos colegas Berg Matutino, Maurício Remígio
e Tales Gubes, pelos dias de estudo,
de aflição, reclamação e bebeção.

À Alzira e Fabrício, sempre dispostos a ajudar
nos nossos caminhos pelos corredores da FAV.

Aos colaboradores desta pesquisa, pela contribuição.

Resumo

Esta pesquisa investiga como um grupo de alunos de dois cursos de Design de Moda constrói modos diversos de ver a moda a partir de trânsitos e deslocamentos entre distintos espaços de aprendizagem. Práticas cotidianas, experiências de sala de aula e atividades de estágios são os espaços de aprendizagem que concentram os interesses dessa investigação. Os dados foram reunidos através de períodos de acompanhamento e observação em locais de estágio, diário de campo, rodas de conversa e registros fotográficos. O trabalho discute as expectativas desses alunos em relação à sua formação profissional, as ansiedades que acompanham suas experiências nesse período. Discute, ainda, negociações e concessões que enfrentam para levar adiante suas buscas e pesquisas enquanto transitam e se deslocam entre fazeres do dia a dia, sala de aula e estágio. Os eixos de análise desta pesquisa focam as relações entre aprendizagem técnica e artística, contradições sobre as funções do aluno como estagiário, enfrentamentos com empresários, colegas e funcionários caracterizando as experiências vividas pelas colaboradoras. A discussão sobre a escolha de *looks* que as alunas gostariam de ter criado agrega à investigação modos de pensar a prática profissional de designers de moda e seus desejos futuros.

Palavras-chave: moda, aprendizagem, estágio.

Abstract

This research analyzes how a group of students from two Fashion Design courses construct different ways of seeing fashion while dislocating and displacing between distinct learning spaces. Daily practices, classroom experiences and in-service student training activities are the learning spaces which concentrate the focus of this investigation. The data was gathered through periods of monitoring and observation in places where they developed in-service student training, field notes, interviews, conversation groups and photographic records. The research discusses student's expectations in relation to their professional training and anxieties that accompany their experiences in this period. It also discusses the negotiations and concessions they face in order to carry out their goals and studies while transiting across daily tasks, classrooms and in-service training activities. The axis of analysis of this research concentrate on the relations between technical and artistic learning, contradictions about the student role as in service trainee, coping with managers, colleagues and staff characterizing the experiences lived by the collaborators. The discussion about selected *looks* that the students wished to have created enhances the investigation understanding about ways of thinking the professional practice of fashion designers and their future desires.

Keywords: fashion, learning, in-service student training.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Pesquisa de rua realizada em Berlim e Londres em 2009. 14

Imagem 2 – Pesquisa sobre tipos de bolsos realizada em Barcelona e Berlim em 2009. 15

Imagem 3 – Menino de rua deitado no colo da mãe no ano 1991 em São Paulo. 21

Imagem 4 – Total de 104 cursos de Design de Moda no Brasil em 2011. Fonte: MEC. 39

Imagem 5 – Estagiária produz manequim para vitrine de natal em Dezembro de 2010. 61

Imagem 6 – Estagiária na sala de pesquisa e criação da empresa em Novembro de 2010. 62

Imagem 7 – Estagiária enfestando tecidos na empresa em Dezembro de 2010. 62

Imagem 8 – Estagiária faz unha de modelo antes do desfile em Novembro de 2010. 63

Imagem 9 – Colaboradora gravando cenas para TV UFG. Goiânia, Novembro de 2010. 78

Imagem 10 – Colaboradora faz unha e conta com a ajuda de um amigo que faz o cabelo da modelo. Goiânia, Novembro de 2010. 78

Imagem 11 – Mêsa de corte na fábrica localizada nos fundos da loja. 81

Imagem 12 – Sala de costura localizada nos fundos da loja 82

Imagem 13 – Colaboradora passa roupa no local de estágio. 84

Imagem 14 – Funcionária da loja e estagiária compondo *looks* para a vitrine de natal. 85

Imagem 15 – Camisetas a preços baixos no balcão da confecção 88

Imagem 16 – Mesa de corte em primeiro plano e estamparia ao fundo. 88

Imagem 17 – Página da revista Piauí com looks quase idênticos de marcas diferentes. 90

Imagem A – Colaboradora Nádia – Estilista: Alexander Mcqueen 98

Imagem B – Colaboradora Joana – Estilista: Sem créditos. 98

Imagem C – Colaboradora Renata – Estilista: Cristian Dior 98

Imagem D – Colaboradora Márcia – Estilista: Sem créditos 98

Imagem E – Colaboradora Alê – Estilista: Lucas Nascimento 99

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

CAPÍTULO I – UM RETORNO À CONEXÃO AFETO E IMAGEM 17

1.1. Da perda à conquista: um amigo de meu irmão 18

1.2. Lugares comuns, afetividades diversas 20

1.3. Deslocamentos com a arte e a moda 22

1.4. Docência e pesquisa 24

CAPÍTULO II – ALGUNS ELEMENTOS DO CENÁRIO DESTE ESTUDO: ENTRE ERROS E ACERTOS 27

2.1. Da experiência e do experimentar(se) no cotidiano 28

2.2. Semeando conexões mundanas contra a plantação de vítimas 30

2.3. Modos da moda: buscando rumos de institucionalização 33

2.4. Os primeiros brotos numa terra fértil 36

2.5. Nas trilhas da profissionalização via estágio supervisionado 42

2.6. O estágio como motivador de aprendizagens resultantes de fazeres 44

CAPÍTULO III – EM BUSCA DE OUTROS OLHARES 47

3.1. Olhares que se cruzam 48

3.2. Meus... seus olhos 52

3.3. Meu... seu quintal 53

3.4. Entre o quintal e a casa 57

3.5. Andando por outros quintais... 60

3.6. Meus... seus jeitos... 64

CAPÍTULO IV – A COSTURA VISTA DO AVESSO 67

4.1. O lado de dentro que costura: rodas de conversa, entrevistas e outras reflexões... 69

4.2. Quem estuda, incomoda, e quem não estuda, ensina... 75

4.3 Só é criativo se vender 89

4.4. “Aprendendo sozinho você vai lembrar, independente de onde você estiver” 94

4.5. Das imagens como possibilidade de outras aproximações... 96

PALAVRAS QUE FICAM... 110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 115

ANEXO A 120

ANEXO B 121

APRESENTAÇÃO

O começo de um mestrado é sempre turbulento. Chegamos com mil ideias na cabeça, cheios de desejos de abrir possibilidades de ver o mundo e pensar a pesquisa. Meu interesse se concentrou na formação profissional do designer de moda, naquela formação que acontece durante a trajetória acadêmica, especialmente nos períodos de estágio. Antes de abordar alguns aspectos deste tópico de estudo, caminho pelas vias que me construíram como pessoa e profissional, na tentativa de ir marcando minhas posições e acercando o tema que decidi investigar.

Docência e fotografia têm cruzado meu percurso de vida nos últimos seis anos, experiências que geraram trânsito entre a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a Faculdade Cambury, a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás e a Universidade Salgado de Oliveira, onde atualmente sou professor de duas disciplinas no curso de Design de Moda: fotografia e vídeo. As características dessas instituições, três delas privadas e uma pública, duas mais antigas e duas relativamente recentes, me deram dimensões diferenciadas do trabalho docente, dos compromissos com a pesquisa e com a qualificação dos profissionais docentes e discentes.

Como artista visual, vi nessas experiências como docente uma oportunidade para redirecionar meus focos de pesquisa. A decisão de fazer o mestrado deu início a este percurso movido pela vontade de pesquisar, sistematicamente, o tema da profissionalização do designer de moda. Conversei sobre isso com alguns professores do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado e mostrei um material que produzi como pesquisador de imagens de moda. Denominado *FRESH – Birô de Ideias*, esse trabalho, desenvolvido entre 2006 e 2011 em diferentes cidades da Europa, como Berlin, Paris, Londres e Barcelona, reúne dois DVDs[1] e apresenta, no primeiro DVD (*Fresh*), um levantamento de imagens de jeans, camisetas e moda feminina, restringindo o foco do segundo DVD (*1000 European Jeans*

[1] Estes DVDs são distribuídos pela *IdeaBooks* – Livros e Revistas Internacionais, através do e-mail ideabooks@hotmail.com.

Pockets) às imagens de bolsos de jeans, visando a abrir possibilidades de criação para estas peças de roupas.

Como etnógrafo ambulante, caminhava pelas ruas e registrava o que via, incluindo vitrines, interior de lojas e fachadas, porém concentrando-me nas peças acima mencionadas. Para familiarizar o leitor com esta produção, selecionei um conjunto de imagens, que mostro abaixo.

DVD I

Imagem 1 – Pesquisa de rua realizada em Berlim e Londres em 2009.

DVD 2

Imagem 2 – Pesquisa sobre tipos de bolsos realizada em Barcelona e Berlim em 2009.

A diversidade me encantava, ao mesmo tempo em que provocava novos olhares, fazendo me questionar sobre as chamadas “tendências da moda”. Encontrei, nessa época, no sítio www.portaisdamoda.com.br, uma ideia que, além de sustentar minha iniciativa, projetava algumas das preocupações que me acompanhavam:

> Fala-se cada vez menos de tendências na moda. Elas praticamente não existem mais, tamanha a oferta de estilos. Olhando as fotos dos desfiles da temporada verão 2010, tanto no SPFW quanto no Fashion Rio, é possível observar que podemos encontrar de tudo um pouco. Digam adeus às tendências. Daqui para frente vamos falar das grandes linhas de moda, de rumos (CORDEIRO, 2010).

Deslocar o pensamento de “tendências” para “rumos” deu evidência a algo que me motivava, intuitivamente, mas que ocupava minhas inquietações sobre projetos futuros que desenvolveria. Percebi que alguns eixos, algumas

vezes mais nítidos e outras ainda pálidos, recobriam meus fazeres de etnógrafo ambulante. Tais eixos intensificavam meu interesse pelos trânsitos de imagem no cotidiano e apontavam preocupações que, ainda indiretamente, eu alimentava em relação aos processos de profissionalização. Ao mesmo tempo em que refletia sobre o fato de que no cotidiano "podemos encontrar de tudo um pouco" e precisávamos falar de "rumos", também pensava em como provocar futuros designers para a criação, para as possibilidades de (re)inventar tais rumos.

Aos poucos, fui me dando conta de que a ligação entre a diversidade do cotidiano e os processos de profissionalização passava pela sala de aula. Minha experiência docente reforçava esses elos. A ideia de que a docência necessita ser renovada constantemente e de que a moda, como campo transdisciplinar, instiga e desafia a busca por outras maneiras de pensar e interpretar as formas como ensinamos/aprendemos e como desejamos que outros aprendam/ensinem, construiu um direcionamento para meu foco de investigação. Moda, docência e profissionalização reuniram, a partir de então, as questões que me incomodavam: Como se dá, na formação do designer, o processo de profissionalização? Como professores acompanham e orientam as experiências de profissionalização?

Entretanto, mais que uma preocupação centrada nos professores, minha atenção se volta para os alunos. Como eles se inserem e negociam sua entrada no campo de trabalho? Como veem o estágio? Que experiências marcam seus percursos durante o estágio? Que tipos de profissionais sonham ser? Como o estágio contribui para suas buscas?

Comecei meus encontros de orientação e, para me situar, foi necessário refletir, conhecer melhor quem eu pensava ser e como as experiências vividas desde as primeiras influências com a imagem fotográfica, do estágio do curso universitário até a profissionalização, me construíram como pensador de imagens e como docente responsável pela formação de futuros designers.

CAPÍTULO I
UM RETORNO À CONEXÃO AFETO E IMAGEM

"Amor e ódio são os dois mais poderosos
afetos da vontade humana."

Antônio Vieira

Jataí, Goiás, fevereiro de 1982. Naquela tarde com pouca chuva, luz amarelada, aconteceu uma tragédia na minha família: meu irmão Paulo, de apenas 18 anos, foi vitima de assassinato em um frigorífico na cidade. Saiu para ajudar meu pai no trabalho e voltou em um caixão. Vida e morte em minutos. Em casa, dor e desespero, após um rápido telefonema. Cessam os sorrisos e tem início uma tristeza que se prolonga por muitos anos.

Com apenas oito anos de idade, recebi a noticia do meu pai, que chorava segurando o relógio do meu irmão coberto de sangue, como se fosse o testemunho do inacreditável. A imagem das mãos do meu pai ainda é recorrente na minha cabeça, como se tudo tivesse acontecido ontem.

Vivi a situação triste de velório na sala da minha casa. Antes, ali a família se reunia para contar casos, rir e assistir TV; agora, estávamos reunidos em torno do caixão do meu irmão. Eu ficava perto dele, tocando-o, fechando seus olhos que insistiam em continuar abertos. O sofrimento do velório durou toda a noite. De maneira intermitente, minha atenção se movia para as músicas de John Lennon, assassinado dois anos antes, e que podiam ser ouvidas, naquela noite, na rádio local. Soavam como lapsos de memória, ligações e afetos.

Ainda naquela noite, uma cena me marcou profundamente. O sangue vazou pelo caixão e pingou no chão da sala. Meu pai se apressou para limpar as gotas que, para mim, eram lágrimas do meu irmão, que não queria partir... Éramos quatro irmãos. Paulo, o irmão falecido, e eu, nascemos no mesmo dia, com dez anos de diferença. Essa diferença intensificava nossa ligação, que já era forte: laços entre irmão mais velho e caçula. Vinte e quatro horas depois do assassinato, o cortejo fúnebre levou o corpo.

Nosso estar no mundo traz questionamentos sobre morte e vida. Como indivíduos, somos afetados e sensibilizados com cada acontecimento da construção da história individual e coletiva de experiências vividas.

A caminhada entre nossa casa e o cemitério foi marcada por uma angústia insistente, asfixiante, um tormento profundo. Não me lembro da minha mãe, nem do meu pai e irmãos naquele caminho. Essa 'via sacra' foi apagada da minha memória. A tristeza de ver o corpo de alguém a quem se ama muito ser colocado dentro de um buraco é indescritível. Os sentimentos e emoções dessa hora perduram por toda a vida. A última cena dessa lembrança é a imagem de flores e terra sendo jogados em cima do caixão.

1.1. Da perda à conquista: um amigo de meu irmão

Meu irmão era uma pessoa de muitos amigos. O corpo se foi, mas ficaram as imagens dos amigos, as fotos do colégio, da praça da Igreja Matriz, dos passeios de bicicleta e das festinhas. Os encontros de jovens, o violão e a bicicleta eram inseparáveis e estão presentes nos álbuns de fotografia que Paulo deixou.

Ele estudava e morava em um seminário em Anápolis. Quando tudo aconteceu, Paulo estava em Jataí, de férias com um amigo. O amigo, Tony, já havia visitado nossa família várias vezes. Era muito atencioso comigo e sempre me cativava, talvez porque eu era o irmão mais novo e ainda criança. Sempre com sua máquina fotográfica na mão, Tony acompanhou, testemunhou e documentou parte da curta história do meu irmão.

Visitamos Anápolis meses depois da morte de Paulo. Na casa de Tony, tive meu primeiro contato com a fotografia profissional. Lembro-me de um quarto com carpete verde e um teto de gesso rebaixado, ornamentado com estrelas fluorescentes ali coladas ordenadamente. Um sofá de alvenaria, num jardim de inverno, me fazia pensar em coisa de gente "chique", que eu nunca tinha visto antes.

A casa era cheia de trabalhos do fotógrafo Tony. A decoração era fascinante e os artefatos de arte me deixavam curioso. Aquelas imagens enchiam minhas lágrimas de tristeza e me apresentavam outra maneira de

ver e sentir imagens. Encontro, nas palavras de Duarte Junior (2004), uma forma de explicar aquela sensação:

> O objeto artístico, pode-se dizer, coloca-se num degrau um pouco acima de toda essa estimulação estésica que a realidade nos oferece, objeto esse ao qual se deve ir ascendendo gradativamente ao longo do nosso desenvolvimento (p. 140).

Que magia eu via na vitalidade daquelas imagens? As imagens que relacionavam Tony à morte do meu irmão passaram a ser substituídas por aquelas que ele me oferecia, da arte e do trabalho prazeroso que ele fazia. Tony falava do seu trabalho como fotógrafo com uma paixão imensa, com palavras próximas às expressões que McRobbie (2009) sugere: “felicidad en el trabajo”, “el trabajo apasionado” (p. 165).

Se aquelas imagens estavam “num degrau um pouco acima” ou se eu ia “ascendendo gradativamente” até elas, não sei dizer. Sinto-me confortável com este desconhecimento, mesmo reconhecendo que naquela relação com as imagens havia um poder, uma atração que me envolvia e instigava. Acompanho Mitchell (1994) quando afirma que

> imagens, como histórias e tecnologias, são nossas criações, embora comumente as pensemos como ‘fora do nosso controle’ – ou, simplesmente, fora do controle de ‘alguém’, tem a questão de agenciamento e poder como centrais para a maneira como funcionam (p. 6).

Meus contatos com Tony foram se tornando escassos. Ficamos cada vez mais distantes. Porém, a ideia de trabalhar com imagens, o impulso para aproximar-me delas e o projeto de tê-las como foco dos meus fazeres futuros havia se instalado na minha cabeça.

Tempos depois, Tony mudou-se para Itália, indo morar em Florença para estudar comunicação visual. Morar fora do país também era uma vontade que eu carregava e a experiência dele fortalecia em mim este desejo. De acordo com Corrêa (2007, p.141), “o tempo vivido envolve um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si, crenças, convicções, estilos de vida constituindo uma geração”. Hoje, percebo que a amizade com Tony foi decisiva na construção da minha identidade de artista visual.

1.2. Lugares comuns, afetividades diversas

Em 1991 fui morar em Ribeirão Preto para cursar Publicidade e Propaganda na UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto. Paralelamente aos estudos universitários, fiz um curso de curta duração de fotografia numa escola chamada Bauhaus. Acredito que o início do meu processo de profissionalização está ligado a esse curso. Era o mais novo da turma e me espelhava nos alunos mais velhos para aprender fazendo. O curso teórico-prático, com duração de um semestre, me aproximou de vez da fotografia. Tranquei o curso de Publicidade e Propaganda e me mudei para São Paulo.

Lá, aprofundei meus estudos em fotografia na Escola Panamericana de Artes – EPA, que propunha um curso de formação profissional e pretendia, em dois anos, inserir os alunos no mercado de trabalho. Era tudo que sempre quis. Minha intenção era justamente profissionalizar-me com a maior brevidade possível e começar a trabalhar.

Enquanto ainda estudava, fiz meus primeiros trabalhos profissionais, atuando na cobertura fotográfica de eventos, festas de crianças e matérias para jornais de bairros da cidade. Fui alargando meus contatos, aguçando meu olhar e ganhando familiaridade com a produção de imagem, ao mesmo tempo em que fortalecia meu interesse e prazer nesta atividade.

A primeira publicação veio através da imagem de um menino de rua que eu tinha feito no ano de 1991. A foto foi publicada em um jornal das Irmãs Franciscanas dos Pobres, instituição americana com filiais no Brasil. Sem dúvida, esta conquista foi significativa para reforçar os rumos para os quais vinha me direcionando. Vivi um tipo de entrelaçamento entre o pessoal e o profissional que instalou um marco na construção da minha identidade como artista. Corrêa (2007) descreve com clareza o entrelaçamento destas dimensões ao afirmar que:

> a questão da identidade do artista como um ser produzido historicamente, essencialmente social, vem de encontro das relações entre identidade (artista como pessoa), processo (desenvolvimento em sua construção artística) e metamorfose (transformações ocorridas durante sua trajetória) (p. 133).

Reproduzo aqui a foto que me impactou profundamente como o fotógrafo que desejava ser (e era) e como escrutinador de experiências... Talvez, como futuro pesquisador:

Imagem 3 – Menino de rua deitado no colo da mãe no ano 1991 em São Paulo.

Durante o período em que vivi em São Paulo, freqüentava exposições de fotografia e arte, experimentando o que a cidade oferecia de melhor e de pior. Nessa trajetória vivencial, os trânsitos entre as aprendizagens fora da sala de aula e os saberes que cruzavam e preenchiam meu cotidiano já me atraíam e me questionavam sobre outras formas de aprender, desaprender, acertar, errar e viver.

Terminado o curso em São Paulo, voltei a viver em Goiânia. Foi um período de transição e de novas aprendizagens que me levavam a lidar com a informatização dos trabalhos com imagens. Digitalização de imagens ainda era coisa rara naquele tempo. Trabalhava em estúdio e laboratório de fotografia de uma agência de propaganda de Goiânia. Foi um tempo de aprender e experimentar possibilidades. As fotografias eram ampliadas em processos

fotoquímicos, com muitos erros e acertos, oferecendo-me experiências com vários processos fotográficos.

Depois de anos, reencontrei Tony. Ele havia voltado da Itália e morava novamente em Anápolis. Sempre que Tony vinha a Goiânia nos encontrávamos para compartilhar ideias sobre fotografia, possíveis projetos, e, como não poderia deixar de ser, vida e morte. Trabalhei como assistente dele durante um ano em Anápolis. Além das aprendizagens que me atraíam e instigavam, essas experiências tinham um apelo especial: mantinham-me próximo daquela pessoa que me lembrava do meu irmão.

1.3. Deslocamentos com a arte e a moda

Entrei para Universidade Federal de Goiás – Instituto de Artes, em 1995. Já trabalhava com foto publicitária no mercado local e também fotografava para vários artistas. A aproximação com esses artistas foi muito importante. Eu era um captador técnico das imagens produzidas por eles, me preocupando em reproduzir as cores, texturas, proporções, nitidez e as informações contidas nas suas obras. Flusser (1985) comenta sobre as imagens técnicas da seguinte maneira:

> Para fotografar, o fotógrafo precisa, antes de mais nada, conceber sua intenção estética, política, etc., porque precisa saber o que está fazendo ao manipular o lado output do aparelho. A manipulação do aparelho é gesto técnico, isto é, gesto que articula conceitos (p. 38).

Os meus pensamentos artísticos circulavam, então, na periferia desses discursos poéticos sobre imagem, sobre sentido-significado, deixando-me afastado – ou apenas indiretamente conectado – da minha própria produção de arte. Meu interesse pela imagem fotográfica artística crescia na universidade, mas as propostas que eu vivenciava até então me convenciam de que a imagem por si só sobre um suporte de papel não ultrapassava o convencional e nem atendia às minhas expectativas. Assim, comecei a produzir arte e a participar de salões experimentando com materiais diversos, além da fotografia.

Fotografei algumas roupas que participaram de um concurso e estas fotos foram publicadas em jornal. Como resultado dessas investidas, os primeiros contatos foram estabelecidos no campo da moda. Assim, catálogos e fotos de moda começaram a surgir. Com efeito, a oportunidade de misturar arte e moda nas imagens fotográficas (LAMPERT, 2007, p. 272) “não seria apenas abordar a moda como uma temática banal, mas sim usá-la como objeto ou mesmo fio condutor de um estudo/conteúdo da arte”.

Já circulava pelo mercado de moda, mas estudava comunicação visual. Assim, docentes, discentes e eu mesmo não me permitiam esse trânsito entre os campos gráfico/moda. Não explorava, de maneira sistemática, as reflexões possíveis entre teoria, prática, mercado e profissionalização. Não me sentia contaminado com as reflexões sobre o fazer/aprender refazer/reaprender. Freire (1996, p. 43) constata que “é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação seja negligenciado. Fala-se exclusivamente de ensino de conteúdos [...]”.

Minhas experiências no estágio supervisionado me trouxeram questões para pensar sobre o processo de profissionalização. Enquanto estudava, tinha que cumprir horas obrigatórias de estágio. Como já fotografava no e para o mercado, como profissional autônomo, participava de uma rede social ampla que me oportunizou muitos trânsitos e outras maneiras de aprender. Formalmente, fiz estágio para uma revista chamada Casa & Flora.

Durante o período de estagiário, basicamente fotografava pautas de matérias para design de interiores. Aprendi que as imagens de eventos, normalmente desprezadas por fotógrafos, foram importantes para a ampliação da rede de contatos, para a formação de uma rede social que abria possibilidades de trabalho, de aprendizagens e de novos interesses. Assim, o trânsito entre diferentes campos como fotografia, design gráfico, design de interiores, moda e publicidade começou a fazer sentido e a ser colocado dentro da mesma cesta, que me ajudava a questionar como me construir profissionalmente.

1.4. Docência e pesquisa

Minhas primeiras experiências como docente aconteceram informalmente com aulas de fotografia para pequenos grupos no interior do estado de Goiás. Durante as férias, montava as aulas e experimentava a docência. Era um curso informal e as avaliações não tinham aquela burocracia que normalmente as instituições impõem. Fazia um planejamento e o alterava conforme as circunstâncias exigiam, como lembra Hewitt e Fitzsimons (*apud* Goodson, 2007),

> Ver escolas nos dias de hoje apenas cheias de estupidez burocrática é seriamente perder o foco. Tradicionalmente, a educação tem sido sobre liberdade. Mas não há mais liberdade. Isso se foi. Iniciativa e engenhosidade foram banidas (p. 35).

Sem conhecer Freire, fazia minhas "pedagogias da autonomia". As aulas, ou melhor, as atividades, eram reflexivas e privilegiavam a interação, sem nunca ter ouvido falar sobre a importância disso. Nosso diálogo era livre de muitas das etapas burocráticas e questões de poder que a hierarquia institucionalizada exige. Desconhecia, e agora defendo, o que Freire (2006) expõe, ao criticar o antidiálogo:

> O antidiálogo (…) é desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque é desamoroso. Não é húmilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de simpatia entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (p. 116).

Sentia-me confortável com as experiências do grupo. Juntava grupos de adolescentes, senhoras, meninos e meninas com o propósito e o interesse de aprender formas de ver e fazer fotografia.

Esta ideia de liberdade desmoronou com o início do meu curso de pós-graduação *latu sensu* em cinema. Naquela condição, tive a impressão de que ensinar a dar aulas era aprender a ter poder, a reprimir e a excluir alunos com raciocínios que estivessem na periferia do pensamento acadêmico e que o importante eram os métodos de avaliação, as ementas, os objetivos gerais e específicos exigidos pelas instituições.

Com o incentivo de uma amiga professora, fui entrevistado e, como resultado, contratado para dar aulas em uma faculdade. Era um curso tecnológico de fotografia & imagem e as disciplinas práticas tinham maior peso que as teóricas. Os medos apareceram já no primeiro dia de aula. Foram muitas surpresas para os alunos e para mim.

O curso era novo na cidade. A primeira turma estava repleta de fotógrafos-profissionais que, no mercado de trabalho, eram meus concorrentes e estavam ali porque precisavam de um título, de uma graduação em fotografia. Testavam-me e questionavam sobre teoria fotográfica e diversas técnicas. Aprendi, então, que estudar no dia a dia não era suficiente e o plano de aula, elaborado conforme aprendi na pós-graduação, não ensinava e nem resolvia ou tirava proveito dos conflitos gerados nas aulas.

As avaliações eram angustiantes e contraditórias. A objetividade nas avaliações contrastava com a subjetividade dos sujeitos que produziam imagens fotográficas. Certa vez, pedi para que eles avaliassem suas próprias fotografias. Na semana seguinte, fui chamado pelo coordenador pedagógico para uma conversa. Fui orientado a não fazer mais aquele tipo de avaliação. Entendi que avaliar era função do professor sobre um conteúdo que ele oferecia e, naturalmente, exigia retorno. Avaliar as próprias fotografias fugia deste padrão, colocava os alunos e sua produção como foco do ensino e, portanto, desacreditava os saberes ‘eleitos’ pela instituição.

Além de ter que desenvolver uma autoridade de professor, atitude nova para mim, era

> o meu bom senso que me advertia de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte (FREIRE, 2009, p. 61).

Diferenciar ‘autoridade’ e ‘autoritarismo’ foi uma aprendizagem relativamente lenta. Com Freire, percebi que o autoritarismo refere-se principalmente à maneira de controlar os alunos – muitos deles, neste caso, mais velhos que eu – e de abafar os desafios que eles propunham.

Os desafios aconteciam dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo que era professor, concorria com alguns alunos no mercado local de fotografia,

disputando orçamentos de produções fotográficas. Em várias ocasiões, esses alunos ganhavam as concorrências e produziam trabalhos que eu considerava melhores do que eu poderia fazer. Isso me inquietava. Enfim, ensinar e aprender caminhavam juntos no cotidiano do docente fotógrafo e aquela ideia de "quem sabe, faz, quem não sabe, ensina" me inquietava.

Em 2006, estava trabalhando em duas universidades particulares e uma pública, federal, período durante o qual sofri com os desafios do tornar-me professor de fotografia. Ainda sofro a cada semestre que se inicia, mas os erros e as experiências passadas me ensinaram que devo transitar com meus alunos pelo cotidiano e pedir

> aos estudantes que embarquem numa viagem que deveria envolver cruzamentos de fronteiras intelectuais partindo de conhecimento básico enraizado no ´local` em direção a um conhecimento teórico mais genérico (GOODSON, 2007, p. 55).

Aproximei-me da pesquisa de moda por meio de clientes que precisavam viajar com freqüência ao exterior para visitar feiras de moda profissionais. Como já tinha morado na Europa, tive certa facilidade para localizar e me aproximar do universo destas feiras.

Paralelamente ao meu trabalho docente e interesse por pesquisa, me inscrevi e fiz as provas e entrevistas para atuar junto ao Sindicato dos Jornalistas do Estado de Goiás. Fui aprovado. Minha sindicalização como repórter fotográfico abriu portas para minha trajetória como pesquisador, pois tive acesso à carteira internacional de jornalista. No ano seguinte, cobri feiras de moda profissionais em Barcelona, Londres, Paris e Berlim.

Continuo viajando em busca de imagens de moda, trânsito que me permite pensar outras formas de perceber a pesquisa/ensino de moda dentro e fora do Brasil. Conforme aponta Goodson (2007), "Estes deslocamentos me fazem pensar sobre quem eu sou" (p. 52), como minhas experiências podem contribuir para me aproximar de alunos, seus modos de aprender, suas vontades como profissionais, seus percalços nessa caminhada entre salas de aula, estágio e vida cotidiana.

CAPÍTULO II
ALGUNS ELEMENTOS DO CENÁRIO DESTE ESTUDO: ENTRE ERROS E ACERTOS

"Experiência é o nome que todo mundo
dá aos próprios erros".

Oscar Wilde

Não pretendo com este capítulo decifrar, decodificar ou provar algum tipo de verdade, se é que ela existe, sobre o ensino e aprendizagem de moda. Não me posiciono como um juiz que julga o certo e o errado. Minha pretensão é ser um agricultor que semeia o aprender/ensinar moda. Entendo que nossa biografia individual vai sendo escrita diariamente, nos construindo como sujeitos críticos através de nossas escolhas, emoções, erros e acertos, transbordando nossos desejos futuros nas relações que estabelecemos com outros.

Tentar escavar/escrever sobre este terreno fértil é problematizar as experiências de como ensinamos. É tentar localizar entre os torrões de terra instável que é o ser humano, onde estão os docentes, os discentes e os teóricos que tomarei emprestado durante a pesquisa e, também, para além dela.

Os estudantes de moda, como consumidores de roupas, objetos e imagens são, na maioria das vezes, construídos pela estética do *glamour*. Assim, pretendo trazer para esta discussão aqueles que ajudam a construir estes trilheiros da moda, plantando ideias sobre cotidiano, estágio e experiência. Com eles e elas quero tentar entender o imaginário e a construção desses sujeitos da moda.

No decorrer do texto, olho para trás para compreender como foram construídos, histórica e institucionalmente, os caminhos que o ensino de moda trilhou para chegar onde estamos hoje. Olho para trás também para tentar provocar possibilidades futuras de aprender moda/modos para além da sala de aula.

Com algumas sementes, cultivo cruzamentos entre estágio e atividades do cotidiano, destacando a importância da prática e aprendizagem para me fazer compreender melhor aos discentes e, certamente, a mim mesmo como

docente. Importa-me aprender socialmente com eles, nos estágios e fora deles, com família e com amigos, criando vínculos significativos, colhidos com afetos e desafetos nas rotinas diárias das nossas vidas.

2.1. Da experiência e do experimentar(se) no cotidiano

Dewey (2010) afirma que "a experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida" (p. 89). Vivemos nosso dia a dia cheios de ações e fazeres que configuram nossas aprendizagens. O processo de aprendizagem é contínuo e as experiências se constituem enquanto lembranças memoráveis.

Quando falo em experiência, penso nos momentos que nos trazem algum tipo de lembrança. Reflito sobre o fato de que muitas experiências acontecem sob condições de resistência e conflito, mas, ainda assim, encontram espaço para o ensino e aprendizagem. Expor-se às experiências torna-se não apenas necessário, mas desejável se queremos cultivar o terreno fértil do conhecimento e colher frutos, sejam eles amargos ou doces.

Para Maffesoli (1988), a "atenção ao vivido, eficácia do ciclo e renovação do saber, acham-se intimamente ligados" (p. 182). As experiências dependem, nesse sentido, das vivências e da atenção ao vivido. Para renovar a compreensão que temos das coisas, também dependemos da experiência e das conexões que conseguimos fazer entre elas. Entretanto, conforme observa Dewey (2010), "ninguém jamais alcança tal maturidade que perceba todas as conexões envolvidas" (p. 96).

Nossas experiências se tornam um conjunto de emoções e vivências que nos fazem felizes, desgraçados, esperançosos, mas elas sempre reforçam e reinstauram vínculos com o cotidiano. Concordo com Tedesco (1999) quando afirma que "por mais que pareça óbvio e sem importância, não podemos esquecer que a nossa trajetória de vida, do nascimento até a morte, constitui-se numa cotidianidade" (p. 26). Assim, arar, plantar, adubar, cultivar, colher e replantar nossas experiências do dia a dia pode impulsionar um processo de conhecimento que nos permite acessar outras maneiras de ensinar e aprender.

Concretar por cima de terra fofa é superficializar as aprendizagens com uma camada de ideias/práticas aparentemente segura. O terreno logo desmorona. A terra fofa pede outro tratamento e o concreto cabe em outro lugar. Descobrir estes contextos e conexões e encontrar maneiras de conectá-los são experiências carregadas de sentidos e de emoções que vivo enquanto docente. Emoções e experiências caminham juntas. O ciclo de aprendizagem e profissionalização não é belo nem glamoroso. Ele é cansativo e sofrido.

Sofro com a experiência de escrever este texto e peço ajuda a Dewey (2010) para esclarecer que

> (...) há em toda experiência um elemento de padecimento, de sofrimento, em sentido amplo. De outra maneira não haveria incorporação vital, é algo mais do que colocar algo sobre a consciência, sobre o previamente conhecido. Implica uma reconstrução que pode ser penosa. Que a fase de padecimento necessário seja em si própria prazerosa ou dolorosa, é algo que dependerá de condições particulares (p. 93).

Sinto esse padecimento a cada página que escrevo, sofro a cada parágrafo que construo. Mas a experiência de escrever me impulsiona e as condições particulares em que me encontro – investigando um tema que me é caro – torna esta fase muitas vezes prazerosa; portanto, vivo uma experiência educativa neste processo de escrever/padecer uma dissertação. Disserto-me. Qualifico-me. Defendo-me.

A reconstrução de saberes que buscamos ao pesquisar é também uma experiência que pode ser penosa, porém necessária. Faz parte do desejo e do trabalho do pesquisador “querer reformar ou revolucionar”, como argumenta Maffesoli (1988). Segundo ele, podemos falar na construção de uma “epistemologia renovada” que parte justamente desse desejo legítimo de questionar os rituais da vida cotidiana. Ele explica:

> Ora, para aprender-se bem o presente é preciso compará-lo com os grandes momentos do passado. (...) A vida cíclica nos remete a este tempo de paixão que predomina sobre todas as construções racionalizantes. É preciso reconhecer-se que é perfeitamente legítimo querer reformar ou revolucionar este estado de coisas, pois o ritmo cíclico, através de seus diversos rituais, nos leva a uma epistemologia renovada, que está apenas começando a construir-se (p. 181).

Essa valorização do vivido e do cotidiano nas suas formas mais diversificadas é semeada pela educação da cultura visual, com sua trans-diciplinariedade, sua ‘epistemologia renovada’ que rompe com a experiência estática da apreciação e “suscita uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula” (EFLAND, 2004, p. 229). Inter-relacionar práticas, ideias e experiências diversas com o compromisso de suscitar uma compreensão crítica dessas vivências é um caminho que projeto para pensar e aprender moda sem desqualificar a emoção/dedicação aos temas que ela agrega e sem desconsiderar as conexões entre criação e mercado, glamorização e chão de fábrica.

2.2. Semeando conexões mundanas contra a plantação de vítimas

Acompanha-me diariamente o risco de submeter meus discentes a regras, burocratizando o pensamento e abafando oportunidades para novas experiências estéticas. Valorizar as experiências, as conexões e a compre-ensão crítica são pilares que sustentam minha responsabilidade de buscar ser um professor conforme ensina Maffesoli (1988), ou seja, aquele "que respeite o dado mundano e que deixe de ser um professorzinho chato, passando o tempo inteiro a ditar o que deve ser" (p. 184).

Penso que como professor devo estar atento à valorização do vivido. Mais do que pensar, pratico este entendimento abordando questões do cotidiano, colocando-as presentes na pauta da sala de aula, nas relações com os alunos, colegas professores e na posição de onde falo e vejo. Entretanto, minha percepção é a de que ainda ensinamos moda a partir de valores hierarquizantes, que privilegiam a chamada moda séria da alta costura e as também chamadas artes superiores. As ruas e o cotidiano chegam pelas vias do *rap*, do *pop*, das cópias, das feiras e dos grafites, mas geralmente carentes de reconhecimento epistemológico, histórico e, especialmente pedagógico (AGUIRRE, 2009; MAFFESOLI, 1988).

Por que não provocar nossos alunos a pensar sobre a moda de rua e suas experiências do vivido nas feiras e empresas locais? Por que sempre retomamos os chamados grandes estilistas e marcas, que tendem a

homogeneizar o pensamento destes discentes, além de criar um fosso cultural entre o vivido e o visto? Estamos ajudando a construir designers de moda ou fashion victims? (ERNER, 2005).

Tenho estado atento para essas formas "prontas para ensinar" que se estabelecem como uma espécie de *pret-à-porter* educativo. É, de uma certa maneira, uma educação "à la carte" ou bancária, como bem analisou Paulo Freire (1983). Não estou defendendo que se elimine o estudo e o contato com estilistas e marcas que ganharam e ganham espaço no capitalismo cultural de bens de mercado, no qual a moda é esfera de vulto (LIPOVESTSKY e SERROY, 2011) e demanda um olhar questionador e crítico para seus efeitos e impactos. Nem tampouco defendo a exclusão de uma ancoragem histórico-social das produções da moda ao longo dos tempos.

Porém, busco interconexões, irreverências pedagógicas que proponham ao olhar o desfrute da diversidade, da diferença e, principalmente, da experiência cotidiana, seja ela espetacularizada ou rotineira, ligada a vivências particulares e idiossincráticas, mas também a vivências globalizadas e midiáticas. Esta é, aliás, a maneira como tem sido analisada a 'vida da moda' no mundo contemporâneo. Lipovestsky e Serroy (2011) são profundamente conscientes desses dispositivos e aparatos que engendram conexões entre estas dimensões que compreendem o cotidiano. Segundo os autores, o "universo estético das marcas (...), cada vez mais, (...) sai em defesa de grandes causas" (p. 98). De forma detalhada, eles examinam com minúcias esta condição:

> Elas [as marcas] não se contentam apenas em mobilizar as celebridades; ambicionam o cultural, falam de ética, de racismo, de proteção ao meio ambiente: procuram construir sua notoriedade com base em mensagens de sentido e de valores difundidos em todo o planeta. Depois das campanhas da Benetton pondo em cena o antirracismo e a valorização da igualdade de todos os indivíduos do planeta, a tendência a transmitir mensagens não fez mais que se acentuar. Calvin Klein intitulou um de seus perfumes como Be Yourself. A Lacoste afirmou: "Torne-se o que você é". A Nike criou o famoso "Just do it". A Levi's lança agora: "Be original". As marcas se empenham em sair de sua tradicional comunicação "superficial": ei-las propondo sentidos e valores, a oferta não sendo mais suficiente para diferenciá-las umas das outras. É uma época em que se vê afirmar a hibridação

> hipermoderna da estética e da ética, do estilo comercial e do engajamento cidadão (p. 98).

Diante destas circunstâncias que hibridizam sentidos, valores e práticas, mantenho questionamentos sobre posturas unilaterais e hegemônicas na formação de designers, perguntando: Como articular estas experiências do cotidiano no cotidiano do ensino de moda? De que maneira podemos transformar conteúdos obrigatórios em reflexões abertas que encorajem o ensino crítico de moda no ensino superior? Como interligar ética e estética na formação em moda?

Busco a ajuda de Dias (2011), que me faz pensar sobre o deslocamento do centro para as margens na aprendizagem, vendo esta como uma postura que pode impulsionar as conexões que venho defendendo:

> A epistemologia de fronteira, como uma atividade de descolonização do conhecimento situado nos subalternos, incentiva o desenvolvimento de um "outro pensamento", deslocando os binários eu/outro e centro/periferia, e provocando um deslocamento de rígidas noções de expectação, análise de imagens, modos de ver, questões de posicionalidade, epistemologia, poder, identidade, subjetividade, agência e vida cotidiana (p. 89).

Este "outro pensamento" ao qual Dias se refere me impulsiona para desestabilizar convicções que assumo como docente. Entendo que os deslocamentos do ensinar e aprender me fazem perceber com mais nitidez as múltiplas instâncias e circunstâncias que nos formam. Trazer o que está distante e deslocado da sala de aula revira meus sentidos pedagógicos e me aproxima de outras possibilidades de aprender.

Tais possibilidades apontam para uma demanda que entendo ser vital para a docência: reconstruir, ressignificar e criar ferramentas alternativas para que nossos alunos de moda desconfiem das imagens que consomem diariamente e desnaturalizem suas reações e relações com elas. Essa demanda responde ao que Dias (2011) propõe quando nos alerta para a necessidade de que nossos alunos "possam transformar-se em produtores críticos de sentidos e textos enquanto resistem a manipulações e dominações" (p. 107).

A resistência às manipulações e dominações torna-se parte, então, do cotidiano da educação, do ensino e das aprendizagens que possam renovar as formas como refletimos sobre o mundo. Maffesoli (1988) argumenta nesse sentido ao dizer que: "uma epistemologia renovada somente tem sentido se permitir pensar, fora de todos os conformismos, a vida de todos os dias" (p. 182).

Esta postura que se contrapõe aos conformismos não se reduz apenas aos tipos de conhecimentos e abordagens que circulam nas salas de aula. Diz respeito, também, à forma como construímos nossos discursos sobre as coisas, as práticas, as ideias. Sabemos que a linguagem não apenas direciona o olhar, mas o dirige para ver coisas específicas e, mais, para vê-las de determinadas maneiras. Com esse intuito, também tenho tentado des-glamorizar meu discurso, cotidianizando o uso que faço das palavras para reforçar relações entre o mundo vivido e as formas como teorizamos sobre ele para reforçar, especialmente, a convivência, como forma de engajamento em situações coletivas.

Com Dewey (2010), penso os sujeitos vinculados diretamente ao grupo social e à sociedade em que vivem e circulam. Sujeitos que se constroem continuamente através de suas decisões, escolhas, valores e concepções morais. Nesse processo de docência, o que tem sido importante para mim é a vivência coletiva, grupal, e a oportunidade de transitar por diferentes espaços de aprendizagem. Esta vivência se pauta pela descrença nas soluções prévias, prontas, resolvidas como se num manual de ensino. Tenho dado atenção e investido no questionamento sobre a minha prática e nas relações com os alunos, procurando analisar problemas junto aos discentes e, principalmente, não esperando resultados imediatos, rápidos e fáceis.

2.3. Modos da moda: buscando rumos de institucionalização

As proposições curriculares com as quais tenho me deparado tendem a privilegiar um trabalho em sala de aula que se pauta em conteúdos marcados pela "alta cultura" ou, melhor dizendo, "alta costura". Nessa circunstância, tento revirar a terra com Aguirre (2009), aproximando educação artística e educação em moda, valendo-me da sua análise para deixar explícita esta situação. Ele diz:

> A conexão entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos juvenis é completamente deficitária ou nula. Com isso, os produtos da alta cultura e as artes visuais perdem a possibilidade de ser uma ferramenta relevante para a experiência vital destes jovens. De tal forma que, longe de serem catalizadores ou impulsores da experiência estética, passam a formar parte desse conjunto de saberes escolares alheios ao seu mundo, e completamente inoperantes como configuradores da sua identidade (p. 162).

Como professor universitário, temo situar-me numa ilha, afastado do cotidiano e dos saberes dos jovens com os quais trabalho. Dizem, e sinto isso com frequência, que as instituições educacionais ainda caminham a passos de dinossauro, não permitindo a atualização dos currículos às novas mídias e outras possibilidades de aprender a pensar, trabalhar e refletir. Porém, de alguma maneira, os dinossauros somos nós que no dia a dia contribuímos para a formação de futuros designers.

Arrisco chamar de transvisual aquilo que não sei muito como explicar, mas entendo a contemporaneidade como um *tsunami* de imagens que invade terrenos, escolas, casas e quartos através de embalagens, revistas, TV, impressos e mídias eletrônicas que geram ideias, significados, produção de sentido e visualidades em todos nós. Assim, compartilho com Tourinho (2010b) a ideia de que:

> Não há, então, como e porque delimitar com precisão que objetos e manifestações devem ser estudados nas escolas. O currículo, nesse sentido precisa ser policêntrico – sem se apegar a nenhum tipo específico de identificação cultural – para se beneficiar dos vazamentos e rachaduras dos/nos saberes e fazeres culturais em que a visualidade ocupa lugar central (p. 117).

Não tenho o direito – nem vontade ou possibilidade – de excluir formas de ver ou de definir o quê ou como nossos alunos devem ver. O uso das mais variadas mídias e artefatos nos ensinam modos diversificados de ver. O trânsito de experiências do ver e de ser visto entre sala de aula, andanças cotidianas e espaços onde ocorrem os estágios me dá adubo para continuar cultivando e pensando esses deslocamentos de imagens na moda, aprendendo através de experiências estéticas, sensíveis e sensoriais.

Nesse mundo sensível, marcado pela dúvida, incerteza, instabilidade e questionamento, nosso papel como professores é "levar o educando a criar os sentidos e os valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia entre sentir, o pensar e o fazer" (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 18). A coerência entre sentir, pensar e fazer não é resultado de uma equação simples, direta. Há, nesse canteiro de muitas obras, pedras e desvios que enfrento com cautela e surpresa.

Assim, minha inserção no mundo institucionalizado da moda reúne questionamentos sobre relações entre saber, poder e identidade, compreendendo, aos poucos, a complexidade dessa trama, mas, principalmente, reposicionando-me enquanto professor. A busca pela democratização das minhas funções e papéis como professor visa valorizar as experiências coletivas e, ainda, a impossibilidade de mensurá-las em termos de um suposto ‘conhecimento verdadeiro’.

Junto-me a Silva (2002) para expor as ideias que fui agregando ao pensar não apenas o processo pessoal de inserção na vida institucional da formação de designers, mas, principalmente na institucionalização desse campo em relação às questões de identidade, saber e poder. O autor faz uma revisão das contribuições das teorias críticas do currículo para, em seguida, discutir como as teorias pós-críticas ampliam estas questões. Segundo ele,

> As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. (...) O poder está espalhado por toda a rede social. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. Nas teorias pós-críticas o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder (p. 149).

Mas a ideia do professor como ‘dono da verdade’, figura central do processo educativo, responsável por conduzir alunos que recebem, passivamente, as informações, não está totalmente desaparecida. Resquícios do ensino tradicional ainda se fazem presentes em muitas situações de ensino. Entretanto, tenho construído a compreensão de que meus parceiros

de trabalho são os alunos e de que preciso me envolver com suas vontades, paixões, necessidades, desejos e emoções para que as aprendizagens ganhem sentido para ambos.

Essa crença na existência de uma suposta verdade não é privilégio de professores. No solo sobre o qual se faz a educação, alunos também cultivam esse ímpeto, esse desejo de ter/encontrar “a” verdade. Duarte Júnior (1988) define verdade como "nada mais do que uma maneira simbólica de nos referirmos àquilo que é prático e funcional” (p. 38). Porém, essa maneira simples e pragmática de definir a verdade guarda uma complexidade que se instala na “maneira simbólica”, dimensão que rarefaz definições e limites claros e precisos. Acreditar em um método para o ensino de moda é evitar mudanças, não correr riscos. É ficar na zona de conforto do prático e funcional, opção da maioria e da qual não me excluo. Como disse anteriormente, é preciso recomeçar, ressignificar e apostar em outras maneiras de pensar a sala de aula, o ensino e a moda.

2.4. Os primeiros brotos numa terra fértil

A sistematização do ensino e a criação dos cursos de moda, no caso de Goiânia, estão vinculados às demandas das indústrias locais, demandas de sujeitos/lideranças influentes e com interesses focados na formação de profissionais do ramo para dinamizar e movimentar as ações desse mercado específico.

Outros fatores que colaboraram para a abertura e a rápida expansão do ensino de moda em Goiás foram a cultura das aparências, o culto ao corpo, o sujeito como mercadoria e as mídias televisivas (novela, mini-séries, filmes) com personagens que representam e enchem o imaginário dos indivíduos com o aparente *glamour*, fama e sucesso desta profissão. Essa não é uma condição que se restringe a Goiânia, mas uma situação mais ampla, caracterizada pelo hipercapitalismo e hiperconsumo, descrita e analisada em profundidade por Lipovestsky e Serroy (2011).

Berger (2010) reflete sobre as origens da institucionalização ao explicar que:

> Toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação frequentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço e que, ipso facto, é aprendido pelo executante como tal padrão. O hábito implica além disso que a ação em questão pode ser executada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico (p. 75).

Hábito, repetição e padrão, além de serem impulsos para a institucionalização de campos de conhecimento, são, paralelamente, criadores de jargões práticos, metodológicos e epistemológicos. Assim, a institucionallização de campos de conhecimento enfrenta tarefas múltiplas e contraditórias de, por um lado, fazer a inserção do campo na cultura intelectual/ institucional e, por outro, manter-se criativa e inovadora, rompendo com hábitos, repetições e padrões que o próprio campo criou e institucionalizou, mas precisa se libertar para crescer, ampliar e aprofundar sua esfera de ação.

A criação de um vocabulário próprio, abordagens de ensino e pesquisa, conceitos e práticas configura um campo de conhecimento. Entretanto, a institucionalização pressupõe que tais elementos sejam socialmente legitimados através da sistematização dessas práticas e abordagens. Segundo Walter e Chaplin (2002), a institucionalização é resultado de um

> Padrão organizado de comportamento grupal, bem estabelecido e aceito como parte fundamental da cultura. Neste sentido, a família, a escravidão são instituições sociais. Seguindo este precedente, podemos dizer que a arte, o desenho, a fotografia, o cinema e outros também são instituições sociais. (...) Um segundo sentido é: Organização ou estabelecimento para a promoção de um objeto particular, normalmente com um objetivo público, educativo (...) (p. 113).

A institucionalização possibilita que o público interessado em moda possa estudar sistematicamente e aperfeiçoar conhecimentos fragmentados que se organizam através de disciplinas. Pires (2002) descreve como esse processo se deu na área da moda, relatando que

> A indústria voltou-se para a Academia a fim de que esta teorizasse e sistematizasse o aprendizado do processo criativo, a etapa que antecede à produção seriada do vestuário. O objetivo era libertar a moda do amadorismo, criando melhores condições de enfrentar a acirrada

> concorrência externa. A partir de então, as fábricas assumiram a produção material dos vestuários e a teoria passou para o domínio da Universidade. Sem que houvesse docentes, a Academia recorreu a profissionais de outras áreas para ministrar as disciplinas e contou com o apoio dos raros brasileiros formados nas escolas do exterior (p. 9).

Como aconteceu em vários lugares, o início desse processo de institucionalização, em Goiânia, foi marcado pela falta de professores com formação em moda, demanda que aos poucos foi sendo atendida pela participação de profissionais de áreas afins e outros que se dispuseram a focar e/ou redirecionar seus interesses e estudos para a área de moda. Desde o início, conforme aponta Pires (2002), à universidade é atribuída a responsabilidade de teorizar e sistematizar "o aprendizado do processo criativo" e, além disso, de reunir e organizar práticas que até então eram feitas de modo assistemático e amador.

Grande parte dos professores de moda no estado de Goiás tem formação em outras áreas – arquitetura, história da arte, comunicação, artes visuais – e, no meu caso, foi a minha atuação como profissional de fotografia de moda que me levou à academia. Este cenário tem mudado com a formação de alunos de moda que voltam a trabalhar em instituições de ensino superior após cursarem pós-graduação, já que especializações com foco em moda ainda são pouco frequentes no Estado.

Há pouco mais de quinze anos, o MEC autorizou o primeiro curso de moda no estado de Goiás. A autorização foi concedida para a implantação do curso de Bacharelado em Design de Moda, no então Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás. Oito anos depois, a Universidade Salgado de Oliveira/Universo foi autorizada a oferecer o curso de Design de Moda e, em 2006 a Universidade Estadual de Goiás, unidade de Trindade, também teve seu curso autorizado.

A distribuição dos cursos de graduação no País, hoje, ainda guarda características que evidenciam a ligação entre mercado/indústria local e oferta de cursos. A imagem seguinte indica a situação da oferta de cursos de moda no Brasil em universidades públicas e instituições particulares. Enquanto alguns estados ainda não possuem esta oferta – Roraima, Acre, Tocantins, Amapá, Rondônia e Sergipe –, outros concentram uma grande

quantidade de cursos de Design de Moda, como é o caso de São Paulo (24), Rio Grande do Sul (11) e Minas Gerais (11).

Imagem 4 – Total de 104 cursos de Design de Moda no Brasil em 2011. Fonte: MEC.

A institucionalização do design de moda no Brasil começou em meados da década de 1980, quando os primeiros cursos superiores foram criados na região Sudeste e, nos anos seguintes, nas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Até então, o mercado era atendido por autodidatas, ou seja, pessoas com alguma experiência e informação/conhecimento sobre linha de produção de vestuário e certas habilidades “artísticas”, especialmente para o desenho.

Mesmo entendendo que a profissionalização traz vantagens para a área, Disitzer e Vieira (2006) apontam problemas e desafios presentes no cotidiano das empresas, vinculando-os à questão da formação.

> Hoje em dia, entendo a profissionalização como principal vantagem ou talvez a síntese do que há de melhor e mais desafiador no atual momento da moda. Mas a profissionalização dá trabalho, não é lúdica, não tem nada de glamorosa, requer investimento. Todo mundo entende que

> divertido é fazer a moda do jeito que se quer. O não divertido é construir equipe, criar, estruturar, contratar consultores, fazer cursos, viajar, organizar reuniões e encontros, planejar cada detalhe e dar importância aos recursos humanos da empresa (p. 140).

Desafios também estão presentes nas instituições. Um deles diz respeito às propostas curriculares e a necessidade de compatibilizá-las com a dinâmica do mercado e a agilidade das empresas. Todavia, as práticas burocráticas instaladas na universidade – aprovação de propostas e mudanças curriculares nos colegiados de curso, nos conselhos das unidades e nos conselhos superiores – são procedimentos que além de fazer o processo moroso, tornam-se empecilhos que contribuem para aprofundar a defasagem existente entre formação profissional e as demandas e práticas do mercado.

Um exemplo particular dessa situação de defasagem pode ser visto através da ementa da disciplina 'fotografia de moda', sob minha responsabilidade na Universidade Salgado de Oliveira. Assim está formulada a referida ementa: "A imagem na caracterização do processo artístico-visual. A fotografia como meio generalizado de comunicação. Problemas e técnicas fotográficas: a câmara, materiais fotossensíveis e técnicas de laboratório".

Como fica evidente, a ementa apresenta defasagem não apenas em relação a manter o uso de materiais sensíveis na fotografia de moda, mas, também, em relação aos equipamentos fotográficos hoje amplamente utilizados. Com a popularização das câmeras digitais, é raro encontrar químicos para tais procedimentos. A ementa, se seguida à risca, impossibilita alcançar os objetivos aos quais a disciplina se propõe na formação do designer.

Enquanto as instituições tentam reformular a estrutura curricular de seus cursos, as tecnologias mudam e as dinâmicas sociais traçam outros caminhos e demandas. Assim, estamos sempre a reboque das exigências de uma formação profissional que se coloque em sintonia com o desenvolvimento e as inovações da área. Os currículos caminham a passos lentos em relação às novas tecnologias e outras formas de aprender, tornando o ensino de moda muitas vezes antiquado, pouco atraente e desprovido de significado para os alunos.

Outro tipo de defasagem ainda mais grave diz respeito à abrangência que caracteriza o profissional designer, de acordo com a Resolução Nº 5 de 8 de março de 2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Segundo a referida Resolução, que aprova as "Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design",

> O curso de graduação deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas, culturais e tecnológicas, observando o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades, bem como as características dos usuários e de seus contextos sócio-econômico e cultural (BRASIL, 2011).

A Resolução engloba distintas áreas, desde webdesign, design de interiores, design gráfico, design industrial, até design de produto, design de embalagens, design editorial, design automobilístico e design de moda. Jacó (2011) analisa que “segundo a legislação vigente, os cursos de nível superior em design deveriam ser preparados para desenvolver no aluno uma visão holística e capacitá-lo a criar produtos e oferecer serviços completos” (p. 3). Há, na Resolução, um desejo que pode ser avaliado como pretensioso, tendo em vista que o formando não apenas deverá ser capacitado para “apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística”, como “apto a produzir projetos” em diferentes sistemas de informação – visuais, artísticas, estéticas, culturais e tecnológicas –, além de observar nos projetos “o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades, bem como as características dos usuários e de seus contexto sócio-econômico e cultural”.

Ainda conforme Jacó (2011) aponta, há sintonia entre a formação desse profissional diversificado e ‘multi-tarefas’, e as expectativas vigentes do mercado. Porém, concordo com a autora quando ela ressalta que “infeliz-mente os recém-graduados não conseguem desenvolver ou cumprir todas essas habilidades profissionais com a devida seriedade” (p. 3). A crítica à Resolução também se dirige à ausência de atenção às especificidades do design, situação que torna ainda mais complexa a questão de definir o perfil desse profissional. Um traço comum dessa complexidade é pensar, por

exemplo, nas diferentes concepções de formação para cada área específica do design. Assim, um webdesigner trabalha com a tela do computador que, aparentemente, pode tudo, enquanto o designer de moda trabalha geralmente com tecidos e modelos vivos.

2.5. Nas trilhas da profissionalização via estágio supervisionado

O meu interesse em pesquisar o estágio vem acompanhado da compreensão de que esta atividade é uma experiência que, ao mesmo tempo em que é um enfrentamento com a realidade, se propõe a vislumbrar um futuro de alguma maneira e que os alunos possam se aproximar das possibilidades de profissionalização mesmo durante o período dentro da universidade.

Tendo em vista que esta pesquisa está focada nas experiências de estágio e nos trânsitos entre essas experiências, as salas de aula e a vida cotidiana dos alunos, cabe fazer uma breve apreciação de como esta etapa da formação está definida pela Resolução em questão. No Artigo 7º, dedicado ao estágio, fica estabelecido que as instituições devem elaborar e aprovar o regulamento de estágio "com suas diferentes modalidades de operacionalização".

Ainda é parte da Resolução a orientação de que o estágio pode ser realizado na própria Instituição,

> mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produções artísticas, industriais e de comunicação visual, ou outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal.

A instalação de laboratórios que possam congregar diferentes técnicas de produção é geralmente um problema que os cursos enfrentam. É ingenuidade pensar que o estágio possa ser feito dentro da própria instituição. Que instituição poderá ter em seus laboratórios e salas de aula condições de oferecer a prática em processos e procedimentos tão diversificados quanto os que uma indústria utiliza? Corre-se o risco, nessa direção, de reduzir a

experiência de estágio ao pouco que a instituição pode oferecer, comprometendo a formação profissional do aluno.

Porém, mais desafiante no processo de estágio é o que trata o segundo parágrafo do artigo 7º da Resolução, conforme cito abaixo:

> § 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

Acompanhar, supervisionar e avaliar o desenvolvimento gradual do aluno para, com isso, reformular e reprogramar as atividades de estágio tem sido outra quimera neste processo. Quando o aluno vai a campo, geralmente entra num caminho de mão única: não há reformulação no meio desta viagem. O estágio começa, o estagiário assume determinadas funções e segue cumprindo-as até o final. Seria desejável esse refazer, recomeçar, mas não tem sido assim as experiências de estágio sobre as quais tenho ouvido relato dos alunos.

A ausência de resoluções específicas para cada área do design estende seu impacto aos estágios e seus processos de acompanhamento, supervisão e avaliação. Apesar dos benefícios que a autonomia das instituições pode gerar para a elaboração de propostas de estágio mais diversificadas, a área carece de orientações sobre o que aprender/ensinar nos cursos de moda.

É necessário discutir, com profundidade, a avaliação que Pires (2002) faz sobre a institucionalização dos cursos de moda e seus impactos na formação de designers:

> Acompanhando as mudanças culturais e atentas ao mercado em ascensão, este ensino libertou a moda do amadorismo. Assumindo o profissionalismo e melhores condições de enfrentar a concorrência externa, a Universidade passou a formar designers competentes e preparados (p. 9).

A passagem do amadorismo para o profissionalismo é uma das conquistas que a educação universitária pretende alcançar, mas entendo que

a formação não pode se submeter às necessidades da “concorrência externa”, pois isso seria estreitar o papel da universidade, delimitar um fim para suas ações, sem considerar que cabe à universidade realizar, também, a formação de uma visão crítica e investigativa do profissional sobre o meio em que atua. Nesse sentido, o estágio é um passo importante na construção desse profissional de moda e dessa visão crítica.

2.6. O estágio como motivador de aprendizagens resultantes de fazeres

A institucionalização do ensino de moda normatizou determinados procedimentos que, por sua vez, estabelecem padrões que passam a regular essa prática. O estágio, como uma porta de entrada para um ensaio no mundo do trabalho, deve considerar, primeiramente, as relações dos indivíduos com a comunidade onde vivem. Berger (2010) me ajuda a refletir sobre essas relações ao explicar que:

> O indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber, a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim (p. 168).

Acompanhando o argumento do autor, entendo que não aprendemos sozinhos, que a aprendizagem é uma experiência social e somente aprendemos a partir de alguém ou com alguém. Relacionamo-nos cotidianamente com diferentes pessoas, em diferentes lugares e contextos, criando vínculos e estabelecendo motivos e sentidos que se prolongam, ou não, para o futuro. Interessa-me saber, com esta pesquisa, como a experiência de estágio, articulada com outras experiências da formação universitária e com o cotidiano contribui para “a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido”, conforme assinala Berger na citação anterior. Os sentidos dessas experiências, como elas são inter-

pretadas e como se vinculam umas às outras com vistas a impactar a formação profissional são questões que este estudo investiga.

Uma experiência se constrói, também, com o passar dos dias, das semanas, dos meses. Mas, no caso deste estudo, o foco é descrever e analisar experiências que têm, de uma certa maneira, um caráter imediato, já que relacionar situações do estágio, das aulas na universidade e do cotidiano exige uma atenção à dinamicidade e ao 'aqui-agora' dessas experiências. De qualquer forma, compreendo que experiência vivida e construção do conhecimento pressupõe reciprocidade ao mesmo tempo em que se constituem através de conflitos sociais, contradições, paradoxos e instabilidades do dia a dia.

Assim, podemos dizer que o estágio é uma aproximação com um tipo de conhecimento específico, onde se aprende a lidar com terminologias, com pessoas, hierarquias, métodos/formas de fazer as coisas, numa espécie de arena onde a prática empírica se confronta com, ao mesmo tempo em que alimenta, teorizações sobre a atividade em questão. Na interiorização dos processos, conhecimento e experiência se sobrepõem, contrapõem e atravessam aprendizagens adquiridas anteriormente. O estágio pode alavancar essa mediação entre saber e fazer ou, melhor dizendo, aprender fazendo, ou seja, retroalimentar a prática a partir da reflexão.

Investigar experiências de estágio significa, também, empoderar os alunos para falar de lembranças que eles retêm sobre suas vivências. Através das falas, experiências podem se sedimentar como lembranças e ocupar espaços significativos nas aprendizagens. As relações humanas e seus processos intersubjetivos também emergem nas falas dos alunos, criando o que Berger (2010) descreve como "um acervo comum de conhecimento", conforme esclarece abaixo:

> Somente uma pequena parte das experiências humanas são retidas na consciência. As experiências que ficam assim retidas são sedimentadas, isto é, consolidam-se na lembrança como entidades reconhecíveis e capazes de serem lembradas. Se não houvesse esta sedimentação o indivíduo não poderia dar sentido à sua biografia. A sedimentação intersubjetiva também ocorre quando vários indivíduos participam de uma biografia comum, cujas experiências se incorporam em um acervo comum de conhecimento (p. 92).

Vale ressaltar, ainda, que o estágio produz e reconfigura identidades. Nesse espaço, o estudante reflete sobre suas práticas e convicções, testemunha o presente profissional e projeta seu futuro como sujeito de moda, criando imagens de si próprio e dos “outros”. Ao multiplicar perspectivas de aprender, o estágio também mostra e ensina cenários adversos. Fantasias de *glamour* e fama podem ser questionadas, frustrações podem ser construídas e outros sonhos talvez entrem em cena.

Acredito que o estágio pode funcionar como um par de óculos, aumentando a capacidade de enxergar o mundo no qual os alunos estão entrando. Pode funcionar, também, como ponte que interliga teorias e práticas, aproximando desejos de fazer e de ser do futuro designer de moda.

CAPÍTULO III
EM BUSCA DE OUTROS OLHARES

"Se eu soubesse o que eu estava
fazendo, não seria chamada pesquisa."

Albert Einstein

Como olhar para estes sujeitos tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão iguais? Como me colocar no lugar do "outro" e ser receptivo para que este "outro" se coloque em meu lugar nas nossas conversas continuadas, visitas, entrevistas, pedidos, e-mails, concordâncias e discordâncias?

Estas questões perpassam os caminhos que escolhi para pesquisar um tema que acalento há alguns anos: como alunos constroem modos diversos de ver a moda a partir de trânsitos e deslocamentos entre distintos espaços de aprendizagem. Trabalhando com um grupo de alunos de Design de Moda em busca de formas de compreender e, se possível, renovar esta pergunta, tenho me orientado pelos princípios da pesquisa qualitativa que, além de estimular a bricolagem de perspectivas metodológicas e procedimentos de coleta de dados, é a abordagem que me oferece sustentação para pisar nesse terreno escorregadio e imprevisível onde se movem sujeitos e suas subjetividades.

Contrariando uma orientação linear de construção de pesquisa, neste trabalho, elaborado a partir de concepções da cultura visual como campo transdisciplinar (MARTINS, 2010a; DIAS, 2011), utilizo a bricolagem de procedimentos metodológicos para propor formas de compreender e reescrever, através dos colaboradores da pesquisa, a questão proposta. Segundo Creswell (2007), tal perspectiva metodológica "permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes" (p. 186).

A abordagem qualitativa não visa à mensuração de opiniões, ideias e subjetividades, mas à descrição, análise e reflexão sobre os posicionamentos dos sujeitos com o intuito de interpretar e compreender suas perspectivas e experiências. Assim, a pesquisa qualitativa "é feita em cenários naturais, onde ocorrem o comportamento humano e os fatos" (CRESWELL, 2007, p. 202).

Até ingressar no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, pensava a pesquisa como um trabalho que objetiva mensurar e verificar certas realidades, mostrar evidências de dados observáveis e comprovar justificativas, tarefa sempre atrelada a números e, portanto, que dava preferência à quantificação daquilo que é observado. Minha postura se assemelhava ao que Grun (*apud* COSTA, 2002) descreve quando conta que

> Tinha eu um ideal asséptico, inodorizado e inabalável da atividade de pesquisa que, guardada sob o braço forte da ciência, apaziguaria nossas titânicas interrogações. Bastaria que aliássemos à competência do pesquisador um tema fértil e uma boa metodologia e estaríamos na senda da certeza (p. 144).

Aliar competência, tema e metodologia parecia ser a receita ideal e segura para desenvolver pesquisa. Tal idéia pressuponha uma abordagem metodológica pronta para ser aplicada a um tema, sem que houvesse interferência entre tema e metodologia e, menos ainda, entre essas esferas e os pontos de vista, expectativas e perspectivas do pesquisador. Entretanto, minha experiência se contrapunha a esse pensamento e, de alguma maneira, me dizia que pesquisar, na minha área, não funcionava bem assim.

3.1. Olhares que se cruzam

Tenho estado envolvido com a pesquisa de moda há cinco anos. Uso uma abordagem que poderia ser chamada de exploratória, no sentido de que são trabalhos que desenvolvo intuitivamente, agarrado à experiência que tenho na área de moda e fotografia. Meu processo consiste em viajar por diferentes países à procura de imagens que capturo como “dados” e que, em seguida, organizo como informação de tendências da moda. Saio com um foco, um interesse específico, e vou catando informações, adequando-me às circunstância que encontro.

As informações que coleto, predominantemente visuais, são organizadas e vendidas para estilistas, consultores de moda e outros profissionais da área. Saber qual será a tendência para a próxima estação é a pergunta que eu tentava responder. Porém, minhas respostas não me satisfaziam. Às

vezes, a pergunta – qual a próxima tendência? – me incomodava, mas não sabia muito bem o porquê.

Diferentemente da abordagem qualitativa, a pesquisa quantitativa "enfatiza o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos" (DENZIN e LINCOLN, 2007, p. 23). Quando saio às ruas coletando informações imagéticas de moda, lembro-me da afirmação de Caldas (2006), para quem só "há tendência quando há redundância" (p. 118). Esta afirmação me inquieta a cada nova investida neste processo, principalmente quando me embrenho na cultura urbana das metrópoles para fazer capturas de imagens.

Como não vejo redundâncias nas ruas e feiras por onde ando, me conscientizo de que a diversidade que encontro não apenas sobre o que as pessoas vestem, mas, também, sobre como elas se vestem, resulta de processos de produção criativa que não podem ser reduzidos a variáveis e relações causais. Nesse sentido, não creio ser possível estabelecer uma relação quantitativa com o campo da moda a ponto de poder afirmar que tendências dominarão as ruas e passarelas num futuro próximo.

O caráter criativo da moda deve ser visto, então, sob a ótica de quem produz moda. Assim, está em jogo, no mundo da moda, tanto para quem cria moda como para os "usuários", uma questão identitária que Hall analisa com clareza ao dizer que

> A identidade surge não tanto na plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 39).

A "falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior", segundo Hall ressalta, se assemelha àquilo que estou chamando de processos de produção criativa através dos quais as pessoas fazem moda e constroem suas modas. Como meu interesse de pesquisa está nos modos de ver a moda que futuros designers constroem nos seus distintos espaços de aprendizagem, "as formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros" é uma questão importante para minhas reflexões. Importante porque, para os designers de moda, posso imaginar que esta questão tenha duplo impacto, pois

suas criações serão vistas por outros e em outros. Nesse sentido, a identidade profissional do designer veste outras identidades e, nesse processo, agrega outras qualidades à discussão sobre a formação do designer.

Esta interpretação que faço da idéia de Hall não visa a limitar a discussão sobre a identidade a um tipo de fazer, ou seja, a um fazer profissional, qualquer que seja ele. Porém, 'ver e ser visto', como bem enfatiza a cultura visual, é um processo social que está intimamente ligado àquilo que usamos ou, dizendo de outra maneira, à nossa segunda pele – o que usamos e o que nos (en)cobre no cotidiano.

Não tenho interesse neste trabalho nas questões existenciais e filosóficas da identidade. Porém, me questiono sobre essas pressões por uma homogeneização global à qual estamos sempre sendo dirigidos para o que devemos usar, comprar e descartar. "Estamos pisando num espaço-tempo que se organiza segundo padrões de homogeneidade, que nos sujeita as formas lineares e serializadas de percepção da existência" (PRECIOSA, 2005, p. 39) A homogeneização de carros, casas, cabelos, peitos e roupas me traz questões em um mundo onde é possível as pessoas estarem igualando gostos pessoais em função do gosto de outros. Convertemo-nos numa espécie de garotos-propaganda dos valores hegemônicos modelizantes.

Por que e como generalizar e homogeneizar tendências? Por que pessoas, por exemplo, do Pará ou Maranhão, do Rio Grande do Sul ou do Rio Grande do Norte, precisam se sujeitar às tendências – se é que elas existem – vindas da Europa – de Paris, mais precisamente? Que hábitos e preferências estes sujeitos podem ter em comum? O que buscam na moda? Particularmente, focando o interesse desta pesquisa, como futuros designers, hoje estagiários, projetam suas concepções e atuação no mundo da moda?

Até recentemente, minhas experimentações investigativas – para nomear assim algo que não sei como chamar – concentraram-se nos objetos – roupas, acessórios, etc., não em sujeitos. Aos poucos, iniciando o mestrado, encaminhei meus interesses para os sujeitos, compreendendo, com Freire (2006), que o objetivo da pesquisa "não é coisificar-se, mas humanizar-se" (p. 72). Este direcionamento para os sujeitos como foco de pesquisa acontece na minha trajetória de mestrando, paralelamente ao reconhecimento de exigência que recai sobre o pesquisador qualitativo.

Conforme Creswell (2007) aponta, tal exigência significa ter "um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo" (p. 187).

Não considero fácil ter esse tipo de raciocínio, mas rastreando este processo pessoal de inquietações e indagações às quais me refiro neste texto, verifico que mantive muitos interesses simultaneamente e que esse caráter multifacetado pode os qualificar. Percebi isso quando comecei a atuar como professor de Fotografia de Moda na Universidade Salgado de Oliveira, em 2005. Freqüentemente ouvia – e ouço – dos alunos relatos de palestras e cursos sobre tendências da moda que eles assistem em horários extra classe. Geralmente patrocinados por grandes marcas de *jeans* e malhas, estes eventos pretendem trazer a público as chamadas "novidades". Observo que muitos alunos ficam quase que hipnotizados por imagens européias de moda, desconsiderando o marketing e a manipulação de dados escondida ou, subliminarmente expressa, advinda daqueles que promovem os eventos. Em sua analogia entre marketing e religiosidade, Certeau (2001) ajuda a compreender esta fascinação que observo nos alunos ao dizer que

> A religiosidade parece mais fácil de explorar. As agências de marketing reutilizam avidamente esse sentido de crenças ontem violentamente combatidas como superstições. A publicidade passa a ser evangélica. Numerosos são os gerenciadores de uma ordem econômica e social que se mostra inquieta com o lento naufrágio de Igrejas onde fazem os restos de 'valores' que pretendem recuperar a seu próprio serviço batizando-as como 'atuais' (p. 281).

Uma imagem que utilizo para problematizar esta situação é pensar, com os alunos, que os palestrantes são vistos como feiticeiros da moda que, com persuasão e suas "bolas de cristal", tentam antecipar informações e influenciar pessoas com olhares ingênuos e naturalizados. Personagens como esses são representados ironicamente por Rick du Boiol[2], que mistura sotaques do inglês e do francês para criar situações debochadas e inusitadas como se fossem referências do mundo da moda. Através desse jogo de propostas e tendências, Du Boiol zomba das contradições impostas por estilistas "ditadores" de moda, palestrantes e inventores de discursos ralos e superficiais sobre moda.

[2] Quadro cômico da rádio joven pan que pode ser acessado no youtube.com

Com essas indagações e observações em mente, propus este estudo com o intuito de investigar como futuros designers projetam sua atuação e constroem formas de ver a moda enquanto transitam por diferentes lugares de aprendizagem, especificamente, a instituição que os forma e os espaços de estágios. Quem são esses colaboradores, como foram selecionados, a que instituições estão vinculados e quais critérios orientaram as escolhas da pesquisa são os tópicos que apresento nas partes seguintes.

3.2. Meus... seus olhos

Este estudo reúne e discute ideias, opiniões e informações de alunos de duas Universidades, uma particular e uma pública, ambas da cidade de Goiânia, Goiás. São alunos do curso de Bacharelado em Design de Moda que atualmente estão em fase de desenvolvimento de estágio curricular, embora cada universidade tenha orientação diferenciada para o cumprimento desta exigência, conforme destaco em seguida.

O curso de Design de Moda da Universidade Salgado de Oliveira – Universo –, instituição particular, tem um currículo[3] que enfatiza tanto disciplinas teóricas quanto práticas e visa, com este viés, a empregabilidade dos discentes. O estágio desta instituição tem carga horária de 420 horas divididas entre 180 horas de orientação acadêmica e 240 horas de pesquisa/ atividades práticas e 28 créditos a serem cumpridos. Como os docentes desta instituição não têm dedicação exclusiva, eles transitam pelo mercado de moda local e, com isso, adquirem uma experiência que facilita a aproximação dos alunos da Universo ao campo profissional da moda.

No caso do curso de Design de Moda da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), o currículo privilegia a teoria e a pesquisa em moda, com disciplinas[4] teóricas e práticas que refletem sobre conceitos da área. O estágio nesta instituição tem 430 horas e 30 créditos a serem cumpridos. Em termos de número de horas dedicadas ao estágio e número de créditos a serem cumpridos, as duas instituições se assemelham. Entretanto, a maioria dos professores do curso da FAV/UFG tem dedicação

[3] Currículo da UNIVERSO em anexo
[4] Currículo da FAV-UFG em anexo

exclusiva, o que lhes permite desenvolver pesquisa e acompanhar as discussões teóricas do campo, porém essa condição muitas vezes reduz sua circulação pelo mercado de moda de Goiânia.

A Universo funciona desde 1994. A primeira turma do curso de Design de Moda foi autorizada em 2004 e a 14° turma se forma neste ano de 2012/1. Dos treze professores do curso de moda, seis são especialistas, três mestres, três mestrandos e um doutorando. A instituição oferece o curso nos turnos matutino e noturno e conta com cerca de 220 alunos que ingressaram por meio de vestibular com concorrência média, no último ano, de um aluno por vaga. A Universo conta com uma infraestrutura que oferece salas de costura, desenho, modelagem, laboratório de estamparia e informática.

O curso de Design de Moda da FAV/UFG funciona desde 1996 e forma a sua 13° turma em 2011. A instituição oferece o curso no período noturno e tem nove professores efetivos, sendo três doutores, três doutorandos, dois mestres e um especialista. Atualmente, o curso conta com aproximadamente 110 alunos que ingressaram por meio de vestibular com concorrência média de nove por vaga no último vestibular. A infraestrutura da FAV-UFG conta com sala de costura e modelagem, de desenho, laboratórios de informática e de fotografia.

3.3. Meu... seu quintal

Para desenvolver esta pesquisa, convidei alunos das duas universidades para participar do processo. No primeiro semestre de 2010 e 2011, fiz convites aos alunos da Universo em sala de aula, nas turmas do 3º, 4º e 5º períodos de Design de Moda. Na FAV/UFG, o primeiro convite aconteceu através da mediação de uma professora do curso de Design de Moda e dirigiu-se a alunos do 6° e 7° períodos. O segundo convite foi feito diretamente a duas alunas da FAV, do 3° período, que ainda não cumprem a disciplina de estágio, mas trabalham como estagiárias em uma empresa de lavanderia industrial de *jeans*.

Nas várias tentativas que fiz com alunas do 7° e 8° períodos, não encontrei nenhuma interessada em colaborar com a pesquisa, portanto flexibilizei esta escolha. Entendi que, sendo estagiárias, cumprindo voluntária e antecipadamente a exigência formal do estágio, aquelas alunas do 3º

período estavam vivenciando situações que as permitiam colaborar, sem prejuízos para o grupo, com as questões da pesquisa.

Seis alunos da Universo e quatro da FAV-UFG se comprometeram a colaborar. Deixei claro aos interessados que poderiam, a qualquer momento, desistir da participação. Disse a eles que seriam colaboradoras e parceiros durante o processo da pesquisa e que os procedimentos de coleta envolveriam entrevistas, rodas de conversa, registro fotográfico, visitas e acompanhamento nos locais de estágio.

Comecei a aproximação com os colaboradores através de um grupo focal. Um roteiro de perguntas com temas relevantes para a pesquisa, conforme apresento abaixo, foi levado e discutido com o grupo. Tentei reunir o mesmo grupo para um segundo encontro, mas alguns alunos afastaram-se da pesquisa por motivos pessoais. Como eles tinham a escolha de suspender a participação a qualquer momento, aceitei a decisão. Convidei outro grupo de alunos. Neste segundo encontro, repassei aos novos colaboradores o contexto das questões antes discutidas e de onde surgiram as questões daquele dia. A partir deste ponto do texto, passo a me referir a estes encontros como 'rodas de conversa', já que eles têm características distintas de um grupo focal.

As rodas de conversa são encontros pré-agendados com grupos de alunos convidados para debater e discutir temas referentes às suas expectativas e experiências durante a formação e, neste caso, questões referentes ao estágio. Esta estratégia distingue-se do grupo focal porque, além de acolher participantes diversos a cada encontro, não persegue apenas a exploração de tópicos problemáticos levantados pelos colaboradores.

As rodas de conversa têm, como o nome sugere, um caráter dinâmico e fluído que recepciona questões de interesse da pesquisa e investiga opiniões de alunos sobre tópicos que se apresentam como significativos e instigantes. A partir dos diferentes contatos que mantenho com os alunos, em sala de aula ou nos locais de estágio, e com outros profissionais da área, trago para as rodas de conversa temáticas que podem ou não reverberar e ter continuidade. Este procedimento mostrou-se adequado para levantar e ampliar os temas relativos à formação profissional dos designers e, ainda, conveniente para atender às limitações dos colaboradores em participar de encontros sucessivos.

Estar fazendo estágio em moda foi o critério que orientou a escolha dos colaboradores desta pesquisa. Este estágio pode ser realizado em alguma empresa ou indústria da área, sob a supervisão de profissionais atuantes no campo. Essa é a proposta de estágio que o currículo da Universo define, conforme artigo 3° da sessão III – "As atividades de estágio devem propiciar ao aluno a complementação do ensino e da aprendizagem, a fim de se constituir em elemento de integração entre teoria e prática".

Na FAV/UFG, os estágios

> podem ser realizados nas diferentes áreas do design de moda, como iniciação à pesquisa e aos estudos teórico-práticos no âmbito acadêmico e, também, como integração social e cultural do aluno na realidade de sua área de formação e futura atuação profissional (Resolução CEPEC Nº 402 – UFG)

Mesmo considerando que as propostas de estágio têm características diferentes, especificamente em relação à abrangência a que se propõem, o critério estabelecido para escolha dos colaboradores tem procedência visto que nesta fase do curso os alunos estão se preparando para entrar no mercado de trabalho e vivenciando experiências que, em princípio, devem aprofundar esta formação, dando a eles uma visão e perspectiva sobre seu futuro campo de atuação profissional. Contrastes – caso se apresentem – em razão desta diferença de abrangência da proposta serão parte dos focos sobre os quais devo me debruçar e analisar.

Todos os colaboradores da pesquisa são mulheres. O único homem que se interessou em participar não compareceu às rodas de conversa, portanto não tenho vozes masculinas nesta pesquisa. Esta situação merece um breve comentário que diz respeito à quantidade de mulheres nos cursos de design de moda e, mais especificamente, na universidade. Dados recentes do IBGE[5] mostram que as mulheres foram "responsáveis por 55,1% das matrículas no ensino superior, em comparação a 44,9% deles". Os dados também mostram que "as mulheres vão até o fim: no mesmo ano [2009], 58,8% delas se graduaram, enquanto 41,2% dos homens receberam o diploma". Ter apenas mulheres como colaboradoras desta investigação reflete

[5] Mulherão e Mulherzinha – por que não? In: **Época,** 7 de março de 2011, p. 50.

uma situação educacional mais ampla, conforme descrevem os dados acima. Tendo em vista a composição do grupo com o qual trabalhei, tais diferenças e contrastes, se, como e quando existem, não serão consideradas neste estudo.

O quadro abaixo apresenta os colaboradores de acordo com a instituição e o período que estão cursando:

	Colaboradora	Idade	Período	Local de estágio
UNIVERSO	1	34	5°	LIZ Fashion - Moda feminina
	2	37	5°	Gutta Guerra - Moda feminina
	3	22	5°	Líder Sports - Uniformes esportivos
	4	25	4°	Hari Brasil - Loja de roupas femininas
	5	20	4°	Club Y Saloméh - Loja de roupas femininas
	6	20	3°	Globo Aviamentos
FAV-UFG	7	32	3°	John Cler - Lavanderia Industrial
	8	32	3°	John Cler - Lavanderia Industrial
	9	21	7°	FAV - UFG
	10	18	3°	FAV - UFG

Tabela 1 – Colaboradoras e seus locais de estágios.

Feitos os convites, formalizei a participação dos alunos com um documento que eles e eu assinamos. Comprometi-me a não identificá-los e a não utilizar as informações coletadas para outro fim que não seja a pesquisa. O planejamento e organização da primeira roda de conversa foi bastante conturbado. Apesar do interesse demonstrado pelos alunos quando do meu convite e da manifestação de entusiasmo sobre a oportunidade de juntarem-se para falar de questões que diziam respeito ao processo de formação que estavam vivenciando, seus múltiplos afazeres resultavam numa imensa dificuldade para definir horários convenientes para todos.

Apesar dos obstáculos e entraves que enfrentei para conseguir data, horário e local acessíveis, realizamos a primeira roda de conversa. Essa situação de incerteza que antecedeu o encontro, comum a muitos dos meus

colegas que estão desenvolvendo pesquisa, me deixou ansioso e inseguro. Até começarmos a roda de conversa, não tive segurança sobre quem participaria e nem tranqüilidade sobre a presença deles conforme agendado. Surpreendi-me, afinal, quando nos vi instalados numa sala da FAV prontos para iniciar a conversa. Também foi uma grata surpresa me dar conta de que não precisei insistir para que ficassem as quase duas horas que duraram as rodas de conversa. Havia muito o que falar e a participação foi ativa e atenta.

3.4. Entre o quintal e a casa

Para a primeira roda de conversa, planejei algumas questões para abrir e estimular o encontro e colocar as colaboradoras em sintonia com as realidades de cada uma, além de levantar suas perspectivas sobre os interesses da investigação. As questões planejadas foram:

1. Que tipo de profissional vocês projetam ser?
2. Que expectativas vocês tinham em relação ao estágio?
3. Como vocês se inseriram e negociaram sua entrada no estágio?
4. Como têm sido suas experiências de estágio?
5. De que maneiras o estágio têm lhes orientado para a atuação profissional?
6. Que disciplinas têm contribuído para a experiência do estágio?

Enquanto transcrevia o material da primeira roda de conversa, fui destacando e selecionando tópicos que poderiam ser expandidos e aprofundados. Projetei, assim, outra roda de conversa, pois queria e precisava ter mais discussões com colaboradores que trouxessem outras vivências, diferentes experiências de formação e estágio. Como a pesquisa qualitativa me orienta para procedimentos múltiplos, convidei outros alunos para a roda seguinte e novamente só mulheres aceitaram meu convite.

Foi a aproximação com os interesses da pesquisa e, particularmente, com os campos de estágio da moda – bastante amplo – e os princípios da metodologia qualitativa que me fizeram ver o espectro de possibilidades abertas e a serem criadas para/por o investigador ao realizar sua pesquisa. Demandas do estudo, busca por abrangência e amplitude e, especialmente, meios de adequação e ajustes ao tema, fundamentaram minhas ousadias

para incorporar e dilatar as estratégias que usaria para agregar as experiências dos colaboradores às discussões que pretendia desenvolver. Estas condições e circunstâncias me levaram a organizar as seguintes questões para a segunda roda de conversa:

1. Como o currículo da instituição onde estudam forma para abranger a aprendizagem técnica e artística?

1.1. Que importância vocês veem neste tipo de formação?

2. Vocês podem destacar aprendizagens que tiveram em alguma disciplina, indicando qual e relatando como esse aprendizado ajudou a realizar determinadas ações no estágio?

2.1. Que aprendizagens, fora da instituição, lhes ajuda no desenvolvimento do estágio?

3. Como vocês entendem quais são as suas funções no estágio?

4. Como vocês veem a compreensão das pessoas responsáveis pelo seu estágio em relação às suas funções como estagiários?

5. Como vocês constroem suas relações no processo de estágio e como essas relações definem as funções que vocês devem ou não assumir?

Além das questões acima, que seriam discutidas na roda de conversa, solicitei às colaboradoras que trouxessem uma imagem de uma roupa que elas gostariam de ter criado. Não fiz nenhuma restrição ou direcionamento em relação a esta escolha. As colaboradoras tinham apenas esta orientação: algo que você gostaria de ter criado. Minha intenção foi, através dessas imagens, conhecer um pouco daquilo que elas projetavam como parte de sua vida profissional futura. Além disso, essas escolhas me trariam indícios de aspectos que elas valorizavam não apenas nas roupas, mas nos usuários e nos seus estilos de vida.

Paralelamente às rodas de conversa, adotei outros procedimentos de coleta de dados: entrevistas e visitas aos locais de estágio. As entrevistas objetivavam reunir uma visão “do outro lado”, ou seja, do lado daqueles que organizam, coordenam e programam ações de estágio de moda. As observações feitas em locais de estágio visavam conhecer o ambiente, as práticas e interações que constituem as experiências das colaboradoras.

Para não criar a situação constrangedora de entrevistar coordenadores de estágio das instituições às quais as colaboradoras deste estudo

estavam vinculadas, e considerando que meu intuito era conhecer como o processo de estágio era visto sob a perspectiva de quem tem a responsabilidade de planejá-lo, aproveitei uma viagem a Blumenau (Santa Catarina), onde participei de um congresso de Tecnologia Têxtil, e entrei em contato com o SENAI/SC, solicitando a sugestão de um coordenador de estágio da instituição. Procurava pontos de vista diferentes sobre ensino, estágio e profissionalização em moda e entrevistar um profissional de outro estado me pareceu uma oportunidade importante nesta busca.

Feita a entrevista com o Coordenador de Estágio do SENAI/SC, compreendi que deveria entrevistar pelo menos mais um profissional para diversificar as perspectivas sobre os temas de interesse da pesquisa. Estes ajustes e redirecionamentos são comuns na pesquisa qualitativa, assim como a busca por caminhos que redefinem o processo de investigação (FLICK, 2009). Através de alguns contatos, convidei uma professora coordenadora de estágio do curso técnico em vestuário do SENAI/GO.

Depois de várias tentativas e telefonemas, ela me pediu que enviasse as perguntas com antecedência. Assim o fiz e marcamos a entrevista. Chegando ao local de trabalho da professora, percebi que ela tinha respondido o questionário com antecedência e iria somente ler as respostas para eu gravar. Fiquei frustrado, mas consegui extrair dela outras perguntas fora do roteiro. Com um olhar que respeitava os contrastes que já estavam se delineando entre as instituições, usei as mesmas questões nas entrevistas feitas com os dois profissionais, conforme apresento abaixo:

1. Que tipo de profissional vocês projetam formar?
2. Como é feita a mediação do professor para iniciar os alunos de design de moda nos estágios?
3. Como é feito o acompanhamento dos alunos nos períodos de estágios obrigatórios?
4. Que retornos os alunos têm trazido sobre a experiência de estágio?
5. Quais a carências que o currículo de vocês ainda tem em relação à profissionalização em design de moda?
6. Como vocês percebem a relação dos empresários locais com os alunos de design de moda?

3.5. Andando por outros quintais...

Minha preocupação em entrevistar professores responsáveis pelo estágio significa compreender que eles são não a única, mas uma parte importante nesse processo. Assim, parto da perspectiva de que o estágio é uma via de, pelo menos, "três" mãos, na qual aluno, professor e empresa devem se articular. Apesar de focar os estágios em outra área, acompanho os pensamentos de Tourinho (1995) quando diz que:

> o estágio é (e deveria ser) um período de acompanhamento, aprofundamento e troca de experiências educativas que deve servir para o aluno, para seus colegas e professores. (...) Quanto não teríamos aprendido se, ao final de cada ano, questões fundamentais surgidas nos estágios estivessem "as vistas" (...) como temas de discussão e de crescimento da área (p. 39).

O que tenho visto, entretanto, é uma passagem rápida, onde a necessidade de cumprir créditos, preencher relatórios e tirar a exigência do caminho é mais importante que as experiências/aprendizagens e as relações entre formação, ensino e cotidiano de empresas. Esta percepção me faz continuar com as palavras de Tourinho (1995) que complementa dizendo: "a situação fica mais ou menos assim: O aluno finge que realiza o aprendizado, o professor finge que supervisiona, a escola (empresa) finge que vai ser melhorada e a universidade finge que cumpriu sua parte" (p. 40).

A visita participante, como mencionei anteriormente, foi outro procedimento metodológico que adotei para me aproximar das colaboradoras e das questões do cotidiano nas empresas. Acompanhei o trabalho de quatro estudantes nas suas funções no estágio, permanecendo três horas com cada uma delas. Estas observações foram feitas em duas empresas de criação de moda feminina, uma empresa de uniformes esportivos e um desfile de moda em que a estagiária cumpria suas horas de estágio.

Este procedimento me inseriu nos cenários onde as experiências aconteciam. Fiz este acompanhamento com participantes do primeiro grupo de colaboradoras. Cumpri um protocolo de observação em que fotos e anotações foram registradas a cada dez minutos, relatando o que, como, onde e com

quem estas atividades estavam sendo feitas, na tentativa de mapear espaços de diálogo entre a sala de aula, o estágio e a profissionalização.

Pensei ser inútil acompanhá-las durante três horas de trabalho. Minha sensação era a de que naquele breve espaço de tempo não conseguiria reunir impressões ou reflexões sobre o processo de aprendizagem. Surpreendi-me! Fiquei atônito com a quantidade e diversidade de informações, com as relações que fui construindo, com as emoções e as frustrações que percebi nas falas das colaboradoras, com a variedade de ações e as dinâmicas de cada lugar. Ficou-me, de saída, a forte impressão de que as estagiárias estão tornando mais especializado um trabalho que os próprios microempresários desempenhavam de forma improvisada.

As imagens abaixo registram fragmentos dessas visitas. Na primeira, a estagiária produz um manequim para uma vitrine de natal. O vestido vermelho reforça a cor da festa. A estagiária modela o vestido no manequim e conta com a ajuda de colegas.

Imagem 5 – Estagiária produz manequim para vitrine de natal em Dezembro de 2010.

A imagem seguinte mostra o ambiente de pesquisa da empresa, onde revistas, livros e computador ficam disponíveis para as estagiárias. Apesar de pequeno, é um ambiente bem iluminado, organizado e limpo.

Imagem 6 – Estagiária na sala de pesquisa e criação da empresa em Novembro de 2010.

A terceira imagem, de uma estagiária enfestando um tecido, apresenta um ambiente bem diferente dos demais. Tecidos, linhas, mesas, máquinas e sacolas dão uma perspectiva da dinâmica de ações que ocorrem nesse ambiente.

Imagem 7 – Estagiária enfestando tecidos na empresa em Dezembro de 2010.

A quarta imagem, de uma estagiária fazendo a unha de uma modelo antes do desfile, evidencia o espectro de responsabilidades que pode recair sobre as estagiárias.

Imagem 8 – Estagiária faz unha de modelo antes do desfile em Novembro de 2010.

As rodas de conversa, as entrevistas, as visitas nos locais de estágio e os registros fotográficos foram decisivos para que eu fosse me dando conta, de maneira cautelosa, da importância da abordagem qualitativa. Acompanho Goodson (2007) quando ele reflete sobre as pessoas com as quais ele investiga:

> se você trabalha com elas em conversas continuadas, a pesquisa é em si aprendizagem colaborativa para você e para as pessoas com as quais você está pesquisando. É aprendizagem colaborativa tanto para mim quanto para elas. Então, não é pesquisa feita **para** elas, para ensiná-las, mas é pesquisa feita **com** elas e que ensina a todos nós (p. 69).

Meus passos iniciais na pesquisa evidenciaram esta forma de aprendizagem colaborativa sobre a qual Goodson reflete. Percebi que esta pesquisa é feita com os colaboradores e que muitas questões ainda não previstas poderiam ser serão levantadas por eles no decorrer do trabalho.

3.6. Meus... seus jeitos...

Aproximando-me da abordagem qualitativa de pesquisa através de leituras, da participação em um grupo de estudos e das aulas do mestrado, comecei a ver outras paisagens teóricas e analíticas, maneiras alternativas de refletir que nos levam a compreender práticas de ensino e aprendizagem de moda na contemporaneidade. Esses cenários de aprendizagem são construídos todos os dias nas salas de aula, nos estágios e no cotidiano dos estudantes. Os alunos chegam com suas dúvidas, angústias, desejos e insatisfações, deixando um rastro de fragilidades e incertezas. Com frequência, essas questões são silenciadas, consideradas como reclamações dos alunos e, consequentemente, deixadas de lado, sem merecerem uma investigação sistemática.

As estratégias "suaves", compreensivas, abertas e qualitativo-descritivas (FLICK, 2004) com as quais a pesquisa qualitativa trabalha despertam meu interesse em relação a procedimentos metodológicos que até então não havia experimentado. Gradativamente fui entendendo que tais procedimentos podem me ajudar a desvelar lacunas muitas vezes escondidas nas falas dos discentes. As observações e “reclamações” dos sujeitos colaboradores da investigação chamaram minha atenção para questões pertinentes e atuais sobre ensino/aprendizagem de moda. As falas dos alunos me ensinaram que, como professor, devo "procurar métodos alternativos para avaliar seus trabalhos, incluindo a verossimilhança, a emocionalidade, a responsabilidade pessoal, uma ética do cuidar, a práxis política, os textos de múltiplas vozes e os diálogos com os sujeitos" (DENZIN e LINCOLN, 2007, p. 24)

As orientações de Denzin e Lincoln me permitem criar vínculos entre pesquisa e docência, destacando a importância que a relação objeto de estudo/método ganha, tanto na construção da pesquisa como no desenvolvimento da prática docente. As idéias de Flick (2004) estão em sintonia com as orientações de Denzin e Lincoln. Ele diz que

> o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não ao contrário. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. Portanto, os campos em

> estudo não são situações de laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (p. 21).

Contatos frequentes com os colaboradores da pesquisa me ofereceram a oportunidade de "pesquisar no quintal" (GLESNE e PESHKIN, *apud* CRESWELL, 2007), ou seja, fazer a investigação no ambiente em que atuo profissionalmente. Entendo que, muitas vezes, essa condição "tolhe a capacidade do pesquisador de revelar informações e levanta questões difíceis de poder" (CRESWELL, 2007, p. 188). Na tentativa de minimizar esta limitação, decidi pela utilização de estratégias diversas de procedimentos de coleta de dados, como especifiquei anteriormente.

Tenho consciência de que, na maioria das vezes, essas pesquisas invadem a vida do colaborador e do pesquisador, acentuando distâncias entre a academia e o cotidiano da investigação. Assim, o próprio cotidiano deve ser tomado como objeto de investigação. Nesse sentido, Tedesco (1999) explica que o cotidiano não é

> sinônimo de banalidade, de insignificante, de resíduo, de produto, de alienação, de atraso (ou de contraponto a modernidade), de senso comum, de receptáculo, de modelação, de coleta de dados, situações e fatos. É talvez tudo isso. No entanto, a sua complexidade nos desafia para *deslizar* nos paradigmas que buscam *retê-la*. Precisamos analisá-lo e concebê-lo despidos de preconceitos e de mitos ideologicamente construídos (p. 28).

Assim, posso constatar que a pesquisa qualitativa e seus deslizamentos pelo dia a dia criam condições para que eu possa refletir e entrecruzar teorias, práticas, mercado e profissionalização, revelando informações e pontos de vista particulares de um cotidiano instável que emerge das experiências das colaboradoras.

A pesquisa de campo foi significativa para minha aprendizagem sobre a abordagem qualitativa. Desenvolver um raciocínio “multifacetado e interativo”, como sugere Creswell, não é uma tarefa simples ou rápida, como disse acima. Tal tarefa demanda o exercício de uma observação curiosa e ativa para estimular, guiar, problematizar e sintetizar as vozes das colaboradoras que se cruzam de maneira crescente na medida em que vão ficando mais à vontade e percebendo meu interesse por suas opiniões e experiências.

Freire (2009) orienta meu olhar investigativo quando diz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando” (p. 29). As vivências de sala de aula – das colaboradoras e minhas – criam oportunidades para discutir questões que colocam em realce alguns temas importantes para pensar a relação entre cotidiano e formação profissional.

O cotidiano da sala de aula mostra olhares intermináveis dos alunos: eles não apenas veem, mas seus olhares revelam o que é construído com imagens e discursos intermediados por significados. Revelam suas apreensões sobre a moda cheia de regras de combinações, cores, proporções, regras para quase tudo. Moda cheia de preconceitos, com um discurso hegemônico, com padrões para formatos de rosto, tipos de nariz, braços, pernas e corpo. Ao mesmo tempo, revelam também apreensões pela ausência de regras, de verdades, de projetos acabados.

Martins (2010a) explica que "quando falamos de visualidade, referimo-nos a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir da interação do indivíduo com imagens ou objetos/artefatos artísticos" (p. 146). Como professor, entendo melhor, a cada dia, a importância do diálogo, a força produtiva que ele tem para nos fazer – alunos e eu – desconstruir ideias fixas de moda que formamos e incorporamos. Através do diálogo, busco estabelecer “uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos" (FREIRE, 2009, p. 30).

Como estamos inseridos na “sociedade do espetáculo” e o *glamour*/luxo caminha de mãos dadas com a moda – especialmente associado ao que se veste, a como nos apresentamos – “abro os olhos” para as imagens que articulam, de maneira sensível, um cotidiano, um fazer e um sentido de ser que nos interroga sobre quem somos, o que queremos pesquisar e como podemos (re)construir nossa formação.

CAPÍTULO IV
A COSTURA VISTA DO AVESSO

"Perder-se também é caminho."
Clarice Lispector

Sempre achei que lidar com dados era uma questão de organizá-los em tópicos e pronto, estavam lá os resultados da pesquisa, passíveis de quantificação e disponíveis para que, a partir dali, eu pudesse buscar respostas. Engano meu, mais uma vez. Começar este capítulo, então, não foi nada fácil. Trabalhar questões que a pesquisa foi mostrando importantes para pensar sobre o tema de estudo que elegi requer lida cuidadosa não apenas com os tópicos que se apresentam, mas com as conexões entre eles e, ainda, com as subjetividades entranhadas nas falas de cada um dos colaboradores. Requer, também, manter o olhar para os vínculos que se estabelecem entre os dados e a questão mais ampla da formação do designer. Minhas andarilhagens pela docência, pela pesquisa e pela atuação profissional como fotógrafo de moda vão se imiscuindo nas leituras que faço dos dados e nas projeções e convicções que mantenho sobre esta formação. Às vezes, estas andarilhagens promovem encontros produtivos; outras vezes, me deixam em buscas que, certamente, não tenho como explicitar aqui.

Neste capítulo, analiso as entrevistas feitas com coordenadores/ professores de estágio, os depoimentos das colaboradoras durante as rodas de conversa e as imagens que elas trouxeram para esta ocasião. Cruzo estas informações com minhas anotações de campo, especialmente aquelas referentes às visitas de observação de estágio, onde, de maneira voluntária, as colaboradoras manifestaram os modos como vislumbram seus futuros profissionais e ao mesmo tempo os enfrentamentos com a realidade do designer de moda nas confecções locais.

Depois de meses de observação diligente e atenta reunindo evidências, coletando impressões e registrando experiências, reúno e apresento algumas reflexões que desenvolvi e que servirão para sintetizar e problematizar as vozes das colaboradoras. São vozes que interconectam, de

maneira crescente, percepções e olhares sobre a formação profissional do designer de moda. Meu foco principal está na formação que acontece durante a trajetória acadêmica, especialmente nos períodos de estágio e em maneiras como esta formação se entrelaça com aprendizagens vivenciadas em outros espaços por onde estes futuros designers transitam. Dialogo com as colaboradoras e os autores sobre estágio, experiência, cotidiano e aprendizagem, enfatizando conceitos e perspectivas da cultura visual para construir esta colcha de retalhos costurada com meus olhos de pesquisador, professor e fotógrafo.

As reflexões que apresento a seguir destacam questões que foram emergindo a partir da utilização dos procedimentos de pesquisa – entrevistas, diário de campo, leituras, rodas de conversa – e da minha aproximação com as colaboradoras, tanto em sessões de discussão como através de observações em seus locais de estágio. Quatro temas ganharam relevância nesta investigação: 1) tensões e expectativas relacionadas ao estágio; 2) fazeres e funções dos estagiários de moda; 3) relação entre cópia e autoria como expectativa de produção do designer, e 4) a necessidade/exigência do aprender sozinho.

Estas temáticas não esgotam as questões com as quais me deparei, mas apontam para um amplo espectro de experiências vividas nos locais de estágio, para a diversidade de expectativas com as quais as estagiárias se confrontam e se debatem e para as considerações sobre sua experiência de formação que explicitaram durante as rodas de conversa. Relações de poder entre estagiárias e seus patrões, inadequações e exigências do trabalho e o jogo entre ‘quem sabe e quem faz’ são subtemas que se atrelam na tentativa de compreender processos e vivências no estágio, no cotidiano e nas aprendizagens formais na universidade.

As temáticas destacadas apontam, também, para desejos e sonhos que as futuras designers vão construindo e, para um ‘lugar’ no mundo no qual elas se veem, projetam seu trabalho e dimensionam suas possibilidades profissionais. Paradoxalmente, estas temáticas também encaminham discussões que mostram como a aprendizagem “por conta própria”, ou o “aprender sozinho”, inspiram e estimulam a formação desses designers.

4.1. O lado de dentro que costura: rodas de conversa, entrevistas e outras reflexões...

Os posicionamentos e experiências das colaboradoras se encaixam num contexto mais amplo que merece ser explorado para que possam ser compreendidos, de forma mais orgânica, os temas que ganharam visibilidade nesta pesquisa. Chamo atenção, inicialmente, para o fato de que, segundo a SEGPLAN[6], existem hoje, entre pequenas, médias e grandes empresas, 5.540 delas voltadas para o vestuário, que pagam impostos ao estado de Goiás. É neste cenário composto por números significativos que me coloco como pesquisador e professor de design de moda. Percebo que instituições, currículos, professores, alunos e empresários constroem discursos que são, muitas vezes, desencontrados. Compreendendo a pesquisa qualitativa como um trabalho feito “em cenários naturais, onde ocorrem o comportamento humano e os fatos" (CRESWELL, 2007) e, agora, diante de evidências que a investigação reuniu, tenho a sensação de ter sido afetado por um tipo de frustração que abrange não apenas minha atuação como professor, mas também o tipo de profissional que estamos formando para a vida e para o mercado de trabalho.

Apesar do rico cenário empresarial que configura o trabalho voltado para o vestuário em Goiânia, a falta de interesse dos empresários pelos estagiários de moda é questão que as colaboradoras discutem em forma de desabafo e de indignação. Para elas, em reforço ao que comumente se pensa sobre estágios, estes funcionam como um mecanismo de utilização de mão de obra barata que o empresariado precisa, mas com frequência não reconhece, especialmente em termos das contribuições e competências que os estagiários podem trazer para a empresa ou, ainda, pela forma como a empresa poderia contribuir para a formação deste profissional.

Mais grave do que esta situação de não-reconhecimento do trabalho, fica explícita a condição de “indesejável”, de não-necessário naquele contexto de produção. Segundo a colaboradora Luiza, *"nós não somos estudantes bem vistos. A confecção aqui não tem interesse em estagiário. Nunca oferecem estágio. Você só consegue através de indicação"* (Roda de conversa 1,

[6] Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás.

22/6/2010). A sensação de desprezo que Luiza retrata é complementada por Carla, que incorpora sua observação do dia a dia na avaliação desta condição de desprezo em relação ao design de moda. Ela diz: *"é engraçado que em todas as outras áreas, educação física, direito..., você chega no mural de estágio, tá lá, tem listas e listas oferecendo estágio...! Administração, então, nem se fala!!"* (Roda de conversa 1, 22/6/2010).

A dificuldade para conseguir estágio e as tensões e expectativas que advêm desta situação também envolvem outras experiências que, no caso de Márcia, são relatadas com detalhes que incluem sua resistência a fazer o que mandavam e sua disposição em reafirmar os objetivos educativos da experiência de estágio. Ela conta que *"teve até um episódio que queriam me colocar para atender telefone... Daí, fui retrucar e acharam que era rebeldia. Essa coisa de falta de pessoal, sabe? Falei que tava lá como estagiária, e que tava lá pra aprender moda"* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

Estas diferentes configurações das tensões e expectativas em relação ao estágio, ou seja, ausência de interesse dos empresários em relação aos estagiários de moda e falta de divulgação/aceitação de estágios na área são reforçados pela colaboradora Joana. Entretanto, seu depoimento vai além da constatação do problema e inclui uma sugestão:

> *somos mão de obra barata, porém qualificada. (...) mas tem problema de comunicação na hora de contratar estagiários. Tipo: o que você tá querendo? Acho que tem que ser uma pergunta que a empresa precisa fazer antes de chamar o estudante! (...) eles tão investindo na gente e a gente ta respondendo, aprendendo, estudando* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

A sugestão de Joana para que a empresa se pergunte sobre “o que está querendo” enfrenta outros embates e dificuldades que dizem respeito ao acesso aos empresários, conforme a professora Ângela aponta em sua entrevista. Segundo ela,

> *se o empresário souber que o aluno trabalha em outra empresa também vai fechar as portas (...) às vezes a gente quer agendar uma visita, simplesmente uma visita para levar os alunos num chão de fábrica e é difícil conseguir (...) não sei se isso é só em Goiás, mas com certeza nós temos isso aqui* (Entrevista, 25/10/2010).

Para Ângela, a dificuldade de levar os alunos para uma visita pode ser contornada. Porém, de acordo com seu relato, não é através do interesse pela profissionalização do designer ou por seu trabalho que as portas se abrem. Ela conta que

> *às vezes, quando a gente tem uma amizade dentro de uma própria turma, ou tem alguém que já trabalha dentro da empresa..., ou é o empresário que está fazendo o curso, ou o filho do empresário que está fazendo o curso, aí é através dessa amizade e com jeitinho a gente consegue ir lá, porque aí criou um vínculo. Se não for assim, não vai...!* (Entrevista, 25/10/2010).

O "jeitinho" necessário para conseguir chegar à fábrica ou à empresa, apesar de revelar um caminho não institucional para planejar ou organizar um estágio, mostra uma dimensão cultural que, no Brasil, já recebeu atenção analítica (BARBOSA, 1992). Em seu estudo sobre a prática do "jeitinho" no País, Barbosa observa que "o *jeito* se distingue de outras categorias afins no universo social brasileiro como favor e corrupção. Entretanto, o que distingue o *jeito* do favor ou da corrupção é difícil de estabelecer" (p. 33).

Em sua análise, Barbosa explica que essa

> postura está alicerçada em uma visão de mundo em que a ênfase da sociedade é colocada nas relações que se estabelecem entre as pessoas, mais do que em qualquer outra. Isso torna o Brasil um país em que todos querem ser pessoas e não indivíduos (p. 43).

As observações de Barbosa reforçam a fala da professora Ângela, para quem a criação de um vínculo com o empresário, além do 'jeitinho' para lidar com ele, são parte do processo de conseguir abertura para a realização de estágios. Entretanto, outras condições se somam a esta e envolvem a postura dos futuros designers em relação aos objetivos de sua profission.-alização. Se, por um lado, os empresários parecem negligenciar esta mão de obra "quase" especializada, por outro, os alunos também contribuem para criar obstáculos para esta integração ao mundo do trabalho. Muitos deles carregam uma concepção *glamourizada* de moda e se apegam a propostas importadas e recheadas de referências que o empresário provavelmente nunca viu antes.

Neste quadro, o sucesso e a badalação parecem preencher espaço destacado no imaginário do/a futuro designer, que deseja, quase de imediato, ver suas criações reconhecidas. Joana comenta sobre esta relação entre moda e sucesso em tom de crítica e ironia. Ela diz:

> *acho que todo mundo entra na universidade e pensa que vai lançar aquela coleção e ir para o São Paulo Fashion Week, que vai arrasar!! Baixa a bola, porque primeiro você vai ter de vender alguma coisa..., sua criatividade tem de ser vendável, porque senão, não vai pra frente".* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

Mas estas evidências sobre as dificuldades de acesso a um local de estágio são contrastadas na avaliação do professor Marcos, coordenador de estágio em Blumenau, Santa Catarina. Para ele, os estagiários "têm seu valor como estudantes de moda e são frequentemente requisitados pelas empresas". Ele analisa que

> *a receptividade é muito boa (...) tem uma cumplicidade muito grande! Assim, ó..., nossos alunos de design de moda (...) são muito bem aceitos tanto para trabalhar na área de criação em si, como na área técnica também* (Entrevista em 11/08/2010).

A distinção entre trabalhar na área de criação e trabalhar na área técnica tem um significado especial para as colaboradoras e faz com que elas transitem com suas reflexões pelas aprendizagens que experimentam na universidade. Das cinco alunas que participaram da segunda roda de conversa, três julgaram a disciplina de desenho técnico mais importante do que a de desenho artístico para o desenvolvimento do designer de moda como profissional.

Enquanto Nádia declara que prefere "*o [desenho] artístico para você desenvolver o pensamento*" e avalia que o desenho "*artístico é mais importante, porque dá mais liberdade para a pessoa trabalhar e desenvolver*" (Roda de conversa 2, 16/2/2011), Alê se posiciona dizendo que: "*o artístico é mais prazeroso, mas o mercado cobra mais a parte técnica porque é exatamente o que faz vender*" (Roda de conversa 2, 16/2/2011). Joana complementa justificando que o desenho técnico tem utilidade porque "*é necessário você aprender a ter o traço firme*". Para ela, o "*desenho artístico é*

artístico... Se você quer colocar a cabeça do manequim do lado do avesso, o problema é seu" (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

As colaboradoras consideram que o desenho técnico é a disciplina que as ajuda a realizar aquilo que o empresário precisa e que é demandado delas quando no mercado. Observando o currículo das duas instituições, constatamos que a Universo ofereceu, em 2011, seis disciplinas de "desenho artístico" e duas de "desenho técnico", enquanto a FAV-UFG ofereceu duas disciplinas de cada tipo de desenho. Não há uma explicação explícita, ou fácil, para esta diferença. Parece que o equilíbrio, uma formação que estimule as duas modalidades – artística e técnica – seria uma opção desejável se projetarmos não apenas as demandas dos empresários, mas, também, as possibilidades que a formação durante o estágio pode abrir.

Entretanto, Ferlauto (2009), tem uma concepção diferenciada em relação às necessidades técnicas e artísticas da formação. Atuando como designer gráfico, mas refletindo sobre o design de forma abrangente, ele se questiona: "O que mais ajuda a formação profissional?". Sua resposta enfatiza a formação artística e expõe a razão para isso:

> Mais do que treinamentos e cursos técnicos, é preciso desenvolver um trabalho pessoal de criação, de reflexão e de análise ao lado das atividades profissionais comerciais. É aqui neste território experimental e livre que podemos desenvolver as ideias que não são permitidas no mercado de trabalho, e podemos pesquisar e experimentar formas de expressar nossas ideias visuais ou verbais em nosso trabalho diário (p. 49).

O autor analisa esta necessidade da formação criativa, acrescentando que

> o mundo do design, e não só do design gráfico, é hoje um universo sem regras formais ou de estilo (se é que ainda pode-se dizer que existem estilos), por causa das mudanças ocorridas com o homem nos planos social, cultural e científico nas últimas décadas (p. 49).

Aprofundando seu argumento, Ferlauto explica:

> Assim como ler as coisas certas abre a cabeça para assimilar outros modos de ver o mundo, as experimentações criativas, sem o compromisso e os limites da demanda profissional,

> são um grande treinamento para enfrentar os desafios de um mercado dinâmico dentro de uma atividade na qual as regras passaram do geral e estrutural para o particular e pessoal (p. 50).

Os argumentos do autor são convincentes e, quando defendo um equilíbrio, penso numa área ou campo de aprendizagens que permitam mesclar necessidades técnicas e experimentações criativas. Cortar um tecido para montar uma peça de um determinado feitio, por exemplo, é um “saber como” que exige uma interação com o “saber que”. Ou seja, o tipo de corte, o tipo de tecido, o modelo projetado, a ocasião/circunstância de uso etc. são questões que solicitam uma combinação de aprendizagens que vão além de conhecimentos técnicos e artísticos para se situarem numa zona onde ambos se encontram e são necessários.

Contudo, as colaboradoras insistem que sua formação deixa a desejar no que diz respeito às necessidades do estágio e do mercado de trabalho. Jú aponta com clareza uma ausência que abala a atuação do estagiário. Sem titubear, ela se manifesta: *"vou falar do que faz falta: informática aplicada à moda. Ou você sabe, ou você tem que pagar alguém para fazer os trabalhos, que é o mais comum"* (Roda de conversa 1, 22/6/2010). Para Luiza, a necessidade desta aprendizagem da informática antecede o período do estágio. Refletindo sobre isso, ela confessa: *"esse semestre cheguei à conclusão de que a informática deveria ser pré-requisito para entrar na faculdade na área visual, ainda mais com a qualidade que os professores querem nos trabalhos"* (Roda de conversa 1, 22/6/2010).

Jú retorna à questão das demandas no estágio e observa que, para a *“maioria dos estágios que apareceram aqui no mural, o pré-requisito era Corel Draw"* (Roda de conversa 1, 22/6/2010). As colaboradoras refletem sobre os ganhos que a aprendizagem da informática traria para o exercício da profissão, capacitando-as para participar do jogo do mercado com maior autonomia e eficiência.

Como dito anteriormente, a maioria desses alunos em fase de estágio tem uma concepção *glamourizada* sobre os fazeres e obrigações que o estágio propõe. Assim, muitos preferem dar um "jeitinho" nos relatórios de estágio, seja para satisfazer as exigências acadêmicas, seja para dar um “ar”

de trabalho realizado ou, ainda, para não terem de cumprir suas funções. Tarefas do tipo pregar botões ou tirar linhas no acabamento ficam de fora do relatório de aprendizagens básicas de um estagiário, porque os alunos as julgam desnecessárias ou incongruentes para quem aprende moda. Joana me ajuda nesta reflexão, dizendo que

> *a pessoa que pensa assim, deve pelo menos assistir algum documentário sobre estilistas... você vai ver que o cara prega botão, que é um serviço que ninguém quer! Realmente é uma coisa chata, mas, se você não sabe pregar o botão é como o cozinheiro que não sabe fazer um bom arroz com feijão* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

Renata complementa essa ideia sobre alunos que não se interessam pelo básico, apontando que

> *os alunos entram na universidade, saem bem nos trabalhos, bem nas provas e sabem tudo de teoria da moda (...) conhecem todas as marcas, assistem todos os desfiles, então são expert em moda...! aí, pensam que essas coisas básicas não são importantes* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

Este saber "*que ninguém quer fazer*", este *"arroz com feijão"* que caracteriza fazeres básicos da formação vem acompanhado da dedicação a estas pequenas tarefas que o cotidiano do estágio demanda. O tempero do bom costureiro é a combinação de porções de aprendizagens no estágio, na sala de aula e na vida cotidiana destes sujeitos. Assim, os sujeitos respondem aos estímulos apresentados no ambiente de estágio de formas diferentes. Para perceber esse emaranhado de fazeres e funções, fiz observações na tentativa de entender o cotidiano destes colaboradores nos seus locais de estágio.

4.2. Quem estuda, incomoda, e quem não estuda, ensina...

Se algo parece menos nebuloso na relação entre saber/ensinar/ aprender nos estágios, é a experiência do dia a dia nas fábricas e confecções. Menos nebuloso, porém não necessariamente menos complexo, estes saberes geralmente não acontecem nas salas de aula da universidade. São saberes e formas de ensinar/aprender que se configuram nas práticas

cotidianas dos estágios de moda. Assim, "não se trata de um tipo de saber com tendência a ser universalizado mediante manuais, livros de textos ou programas de estudos" (AGUIRRE, 2011, p. 10). São saberes que se constroem nas interações entre os diversos sujeitos que convivem no chão de fábrica e, assim, instituem formas de aprender específicas desses contextos, distantes da sala de aula.

Acompanhei quatro colaboradores nos seus locais de estágio, como observador participante, durante aproximadamente três horas em cada empresa. Nestes locais, tive a oportunidade de me aproximar desses fazeres diversos dos alunos "no aqui e agora das situações e dos ambientes da vida cotidiana", estratégia que Flick (2009, p. 207) aponta como "fundamento" deste tipo de investigação. Trago para este texto uma análise dos meus apontamentos de observação enquanto interagia com os colaboradores nestes locais de aprendizagem. Esta análise também visa a expor os cruzamentos que fui elaborando entre as experiências observadas e minhas práticas como professor de moda.

O primeiro estágio que observei foi de uma aluna da UFG. A colaboradora fez o estágio participando da organização e realização de um evento, o FAV-FASHION. Segundo ela, esse evento foi criado para suprir demandas do estágio e, ainda, a carência de locais onde realiza-lo. Assim, os alunos organizam e apresentam um desfile de moda ao fim do curso, quando são mostradas as criações dos discentes. Este evento já está na sua VI edição e atualmente faz parte do calendário oficial da instituição.

Cheguei ao local onde aconteceria o FAV-FASHION – Centro de Eventos Professor Ricardo Freua Bufáiçal – no início da tarde e comecei minhas observações e anotações. O lugar é muito grande e o salão principal acomoda aproximadamente seis mil pessoas. Naquela amplidão, me senti perdido no vazio... Afinal, eu me sentia intimidado e impactado com a diversidade de situações que ocorriam a um só tempo, que me chamavam a atenção e que me perturbavam porque eram poucos os alunos para dividir tantas responsabilidades e apenas uma professora para orientar tudo que os discentes deveriam fazer.

Percebi, então, que os fazeres e demandas eram múltiplos. A colaboradora, que sabia do motivo da minha visita, se empenhava em

desenvolver várias funções e, para isso, improvisava e criava soluções para os problemas que não paravam de aparecer. Senti orgulho em seus olhos quando ela mostrou, para amigos próximos que ali estavam, e em clima de segredo, sua criação. A futura designer era o centro das atenções... Num determinado momento, registrei esta diversidade de fazeres: ela atende a TV UFG para uma entrevista, explica detalhes das cinco peças que criou para mostrar no evento, faz relação do tema da roupa “bruxas mayfair” com as peças prontas, justifica suas escolhas de tecido, corte, acessórios e modelagem, tenta controlar as demandas, se posiciona como futura profissional, age como se tudo pudesse estar sob controle...

Entretanto, o ritmo acelerado e a ansiedade da estagiária não resultavam em dispersão que abalasse a continuidade das ações necessárias ao andamento do evento. Pelo contrário, ela tinha que dar conta, como já disse, de tarefas diferentes e importantes. Novamente, registro esta multiplicidade de coisas diversas que, sob a responsabilidade da estagiária, deveriam ser levadas a cabo: ensaiar a modelo, passar cadarço no corselete, colar fitas adesivas em baixo dos sapatos para protegê-los, (re)fazer os cabelos, maquiagens e até as unhas das modelos, checar a trilha sonora do desfile, conferir a disposição dos *banners* e a chegada dos convidados. Todas estas funções e demandas tinham que ser desempenhadas a tempo para que tudo saísse bem.

As cenas a seguir revelam parte do ambiente onde a colaboradora finalizava suas tarefas. Acompanham a situação fazeres que são múltiplos e até complexos, desprendimento e, também, improvisação – observando que o espaço é (re)organizado, adaptado, ajeitado para receber algo para o qual não foi projetado, como é o caso do Centro de Eventos.

Imagem 9 – Colaboradora gravando cenas para TV UFG. Goiânia, Novembro de 2010.

Imagem 10 – Colaboradora faz unha e conta com a ajuda de um amigo que faz o cabelo da modelo. Goiânia, Novembro de 2010.

O segundo estágio que acompanhei foi em uma loja de moda feminina voltada para um público de elite. A empresa localiza-se em endereço de luxo em Goiânia, com loja e vitrine bem projetadas e montadas. Ao fundo da loja, encontra-se a fábrica da confecção. Esta proximidade dos espaços de fazer e de expor/vender possibilita ao estagiário uma visão mais ampla de todo o processo, podendo experimentar suas diferentes etapas e compartilhar situações de aprendizagens com pessoas também diferenciadas em termos de formação e funções. Foi vivenciando estas diferenças entre os diversos profissionais ligados à indústria e confecção de moda que uma das colaboradoras me confidenciou: *"Aqui, quem estuda incomoda"* e, como percebi, quem não estuda ensina as entrelinhas da moda.

A colaboradora Carol reflete sobre o estágio e afirma existir uma falta de compromisso dos alunos com este período de sua formação. Ela me diz que

> *A maioria dos nossos colegas nunca pisou numa fábrica, só fazem de conta no estágio... Eles não entendem do processo de trabalho de uma empresa...tem gente que fala que se ficar cheio de processos [demandas variadas no dia a dia] não consegue criar, soltar* (Depoimento em 29/11/2010).

Para o desenvolvimento de uma roupa, é preciso cumprir uma sequência de ações até o produto final. Esta e outras estagiárias manifestam sua preocupação com o fato de que, na universidade, este processo se torna demasiadamente fragmentado e sem muita conexão com o que acontece no chão de fábrica. Um exemplo dessa discrepância entre a forma como se aprende na universidade e a maneira como o processo se realiza na fábrica é que chamamos de roupas conceituais.

Na universidade, os alunos são, muitas vezes, estimulados a transformar vestuário em obra de arte. A esse respeito, Carol externa sua preocupação:

> *..ela* [empresária] *deixou bem claro para mim: tira da sua cabeça peça conceitual!!! Faz na faculdade, mas depois você pode esquecer, porque não vende, sua cliente não quer (...) Então, ela [empresária] já sabe... num inventa muita coisa! O que a pessoa quer é uma roupa que ela usa de manhã até a noite. Tem de focar nesse consumidor!!! Então, esquece roupa glamourosa, isso não vende!* (Depoimento em 29/11/2010).

Entusiasmada com a oportunidade de estagiar num espaço que agrega fábrica e loja, e pensando na sequência da produção em moda, Carol faz questão de me mostrar toda a empresa, começando pela sala de pesquisa e criação, passando pela modelagem, corte, costura, atravessando o espaço destinado ao setor financeiro, ao estoque e, finalmente, à loja. Ela comenta que, como estagiária, tem a oportunidade de criar temas de coleção juntamente com as donas da empresa e as designers contratadas.

Adicionalmente, Carol me conta que também faz pesquisa de moda e elabora painéis de coleção, o conjunto de imagens que remetem ao tema da coleção. Ela afirma que *"aprendeu muito no estágio"* e dá relevância à experiência advinda desse período de articular teoria e prática. Para ela, os trânsitos entre distintos espaços de aprendizagem vão ficando claros e adquirem significado. Nesse sentido, ela exemplifica:

> *A disciplina do Carlos*[7] *fala de layout de fábrica, tratamento de funcionário, relacionamento interpessoal... Tudo, tudo se encaixa! A parte de criação, quando a gente aplica a ficha técnica – que eu achava chato –, aí sim você vê que dá certo* (Depoimento em 29/11/2010).

Este exemplo me faz refletir sobre conexões entre sala de aula/disciplinas e estágio. Neste período de formação em que prática e teoria podem se articular com mais intensidade, as alunas não pensam somente em moda, em criação, e sim em relações – profissionais, pessoais, técnicas, comerciais – construídas no chão de fábrica das empresas. Márcia compartilha desta relação interpessoal que Carol sugere, ao dizer: "*fica amiga do povão que você aprende tudo...!"* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

Aproximação com costureiras, cortadores de tecidos, modelistas e estoquistas geram trânsitos de experiências entre os estagiários e os funcionários fixos destas empresas. De maneira incisiva, Joana analisa:

> *eu aprendi a olhar a lavanderia de uma calça não foi na criação, foi lá embaixo junto com os peões, no rala... Você pega uma calça e fala que o fundo tá sujo e o peão te fala porque tá sujo: por isso, por isso... e por isso. O pessoal da criação, você pergunta, eles falam que não tá bonito e só, não sabem o porque e pronto. As pessoas se preocupam*

[7] Nome fictício.

> *com escolaridade... Na verdade, eles não são peões, são trabalhadores de confecção* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

Ser “amiga do povão” para aprender implica em conhecer e enfrentar, às vezes, apenas opinião; outras vezes, razões, mesmo que nem sempre você possa responder às observações desses “trabalhadores de confecção”, como Joana os denomina. Fica evidente que as aprendizagens na sala de aula ou aquelas desenvolvidas no estágio isoladamente não formam o designer. Nesse sentido, buscar outras fontes de saber nas vivências com pessoas com quem os estagiários convivem e trocam experiências nas empresas também é uma forma de aprender, ensinar e criar, multiplicando possibilidades de trabalhar e viver de moda que é, certamente, o que um designer almeja conquistar.

Imagem 11 – Mesa de corte na fábrica localizada nos fundos da loja.

Imagem 12 – Sala de costura localizada nos fundos da loja.

O terceiro ambiente de estágio que observei foi um espaço de loja de fábrica. Diferentemente do espaço do desfile analisado anteriormente, este local estava praticamente adequado às tarefas e serviços que o comércio exigia, embora a improvisação ainda se mantivesse presente, como é possível observar em relação à tábua de passar roupas colocada num canto da loja, porém visível para a clientela (Imagem 13).

Meu primeiro registro nesta observação ressaltava a necessidade de um olhar curioso e atento da colaboradora para reparar tantos fazeres que a circundavam. É um olhar que deve se dirigir e atender clientes que entram e percorrem a loja, propor e inventar combinações de roupas, fazendo a função de *personal stylist*, projetar, organizar e decorar a vitrine – nesta época, especialmente, para o natal –, além de pensar no marketing e estruturação do espaço interno da loja. Certamente que, ao lado disso, a estagiária exercita seu olhar se relacionando com outros funcionários e com os donos da empresa. Situada em Aparecida de Goiânia, esta pequena empresa também demanda que funcionários e estagiários, como em outros casos já analisados, acumulem várias funções. Exercer simultaneamente inúmeros

encargos, condição que menciono anteriormente, é muito comum neste segmento do mercado.

Enquanto passa algumas roupas que acabaram de chegar da fábrica, Luiza comenta: "*Passar roupas é melhor para ver defeitos e encontrar outros problemas de costura"* (Depoimento em 3/12/2010). Percebo e registro o fato de que aprendizagens significativas acontecem misturadas às nossas ações cotidianas, muitas vezes sem nos darmos conta delas. Joana reforça esta compreensão ao ressaltar e "aconselhar": *"Andar de ônibus, para quem faz moda, deveria ser obrigatório!".*

Essas evidências de trânsito de aprendizagens entre cotidiano, sala de aula e estágio são reforçadas pelas palavras de Alê, quando observa*: "Quando eu entrei na Universidade, eu não sabia o nome de nenhum tecido... Eu não sabia nem o que eu estava usando. Pensei, tenho que andar em Campinas*[8]*...!".*

Neste sentido, andar por Campinas, olhar cuidadosamente as lojas e vitrines, assistir TV e navegar na internet são algumas das atividades consideradas pelas colaboradoras como importantes contribuições para a formação de quem trabalha com o visual de outros sujeitos. As visualidades que os alunos constroem em sala de aula através da "alta costura" ou dos "*looks* conceituais" se mesclam e se transformam no encontro com realidades locais, diversas, espalhadas nas ruas, nos ônibus, nos próprios espaços da universidade e fora das salas de aula.

Fazeres cotidianos como passar roupa, pregar botão e andar em Campinas – mesmo em dias de 35 graus – mostram que o processo de profissionalização como designer de moda tem muitas facetas, não sendo fácil e nem tranquilo. Penso que precisamos rediscutir nossas posições como professores para que as salas de aula possam receber e interagir com a multiplicidade de pontos de vista sobre moda e com a diversidade de fazeres que a área agrega, levando experiências de estágios dos nossos alunos para serem compartilhadas, questionadas e valorizadas.

Na imagem abaixo (Imagem 13), além da vista da rua ao fundo, vemos, em primeiro plano, a colaboradora imbuída de sua tarefa de passa-

[8] Setor da cidade de Goiânia que concentra grande número de lojas de tecidos.

deira, sobre uma tábua improvisadamente instalada atrás do balcão de vendas, porém visível aos clientes, como disse antes. Duas funcionárias também mostram fazeres diferenciados: uma recalcula/refaz o movimento financeiro da loja enquanto a outra dobra, cuidadosamente, uma das peça do estoque, até que outras peças espalhadas acima e na parte interna do balcão aguardam pelo mesmo destino.

Imagem 13 – Colaboradora passa roupa no local de estágio.

Na imagem seguinte (imagem 14), com a ajuda de uma colega da loja, a estagiária despe um dos manequins, finalizando a composição da vitrine com as roupas que, de preferência, cobiçarão alguém para uma compra de natal. A limpeza do chão, dos móveis e da vitrine já foi concluída, mas os fazeres diários ainda prosseguirão.

Imagem 14 – Funcionária da loja e estagiária compondo *looks* para a vitrine de natal.

O último estágio que observei foi em uma empresa de uniformes esportivos situada no Setor Campinas da cidade de Goiânia. Na parte da frente do prédio funciona a loja, onde são vendidos os produtos da fábrica. Nos fundos, fica a fábrica, um galpão com vários departamentos: criação, modelagem, corte, costura, estamparia, bordado e estoque. Tudo confuso, com muito barulho e muito calor.

A colaboradora Paty, demonstrando conhecer bem o ambiente, conduziu-me com desenvoltura nos espaços da empresa. Segundo ela, "a *empresa aqui trabalha com uniformes para times de futebol de Goiás e Distrito Federal".* Falou sobre a dinâmica da fábrica, sobre custos altos no final do ano por causa de 13° salário dos funcionários e, segurando uma camiseta com a estampa de Luan Santana, disse: *"também produzimos camisetas de crianças mais baratas neste período do ano para ajudar a pagar as despesas extras"* (depoimento em 08/12/2010).

A colaboradora Paty contou-me que ela e a mãe são costureiras, que trabalham em casa como faccionistas para empresas há mais de dez anos. Também atendem a encomendas de clientes da igreja que frequentam e do bairro onde moram. Este comentário sobre as costureiras me faz refletir

sobre as falas dos alunos em sala de aula. A ideia de que o designer de moda não é costureiro é bastante disseminada entre os discentes. Nas conversas informais, os alunos dizem que o designer de moda é projetista, não precisa saber costurar, ele projeta, cria, e a costureira é quem deve executar.

Assim, o preconceito sobre a função de cada um não parte apenas dos alunos, mas também encontra lugar no pensamento de quem está fora da universidade. O relato da colaboradora Alê evidencia esta condição. Ela diz: "*Na faculdade a gente vê muito isso, e até as pessoas de fora perguntam - Você vai pagar uma faculdade para ser costureira?* (Roda de conversa 2, 16/2/2011). Joana, indignada com esse tipo de posicionamento dos alunos, disse: *"se o designer de moda acha que ser costureira é uma profissão de segunda, coitado dele, eu acho que ele deve fazer outra coisa. Ele tá no lugar errado, ele tá confuso!!!"* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

"Achar que ser costureira é profissão de segunda" revela insegurança em relação à profissão que escolheu. Essa reflexão me faz pensar sobre tipos de conflito que a imagem do designer de moda suscita. Faz-me pensar sobre embates, em termos de valores e de atitudes, que esta ideia de projetista de moda representa e provoca. São contradições e conflitos que a ideia de criador, artista e projetista gera nos alunos.

Considerando que "perder-se também é caminho," me perdi nos caminhos entre o/a designer e o/a costureiro/a. Retomo a reflexão, tentando compreender o papel de quem ensina e de quem aprende no dia a dia dos estágios de moda. Como exemplo, registro um fato que a colaboradora Paty contou-me e que me fez refletir sobre os saberes daqueles "autorizados a ensinar". Segundo ela,

> *a professora pediu para aluna que comprasse um tecido que custava R$ 114,00 o metro para produzir uma roupa que iria gastar 4 metros. A aluna comprou um tecido de R$ 14,00 o metro e disse que era o tecido que a professora havia pedido. Como a professora não entende nada de tecido, só conhece os nomes dos tecidos, a aluna fez a roupa com o tecido barato e a professora não reconheceu o tecido que ela mesma sugeriu* (Depoimento em 08/12/2010).

Paty parece segura de que, muitas vezes, a professora não sabe avaliar o resultado do que ela pede, justamente porque não sabe o que está pedindo. A ideia de "quem sabe, faz, quem não sabe, manda fazer" ecoa também nas falas da colaboradora Márcia, ao comentar que "*você só manda o que você sabe fazer, senão você vai ficar refém dessas pessoas".* Refém das costureiras e funcionários das empresas em que os futuros designers irão trabalhar. A colaboradora Paty, que dialoga com facilidade com os funcionários da empresa e que foi ali que aprendeu a enfestar e cortar o tecido, comentou comigo sobre a vida dura do chão de fábrica. Disse que não é deslumbrada com tendências e passarelas e que aprendeu a reconhecer os tecidos pelo toque quando está enfestando e não em sala de aula.

Esta foi a única colaboradora que demonstrou articular questões de sua formação em moda com responsabilidades financeiras. Enquanto trabalhava, preocupava-se com valores, despesas, pagamento e recebimento de salários e, também, com os custos para manter uma confecção. Observo que uma importante questão que emerge hoje na moda é pensar como as pessoas são afetadas em relação à imagem que têm delas mesmas e à imagem que os outros fazem de nós. Assim, a atuação do designer de moda no campo de estágio pode contribuir de maneira significativa para nós professores refletirmos sobre como pensamos e agimos em relação aos nossos alunos, que expectativas temos sobre o futuro deles e como eles podem desenvolver uma atitude crítica sobre eles próprios e sobre a profissão.

Imagem 15 – Camisetas a preços baixos no balcão da confecção.

Imagem 16 – Mesa de corte em primeiro plano e estamparia ao fundo.

4.3 Só é criativo se vender

Há algum tempo, lembro-me de ter usado um texto em sala de aula que serve para introduzir a discussão que desenvolvo aqui. É uma matéria online da revista Piauí com o título “Copia + imita + plagia = Roupa nova” (PINHEIRO, 2010; Imagem 17). O texto aborda várias facetas da cópia no mundo da moda, envolvendo desde criadores até copiadores, ressaltando que essa é uma questão quase unânime dentre as polêmicas que vivem os fashionistas. No artigo, uma das entrevistadas, Karina Sterenberg, proprietária da marca carioca Ka, opina sobre criação de moda no Brasil, dizendo que:

> A passarela que vale no Brasil é a novela. É a Juliana Paes usando uma camiseta no sambódromo. É a Glória Maria com um vestido no fantástico. É essa peça que vai aparecer para o consumidor, que vai vender, que vai fazer você existir como estilista. Porque se você cria e não vende nada, você não existe, certo? (*apud* PINHEIRO, 2010).

A fala de Karina Sterenberg vem ao encontro dos diálogos travados entre as colaboradoras nas rodas de conversa. Para Márcia, "*só é criativo se vender... Pode ser a coisa mais linda, mas se não vender, ninguém vai querer comprar ‘seu criativo’!!!".* Assim, nossos departamentos de criação locais, nacionais e, pode-se dizer, internacionais, guardam semelhanças neste sentido, visto que a temática da cópia não é exclusividade brasileira. Madame Rucki, do Studio Berçot [escola de estilismo parisiense], chama atenção para a escassez do novo na moda, dizendo que "a última invenção da moda foi a minissaia" (*apud* PINHEIRO, 2010). Segundo ela, talvez estejamos correndo atrás de uma novidade que não existe mais.

Imagem 17 – Página da revista Piauí com looks quase idênticos de marcas diferentes.

Lars Svendsen (2008), filósofo e professor norueguês, em entrevista à Folha de São Paulo[9], também discute sobre as dinâmicas do mercado de moda na atualidade, afirmando que:

> Nos últimos dez a quinze anos, a moda vem sendo definida por uma lógica de suplementação, em que todas as tendências são recicláveis e em que uma nova moda não tem por meta tomar lugar de todas as que a antecederam, mas se contenta em suplementá-las (p. 5).

Esta lógica de suplementação e substituição de outras modas reforça a ideia de que criar algo original na moda, hoje, ainda é uma herança modernista, como bem complementa e analisa Bourriaud (2009), afirmando que os criadores

> já não lidam com uma matéria-*prima*. Para eles, não se trata de elaborar uma forma a partir de um material bruto, e sim de trabalhar com objetos atuais em circulação no mercado cultural, isto é, que já possuem uma forma dada por outrem.

[9] A segunda pele. In: Folha de São Paulo, Caderno Mais. 31 de Agosto de 2008, p. 5.

> Assim, as noções de originalidade (estar na origem de...) e mesmo de criação (fazer a partir do nada) esfumam-se nessa nova paisagem cultural, marcada pelas figuras do DJ e do programador (p. 8).

A figura do DJ ilustra bem essa ideia de coletar pedaços de obras de outros, misturando, sobrepondo e fragmentando-os para construir a sua própria obra. Na moda, essa atitude é muito comum, mas assumir que a referência veio de outras marcas e estilistas ainda gera preconceito e desconfiança. Reprogramar roupas que já existem, ou seja, usar um bolso de uma calça, a modelagem, a lavagem, o tipo de costura e o tecido de outras calças, é ressignificar o que já está no mercado criando, assim, uma ampla teia de combinações de cores, modelos, formas e estilos com elementos já existentes em circulação.

Os alunos se incomodam com estas questões de cópia, e tal incômodo não se limita ao questionamento que emergiu com os colaboradores desta pesquisa. Discuto em sala de aula as possibilidades de seleção de materiais, edição e reprogramação para que os discentes possam reconhecer suas posições de sujeito no mundo da moda, serem críticos em relação aos chamados grandes estilistas e, ainda, capazes de colocar sob suspeita as ideias de originalidade e exclusividade na moda.

Parte dos discentes acredita que criatividade é um “dom” e que os chamados grandes estilistas são gênios da criação, dotados de capacidades excepcionais que revelam os caminhos da criatividade e inovação. A maioria dos alunos parece não levar em conta as equipes de pesquisa e o acesso a birôs de moda que os "grandes estilistas" e as "grandes marcas" têm a seu favor. Muitos designers usam a expressão "*zeitgeist"* – espírito do tempo – para justificar qualquer tipo de semelhança entre as criações, não assumindo que seus trabalhos e produções trazem referências diretas de outros lugares, cidades e marcas.

A repetição pode ser um trilheiro escolhido para que os alunos reflitam sobre seus modos de criar de maneira menos traumática, sem sentimentos de culpas ou punições, através da imitação visual. Apesar de não escrever sobre originalidade na moda, mas de discuti-la em relação aos grafiteiros, Aguirre (2011) complementa meus pensamentos ao dizer que:

> Mecanismos fundamentados na observação e na imitação, no ensaio e na repetição, afastam a figura do escritor de grafite da do gênio criador tão vitoriado no âmbito das belas artes e das formas de transmissão do saber destas (p. 10).

O autor sugere que não nos deixemos contaminar pela figura do gênio criador, do artista que a história da arte colocou em um patamar elevado e entronizou. Em função do desejo – e do sonho – de serem reconhecidos como criadores de formas originais, a produção dos alunos nos seus locais de estágio pode resultar em roupas pouco comerciais e excessivamente conceituais, criando resistência e insegurança por parte dos empregadores.

A colaboradora Luiza, colocando-se no lugar de um empresário, reproduz uma fala comum que ouve dos empresários como reação a esta "conceitualização da produção": *"vocês têm ideias mirabolantes e vocês só atrapalham".* Continua seu desabafo dizendo: *"Parecem informações top secrets! É uma coisa assim..., parece espionagem russa, guerra fria, aquele negócio:* [quando Luiza se refere a espionagem russa, todas do grupo riem] *o conhecimento é meu e ninguém pode ter* (Roda de conversa 1, 22/6/2010).

A professora Ângela também aponta essa questão das cópias nas empresas com as quais o SENAI abre espaços para estagiários: *"é aquele medo de copiar seus processos"* (Entrevista em 25/10/2010). A história fica mais ou menos assim: o empresário pode copiar de qualquer lugar, mas ninguém tem o direito de copiar das supostas criações dele. Sugerindo uma possibilidade de cópia sem culpa, Carol diz: *"Lá onde eu faço estágio, ela* [referindo-se à sua chefe no estágio] *dá mais abertura, essa coisa de cópia tem um pouco, mas já é bem melhor, porque ela já tem a formação acadêmica"* (Roda de conversa 1, 22/6/2010).

Em contraste com estas posições entre empresários e estagiários de moda, o professor Marcos do SENAI-SC, em sua entrevista, diz que tem boa receptividade das empresas e afirma que:

> Tem uma cumplicidade muito grande. Assim ó, nossos alunos de design de moda, ou produção de moda, como é o nosso nome aqui na região, são muito bem aceitos tanto para trabalhar na área de criação em si, como na área técnica (...) então ele [estagiário] é muito bem aceito (Entrevista em 10/08/2010).

Buscar como outras instituições desenvolvem experiências de estágio é um caminho que pode contribuir para o planejamento de propostas a serem realizadas durante este período da formação universitária. A região Sul tem tradição com grandes empresas de confecção e ensino de moda. Observar como as instituições e os alunos lidam com estas descobertas no campo de estágio lá e aqui é importante para essa discussão. Fica evidente a necessidade de refletir sobre outras maneiras de abordar a criatividade e os modos de criação nas salas de aula, preparando os alunos para as aprendizagens nos estágios e colocando-os frente a frente a questões presentes quase que cotidianamente na experiência do futuro designer de moda.

A relação com o novo é vista por Ludmila Brandão (2007) de forma bastante clara quando afirma que "a cópia somente se tornou um problema na medida em que ameaçou a apropriação exclusiva de bens de alto valor simbólico e atribuidores de status social" (p. 106). Marketing, imagens e discursos de exclusividade são pratos cheios de desejos e fantasias para as vítimas da moda. Consumidores fanáticos por compras ficam cegos diante de imagens dos "novos" lançamentos a cada semana e são frequentemente bombardeados por anúncios, vídeos e campanhas publicitárias que vendem o sonho de ser bonito, saudável e atual.

Erner (2005) comenta sobre quanto ainda somos selvagens nos nossos comportamentos de compra, dizendo que

> Tudo se passa como se a *fashion victim* fosse dotada dessa mentalidade pré-lógica que os antropólogos, no começo do século XX, atribuíam aos bons selvagens. Nossos selvagens comprariam qualquer coisa se pertencesse a uma marca, ou ainda seriam felizes por pagar caro um objeto de luxo. Já que se trata do setor da moda, seria normal que as aparências vencessem essa realidade. Sendo assim, o primeiro reflexo consiste em atribuir aos indivíduos um comportamento irracional na sua maneira de seguir a moda (p. 192).

Isso reforça um comportamento orientado para as exclusividades que o mundo da moda parece oferecer, tornando-nos vulneráveis às imagens de moda. Essa irracionalidade aparece no dia a dia através de nossos ímpetos para gastar com objetos ditos de "luxo", comprados através de imagens e que, muitas vezes, poderiam ser substituídos por outros com as mesmas funções e características.

4.4. “Aprendendo sozinho você vai lembrar, independente de onde você estiver”

Na primeira roda de conversa, as colaboradoras insistiram numa ideia que, de certa forma, generalizava a experiência delas na universidade. Segundo comentavam, a universidade não ensina o quanto devia e, como alunas, deveriam aprender sozinhas, individualmente. Na opinião delas, a maior parte das aprendizagens em moda se dá de forma solitária. Mostrando-se agitadas e centradas nessa ideia de “aprender sozinho”, pareciam estar convencidas de que o isolamento e a ausência de ajuda externa eram as características principais do período de formação universitária, incluindo o tempo determinado para o estágio.

Interessei-me por esta visão das colaboradoras e, com o intuito de refletir sobre ela, busquei na internet a combinação das palavras “aprender sozinho”. Considerei um aspecto importante e curioso da roda de conversa o fato de que as alunas persistiam nesta atitude que ressalta, no processo de aprendizagem, esse caráter solitário. Buscando na internet, primeiro no *Youtube*, o resultado revela que existem mil seiscentos e noventa tópicos relacionados e, no *Google*, três milhões e quatrocentos e oitenta mil, para a mesma combinação de palavras. Os resultados apontam para uma diversidade de temas que incluem desde aprender a falar um idioma, tocar violão ou piano, sozinho, até como fazer um robô simples com peças encontradas no mercado do bairro. Alguns resultados apresentam o tópico “aprender sozinho” relacionado ao tema “estudar sozinho”.

Entretanto, apesar da representatividade deste tema na internet e de sua presença constante na primeira roda de conversa, entendo que é ilusão pensar, por exemplo, que quando estamos em frente ao computador "sozinhos" estamos aprendendo sem a ajuda de ninguém. A aprendizagem é sempre resultado de interações sociais, ou seja, o aprender é social: só se aprende a partir de alguém ou com/através de alguém.

Em cada biografia individual (BERGER, 2010), estão inscritas experiências, trajetórias e relações que apontam caminhos e soluções para os mais diversos problemas e desafios. É nesta troca de histórias de vida no

dia a dia que vamos construindo um conhecimento sobre as coisas e percebendo esse conhecimento como coletivo, grupal.

Argumentando em defesa da noção de “aprender sozinha”, a colaboradora Paty conclui que *"aprendendo sozinho, você vai lembrar, independente de onde você estiver..."* (Roda de conversa 1, 22/6/2010). Ela refere-se aos locais de estágio do designer, onde existem “certos” e “errados” para diferentes situações, com critérios que também podem variar de um lugar para outro. *“Só sabemos o que é certo a partir do errado”*, diz ela, criando assim parâmetros diversos em relação aos fazeres que deve desenvolver durante o estágio. Carol concorda com Paty, dizendo que em “*cada estágio, em cada pensamento diferente, eu vou tirar o que é melhor para mim”* (Roda de conversa 1, 22/6/2010).”Tirar o que é melhor para mim”, como fala Paty, tem, para ela, o sentido de que, ao final, é ela quem faz das experiências uma aprendizagem significativa ou não.

Não há dúvida de que a vida pessoal influencia e tem forte impacto na vida profissional. Goodson (1992) discute este trânsito de influências entre os acontecimentos da vida pessoal e da vida profissional. No caso desta pesquisa, as colaboradoras parecem enfatizar apenas um lado – o da vida pessoal –, mas minimizam os acontecimentos da vida (quase) profissional, deixando de considerar as relações e influências que acabam por constituir ambas.

Segundo a colaboradora Ana, quando aprende sozinha, *"você cria uma linha própria”*. Ela projeta esta atitude afirmando: “*quanto mais eu puder aprender sozinha eu pretendo... eu gosto de coisas sugeridas"* (Roda de conversa 1, 22/6/2010).

Apesar de não ter desenvolvido com Ana sua compreensão de ‘coisas sugeridas’, entendo a expressão que ela utiliza como relacionada aos acontecimentos, às vivências que temos uns com outros todos os dias da nossa vida. Porém, Ana não explicita a compreensão de que essas vivências nos vão “sugerindo coisas” e, delas, vamos pinçando pedaços de aprendizagens, de conceitos, de jeitos de fazer e construir nossos cotidianos – juntos-sozinhos. É desta forma que compreendo a ideia de Preciosa (2005), quando afirma que "não somos feitos de uma matéria fixa, imutável, somos produtos

dos encontros, das conexões que nos permitimos fazer ao longo de nossa existência" (p. 34).

Esta mobilidade de encontros e de conexões rompe com a ideia de estabilidade, transformando-a em trilhas instáveis que, às vezes, escolhemos – ou enfrentamos – para encurtar caminhos. Neles – caminhos, encontros, conexões –, escorregamos, caímos e tropeçamos nas nossas próprias convicções capengas, nos autoeditando para a vida, tornando nossas percepções "mais claras sobre os sujeitos da educação ao compreender que eles não se formam sozinhos nem obedecem, cegamente, uma prescrição pedagógica" (COSTA, 2011, p. 104).

Costa e Preciosa colocam reflexões que vêm ao encontro das inquietações que reviram minhas concepções como docente e dão nuances inesperadas às minhas experiências de vida profissional. Junto aos alunos, uso o espaço de sala de aula para produção de conhecimentos coletivos, explorando atividades formadoras como experiências de viver do designer de moda. Assim, "na situação face a face, o outro é apreendido por mim num vívido presente partilhado por nós dois (...) o meu aqui e agora e o dele colidem continuamente um com o outro enquanto dura a situação face a face" (BERGER, 2010, p. 46).

4.5. Das imagens como possibilidade de outras aproximações...

Transformar falas e imagens em texto é um desafio para quem trabalha com a produção de imagens no cotidiano – condição que tem marcado minha experiência profissional. Costumo estar atrás das câmeras produzindo imagens e não em frente ao teclado do computador, descrevendo imagens e analisando seus possíveis sentidos. No curso de graduação, tive um breve contato com uma abordagem semiótica de análise de imagens. Sem aprofundar no assunto, algumas ideias talvez tenham permanecido, mas não adoto aqui uma orientação analítica específica. Procuro considerar aspectos das subjetividades construídas nas gambiarras dos pensamentos e das falas, nos deslizes e contradições que as colaboradoras manifestaram. Assim, reconheço que as imagens a seguir são passíveis de outros tipos de análises e interpretações além das que aqui apresento.

Como mencionado no Capítulo III, pedi que cada colaboradora escolhesse uma imagem de um *look* que gostariam de ter feito – o "*look* ideal", na opinião delas. O mundo das revistas aparece com todo o *glamour* nas imagens que as cinco colaboradoras escolheram. Das cinco imagens, duas são fotos de passarela (B, E), e as outras três, de editoriais de revistas de moda (A, C, D).

Os *looks* A, B e C mostram três vestidos longos, dois em tons de vermelho e o terceiro em tom ocre/amarelado, com tecido fluido e ombros à mostra. Um *look* (D) apresenta calça e camiseta brancas, com uma blusinha estampada colorida, em sobreposição. Na cor azul, um outro (E) é um vestido curto e estruturado que esconde os ombros. Duas modelos têm os cabelos presos por coques (C e E); uma tem trança (D) e outra está com cabelos soltos (A). Uma das imagens (B) não deixa à mostra os cabelos da modelo, porém, como parte do rosto está revelada, deduz-se que a modelo também teria o cabelo bem curto, ou preso por um coque.

As expressões das modelos de todas as imagens são sisudas, sérias, sem estampar sequer um leve sorriso. Este tipo de expressão facial é comum em fotos de moda. Profissionais da moda chamam de "carão" este tipo de foto. É comum ouvir dizer que fotos de modelos sorrindo são excessivamente comerciais e, portanto, deixam de ser *fashion.*

O mesmo acontece com fotos de modelos mais voluptuosas, com curvas acentuadas. Estas também não seriam consideradas *fashion*, conforme o “senso comum” do meio profissional informa. As imagens escolhidas pelas colaboradoras revelam este tipo de negação, preferindo um perfil homogeneizado, do tipo magro, corpo longilíneo e, como apontei, sério, expressando um "carão". Assim, as escolhas parecem reafirmar o fato de que "o excesso de padronização, que deixamos que se instale em nossas vidas, ameaça estagná-la (...) e cercamo-nos de formulas estéreis, que já se esgotaram completamente" (PRECIOSA, p. 30).

Imagem A – Colaboradora Nádia

Estilista: Alexander Mcqueen

Imagem B – Colaboradora Joana

Estilista: Sem créditos

Imagem C – Colaboradora Renata

Estilista: Cristian Dior

Imagem D – Colaboradora Márcia

Estilista: Sem créditos

Imagem E – Colaboradora Alê
Estilista: Lucas Nascimento

Outra evidência que a escolha das imagens revela é a ausência de modelos masculinos. Tal fato indica a preferência das colaboradoras pela criação de roupas femininas. Este tipo de predileção também fica evidente em sala de aula com alunas que, geralmente, evitam desenvolver *looks* infantis e masculinos. A relação destas imagens com as que circulam em revistas, *outdoors* e outras mídias especializadas mostra como o produtor de imagens, neste caso o fotógrafo e sua equipe, reforçam, em nós, o papel de espectadores diante de cenas com mulheres produzidas e pós-produzidas que apresentam poucos vínculos visuais com os quais poderíamos nos identificar. Tal condição nos faz *mirar,* mas não nos impede de criar sentidos múltiplos para estas imagens.

Penso que as cinco imagens se encaixariam facilmente numa relação visual que associa a experiência de ver à *femme fatale,* ou seja, aquela que seduz homens e hipnotiza mulheres. Nas imagens C e E, as modelos olham para o fotógrafo ou diretamente para o espectador. A imagem A, a única que

apresenta três modelos, duas delas (posicionadas no centro e à direita) também olham para o fotógrafo/espectador. Essas imagens, com olhares fixos diretos para a câmera, atraem os olhos – e mentes – dos espectadores para elas, criando possibilidades de interação espectador-imagem. Na imagem A, a única modelo que não fita o espectador olha para um ponto divergente, que amplia, por assim dizer, o campo visual de quem interage com a imagem. Na imagem B, que mostra parcialmente o rosto, há a ausência dos olhos; e na D, a modelo vira o rosto aparentemente fitando algum ponto no horizonte que não inclui os espectadores.

As falas das colaboradoras nas rodas de conversa evidenciam um tipo de relação entre moda e arte que, no meu entender, carece de questionamento. A colaboradora Alê, observando a imagem E, comenta que: *"se eu visse um quadro modernista eu ia tirar uma coisa parecida com isto (...), vejo a Tarcila do Amaral"* (Roda de conversa 2, 16/2/2011). As imagens de moda que buscam inspiração nos ditos grandes artistas são inúmeras. Nos cursos universitários de moda, ainda hoje, os alunos estudam as biografias de artistas que compõem o repertório da história da arte, levando-os a usar fontes tradicionais e "autorizadas" de conhecimento, consideradas referências indispensáveis para o saber-produzir estético.

Martins (2010b) descreve esta prática chamando atenção para o fato de que

> Com frequência, escolas e professores se acomodam num conservadorismo acrítico, subestimam a territorialidade visual dos alunos e optam pela subordinação a uma visão modernista que se apega quase que exclusivamente à história e à autoridade dos cânones do passado (p. 27).

Entendo a importância desses cânones imagéticos da história da arte, mesmo daquelas mais remotas. Acredito que não devemos descartá-los, mas sim agregar outras formas de pensar sobre e criar a partir destas referências. Assim como a obra de arte tem sido “desauratizada”, acredito que as imagens de moda – e a produção em moda – devem ser des-glamourizadas, democratizadas e acessíveis ao grande público. O valor de culto (BENJAMIN, 1996) que os alunos depositam nas imagens de moda cria um tipo de “religião” na qual ícones e imagens adquirem um caráter quase sagrado, que

estimula uma reverência às imagens como se fossem amuletos e, até mesmo, protetoras – uma espécie de salvo-conduto – das elites de "bom gosto".

O paralelo entre o culto às imagens de moda e às imagens de arte aparece na fala da colaboradora Joana. Ela se emociona e declara, em relação à imagem B: *"eu chorei demais a hora que eu vi isso. Vou mandar um e-mail para editora acabando com ela. Como ela não coloca o nome do criador da obra?"* (Roda de conversa 2, 16/2/2011). Essa declaração revela a ideia comum que retifica um tratamento da imagem de arte como sagrada e estende tal tratamento às imagens de moda. As "novas" imagens de coleções de moda ou, neste caso, as que foram escolhidas pelos colaboradores desta pesquisa, provocam, com frequência, este sentimento e atitude nos estudantes de moda.

Posso dizer que o rito do culto às imagens ocorre, inicialmente, a cada lançamento de coleção, reservado, num primeiro momento, a poucos sujeitos, estilistas renomados, editores e críticos de moda, proprietários de grifes reconhecidas e aqueles profissionais da indústria, reconhecidos e prestigiados no mundo da moda. Em seguida, há o valor de exposição destas imagens que, a cada mês, engordam a produção e divulgação de inúmeras outras imagens. Entretanto, esta profusão de imagens é produzida e lançada com prazo de validade... Sua vida útil é curta e dura somente alguns meses e nada mais – a não ser que se tornem objeto de retrospectivas, pesquisa ou interesses históricos e biográficos.

Kundera (*apud* BAUMAN, 2007) discute a movimentação e a vida efêmera dessas imagens, ressaltando que “o nível da velocidade é diretamente proporcional a intensidade do esquecimento" (p. 109). Ao consumir, ou viver a expectativa de consumir sem tréguas novas imagens, não apenas esquecemos imagens passadas, mas alimentamos o sistema da moda e da produção de imagens, muitas vezes criados com a intenção de convencer, iludir e simular uma vida de desejos e sonhos.

Preciosa (2005), ao aprofundar a reflexão sobre este tema, nos alerta para este jogo de hipnose advindo das representações de moda, dizendo que

> vamos catando, empilhando sobre nossa carcaça o que está "*in*", sem sequer nos perguntarmos se precisamos estar conectados àquele universo que vem junto com as roupas (imagens), se ele é vital para nós, se expande nossa potência de agir no mundo, de intervir nele. Quando a gente fica só trocando de roupinha, descompromissadamente, a gente acaba se afogando no clichê (...) tudo bem, se nos dermos conta de que aquilo afinal não passa de um jogo de aparências. O problema é quando a gente acaba acreditando demasiadamente nele (p. 58).

Esse jogo de aparências oculta novas formas de escravidão, como enfatiza Tourinho (2010b) quando diz que

> ‘‘ter vale mais que ser" e, aparecer, vale ainda mais que ter. Assim, não apenas nossas intimidades são invadidas, como muitos se esforçam para que haja esta invasão: paga-se para aparecer, para revelar as aparências e para estar exposto. Quando pensamos que conhecemos melhor a imagem de alguém que nunca vimos, como a de uma atriz ou modelo, do que a do nosso vizinho, algo mudou profundamente na nossa relação com o mundo (p. 102).

Faz parte do ser contemporâneo lidar com imagens. É necessário que aprendamos a sermos críticos, a construirmos outros modos e alternativas de ver. É preciso desconfiar, colocar sob suspeita este emaranhado de imagens e sentidos que o mundo globalizado faz circular. Sempre haverá mais de uma maneira de ver estas histórias-imagens, ou seja, a imagem do que é representado e a imagem que construímos com nossas percepções, vivências e repertórios (MITCHELL, 2011). Nesse sentido, um dos meus maiores desafios é: como aprender com os alunos e ensiná-los a lidar criticamente com as imagens que ocupam os meios de comunicação e que nos seduzem com tanta facilidade e força?

Na ditadura do "*fast fashion*", na velocidade com que somos chamados a ver, criar, comprar, vender e saltar de um projeto a outro, de uma sala de aula a outra, vamos "varejizando" nossa vida intelectual, profissional e emocional (TOURINHO, 2010a) na expectativa de poder, em troca, satisfazer esta necessidade de produção rápida à qual somos forçados na atualidade. Formar-se e fazer do período de estágio parte fundamental da formação profissional gera conflitos advindos desta pressão para a produção

rápida e sempre "nova", podendo resultar em atitudes impulsivas e pouco gratificantes para o futuro designer.

Paul Duncun[10] levantou uma questão que ganhou pertinência em relação a um tema abordado nas rodas de conversa: imagens como sítio de conflito. Nessas rodas, com o uso de imagens, conflitos foram emergindo e gerando tensões entre as imagens escolhidas, a realidade dos estágios, o dia a dia e as expectativas das colaboradoras como futuras designers. Apenas uma das colaboradoras escolheu e se posicionou em termos de projetar roupas onde as possibilidades e demandas de criar para o cotidiano estaria à vista. Mais adiante, voltarei a esse tópico. As outras colaboradoras escolheram e enfatizaram suas preferências por roupas facilmente identificadas com uma vida de *glamour*.

Refletindo sobre a questão das "imagens como sítio de conflito", trago o exemplo da colaboradora Alê, que selecionou um *look* no qual os contornos do corpo, suas curvas e relevos, superfícies geralmente associadas à sensualidade, estão deliberadamente encobertas. Ela foi a única colaboradora a escolher este tipo de representação ligada à roupa/corpo feminino. A imagem E é cortada quase à altura dos seios da modelo por um texto que soa como um manifesto:

> Esqueça a sensualidade óbvia e inspire-se em Lucas Nascimento. Os volumes arredondados e localizados são um sopro novo na onda arquitetônica das estações passadas e tem passe livre em casacos, vestidos e até calças – essas mais perigosas, já que aumentam o quadril.

Com a imagem na mão, Alê diz: "*Não que eu tenha alguma coisa contra a sensualidade... É que o cara* [referindo-se ao estilista] *vai lá e faz uma coisa dessa, esconde o corpo da modelo aí dentro!!!*" (Roda de conversa 2, 16/2/2011). A fala de Alê parece ser contagiada, por um lado, pela ruptura que o estilista provoca – "*vai lá e faz uma coisa dessa*" – e, por outro, pelo resultado que ele propõe ao esconder o corpo da modelo "aí dentro". O conflito que o texto apresenta ao declarar que a proposta é "um sopro novo na onda arquitetônica", enfatizando justamente o corpo escondido e, ao

[10] Palestra realizada para alunos do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual em 18 de Agosto de 2011, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

mesmo tempo, a precaução que anuncia – "até calças – essas mais perigosas, já que aumentam o quadril" – escapa à consideração da colaboradora. No texto, ao "sopro novo", coloca-se um limite situado no quadril – este, parece, não pode perder seu volume, não deve submeter-se à "onda arquitetônica", fato que reafirma, de certa forma, a vitória de uma sensualidade marcada por contornos, dimensões e curvas predeterminadas.

Em contraste com esta aparente negação da sensualidade apresentada por Alê, a colaboradora Renata valoriza a volúpia, mostra o *look* C que escolheu e diz:

> *Eu acho o colo super bonito, de todas as mulheres, e vestido que mostra estes dois ossinhos aqui [mostrando os ossos da base do pescoço], nossa!!, eu acho o máximo (...) a pessoa é sensual... ela vai mostrar aqui assim e depois é tudo tampado* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

O jogo entre velar e desvelar faz parte da compreensão do que é visto como sensual. A relevância dos "ossinhos" aos quais Renata se refere também pode ser notada em relação a uma das modelos da imagem A, onde esta parte do corpo parece ainda com maior predominância. Em ambas – imagens A e C –, o jogo de mostrar e esconder se faz presente, apesar de que na primeira imagem, a única que reúne três modelos, a sensualidade também pode ser notada na pose da modelo central, que abre as pernas e eleva uma delas, deixando os pés à mostra e encobrindo o restante do corpo com fartura de tecido.

A colaboradora Joana reforça este jogo aliado à sensualidade enquanto aponta para o *look* B e comenta:

> *A blusa é simples, mas tem um detalhe no decote que dá a sensualidade. Eu acho que a mulher tem de ser sensual, em qualquer circunstância, com qualquer roupa...! Então, essa, para mim, é uma roupa sensual. Apesar de ser totalmente tampada, ela dá um movimento...* (Roda de conversa 2, 16/2/2011).

A imagem que Joana escolheu é a única que não mostra o rosto completo da modelo. Seus olhos e cabelos não estão à mostra. Neste caso, a roupa torna-se a atração central. Porém, a roupa intensifica o jogo entre velar e desvelar através do *"detalhe no decote"*, deixando visível apenas um

ombro. Para Joana, este detalhe é importante: é ele que *"dá a sensualidade"*. A colaboradora agrega à compreensão de sensualidade a noção de movimento. A importância desse fator é intensificada pela plasticidade que resulta do movimento da roupa, que amplia o espaço ocupado pela modelo e pela roupa. Assim, o movimento une o corpo ao ambiente, lhe dá energia vital e evoca poderes e prazeres que ao mesmo tempo afirmam e transgridem significados simbólicos sobre o corpo sensual, pulsante (GREINER, 2005). Vale destacar o valor do movimento em conexão com a sensualidade, lembrando a célebre "Garota de Ipanema", cuja letra chama atenção para o "balançado" da mulher que, agregado à beleza, torna-se algo que "é mais que um poema, é a coisa mais linda que eu já vi passar".

A sensualidade está aqui compreendida no sentido utilizado por Bueno (2011), que a define como:

> 1º Uma convenção cultural de tom sexual que muda no decorrer do tempo, aparecendo na forma visual, gestual, verbal e, sobretudo na postura corporal de um indivíduo perante o olhar do outro; 2º É um jogo de imagens marcado pelo contraste de mostrar e esconder o corpo ao mesmo tempo (p. 1125).

Bueno discute algumas das mudanças culturais que provocaram um progressivo desnudamento das mulheres e nota que outros fatores, não simplesmente a nudez, tais como a postura, o caminhar, o olhar e o modo de falar se ligam à ideia de sensualidade. No caso das imagens selecionadas pelas colaboradoras, "o olhar do outro" é, também, o olhar delas mesmas, com suas expectativas, sonhos e projetos profissionais. O contraste entre "mostrar e esconder", ao qual me refiro como um jogo entre "velar e desvelar", é mais um aspecto revelador do que entendemos como sensual e que fica evidente na forma como algumas colaboradoras comentam sobre as imagens que escolheram.

Observo que "ser sensual" torna-se quase uma obrigação para as mulheres e, cada vez mais, também inclui o universo masculino. A afirmação de Joana, registrada anteriormente, explicita esta imposição: *"Eu acho que a mulher tem de ser sensual, em qualquer circunstância, com qualquer roupa...!".* Na sua fala, a nudez não é condição necessária atrelada à sensua-

lidade, pois esta deve estar sempre presente *"com qualquer roupa"*. Transgredir esta imposição da sensualidade pode significar experimentar sair da padronização de gestos, bocas, cabelos, posturas e poses, geralmente associados ao que os estudantes chamam de "atitude *fashion*" e que, em letras grandes – FASHION – corta a imagem B. Entretanto, esta atitude de transgressão e de resistência nem sempre encontra eco nas imagens, já que ser *fashion*, sensual e ter *glamour* significa, com frequência, ser jovem, branca e magra, raramente saindo deste padrão.

Além da sensualidade, uma das escolhas das colaboradoras revive, através do texto da imagem C, o tradicional trinômio "mãe-esposa-dona de casa" como meta a ser conquistada e celebrada pelas mulheres. As colaboradoras não comentaram sobre o texto, mas este silêncio também é significativo, pois reafirma o poder da imagem e de seu consumo veloz, além da necessidade de construir um olhar atento e cauteloso ao que vemos no cotidiano. O texto em questão, elogioso, descreve as "qualidades" da estilista dizendo:

> Estrela do recém lançado SATC2, *parfumeuse*, diretora criativa de uma poderosa maison de moda, mãe zelosa de três, dona de casa e esposa aplicada, Sarah Jessica Parker aproveita o carisma de Carrie Bradshaw para transformar seu nome em marca.

"Estrela", "criativa", "mãe zelosa", "dona de casa" e "esposa aplicada" são adjetivos que ampliam as exigências sobre a mulher, ultrapassando o tradicional trinômio para reafirmar, de maneira contundente, os papéis sociais esperados da mulher. Francischett (*apud* BUENO, 2011), ao analisar imagens da revista "O Cruzeiro", entre 1956 e 1960, verificou como, a partir delas, se

> construiu dois tipos de representações femininas: o tripé mãe-esposa-dona de casa, em geral santificada; e o grupo das mulheres independentes e modernas, tidas como musas, cujo referencial eram as estrelas de cinema e as misses, em um claro apelo ao consumo (p. 7).

O texto da imagem C parece unir estes tipos de representação para constituir uma "supermulher", misto de santa, independente, moderna e musa, que trabalha, produz, cria, cuida do marido, dos filhos e da casa, sem

perder o objetivo de visar ao consumo, transformando “seu nome em marca”. Hesitei, durante as rodas de conversa, sobre se chamaria atenção para os textos nas imagens. Porém, optei por não fazê-lo, tanto para me possibilitar encontrar “silêncios audíveis” como para evitar direcionar os temas e assuntos que as imagens podiam fazer emergir.

Entretanto, este tipo de reflexão que contesta e contrapõe esses inúmeros papéis sociais que as mulheres devem desempenhar, não é raro em salas de aula e tem acompanhado minha experiência como professor. Essas expectativas sobre as mulheres, de serem aptas ao exercício de múltiplas funções, fazem parte da vida – e das angústias – dessas futuras designers. Os conflitos gerados por essas imagens/textos que reforçam a “supermulher”, apesar de não terem sido explicitados nas rodas de conversa, emergem na realidade cotidiana de muitas alunas e fazem parte dos embates que enfrentam enquanto se preparam para a atuação profissional.

Na cultura visual, lidamos com imagens como lugares de sentidos, conflitos, subjetividades e contradições. As colaboradoras concordam, em suas falas, que deva existir uma preocupação com o conforto, porém sem desconsiderar o estilo. Concordam, ainda, que é preciso pensar e investir na produção de *looks* condizentes com as tarefas do dia a dia de homens e mulheres inseridos nos mercados de trabalho, com família e obrigações rotineiras. No entanto, quatro das cinco imagens escolhidas mostram tensões e contradições entre objetos de *glamour*, luxo, grandes marcas e eventos, por um lado, e aquilo que seria uma vida ordinária, comum e cotidiana, por outro.

Márcia, a colaboradora que trouxe a imagem D, justificou sua escolha dizendo que era “*um look simples que dá pra fazer com qualquer peça (...); é um look que serve para as pessoas que gostam de conforto, é uma coisa bem light*”. Ela afirmou ter preocupações que vão além do criar e do desenhar. Segundo ela, sua intenção é “*mãos à obra*” e é por isso que faz o curso de moda. Seu olhar voltado para o conforto, para a praticidade, não desconsidera os padrões do corpo e da postura e um certo ar *fashion* que a roupa pode agregar. Márcia comenta que “*adorou a postura*” da modelo, apesar de saber que a cor branca “*não favorece as mais voluptuosas*”. Para ela, o casaquinho colorido contrasta com o branco e faz a roupa ficar “*mais hippie chique*”.

Esse tipo de conflito entre criar para o cotidiano ou para o *glamour* fica evidente quando a colaboradora Renata se refere ao look C dizendo: *"Eu gostei dele porque ele é exagerado, mas ele é um exagerado chique, sabe"?* (Roda de conversa 2, 16/2/2011). O "exagero", se "chique", é aceito e preferido. O *hippie*, segundo Márcia (imagem D) também se distingue quando é chique. Outro fator em jogo neste conflito é a questão social, tema que é frequente nas falas das colaboradoras quando pensam sobre seus futuros projetos – ter uma marca, poder criar... – ou quando pensam sobre a profissão de designer.

Dar nome a uma marca, projetar com autonomia e liberdade, ser bem sucedida profissional e financeiramente são expetativas que caminham junto para a maioria das colaboradoras. Nádia olha para a imagem A, que selecionou, e diz, excitada: *"ficou muito glamoroso, muito criativo, muito diferente, (...) Essa* [roupa] *é do Alexander MCqueen, o que suicidou, mas quem finalizou seguindo o estilo dele foi a assistente Sarah Burton"* (Roda de conversa 2, 16/2/2011). O nome, o glamour e a criatividade juntam-se como atestados de sucesso e reconhecimento na profissão.

Entendo que os estágios têm oferecido pouco espaço para estudantes que tenham o olhar orientado não somente para referências visuais "exageradas" e de extremo *glamour*. Concordando com Mitchell (2011), que observa que "mais recentemente existe uma ênfase sobre o poder das imagens que influenciam o comportamento humano" (p. 19), posso dizer que, no caso da formação do designer de moda, o poder das imagens da alta costura presente no pensamento e nas escolhas dos estagiários reforça a questão da rejeição dos empresários em relação à contratação de estagiários oriundos da universidade, tema que discuti em parte anterior.

Torna-se necessário ressignificar estes modos de pensar as imagens de moda, situando-as num contexto onde local e global possam interagir, colocando em perspectiva a função dos estágios e a participação docente no planejamento e acompanhamento deste período de formação. É fato que as empresas locais orientam o que se espera e projeta para o estagiário, conforme nos conta o entrevistado Marcos, professor do SENAI-SC:

> Projetamos um profissional para o mercado de acordo com a necessidade do empresário, tanto é que fazemos visitas constantes às empresas de Blumenau e região (...) conversamos com os gerentes das áreas que atuamos, moda, vestuário, modelagem e produção têxtil, para ver a real necessidade, e de três em três anos a gente inclusive remodela, ou seja, faz uma nova grade de curso (Entrevista em 10/08/2010).

Um planejamento de estágio que busque equilibrar as necessidades e expectativas do mercado, com os saberes e fazeres que a formação universitária avalie como desejável mostra-se como um caminho eficiente para pensar esse processo de articular estágio, sala de aula e vida pessoal e profissional. Devemos ensinar e aprender como equilibrar nossas criações e referências sobre moda nos locais de estágio. Porém, a partir dos olhares dessas colaboradoras, percebo como nossas salas de aula ainda estão carregadas de fantasias sobre os modos de fazer moda, criando alegorias de ser e viver em um mundo cheio de imagens de sucessos imaginados.

PALAVRAS QUE FICAM...

Reposicionar-me como professor foi um dos fatores que me trouxeram para o Mestrado em Cultura Visual. Foi, também, a busca do professor que valoriza experiências coletivas que me fez trilhar esse caminho até aqui. Entretanto, tenho construído a compreensão de que meus principais parceiros de trabalho são os alunos e que preciso me envolver com suas paixões, necessidades, desejos e emoções para que as aprendizagens ganhem sentido para ambos – alunos e eu. Não acreditar em mudanças para o ensino de moda é evitar deslocamentos, não correr riscos. É ficar na zona de conforto do prático e funcional, opção de muitos e da qual, muitas vezes, não pude me excluir. Recomeçar é uma necessidade que, levada a cabo, pode contribuir para ressignificar experiências, e apostar em outras maneiras de pensar a sala de aula, o ensino, a moda.

ideia de que, como campos transdisciplinares, a docência e a moda necessitam ser renovadas constantemente, instigou e desafiou a busca por outras maneiras de pensar e interpretar as formas como ensinamos/ aprendemos e como desejamos que outros aprendam/ensinem. Assim, dirigi o foco desta pesquisa para a formação que acontece durante a trajetória acadêmica, especialmente nos períodos de estágio. Também busquei compreender as maneiras como esta formação se entrelaça com aprendizagens vivenciadas em outros espaços por onde estes futuros designers transitam. Dialoguei com as colaboradoras e autores sobre estágio, experiência, cotidiano e aprendizagem, enfatizando conceitos e perspectivas da cultura visual para construir esta colcha de retalhos costurada com meus olhos de pesquisador, professor e fotógrafo.

Para desenvolver este trabalho, fui redescobrindo meus próprios caminhos, me sentindo “trilheiro” e refletindo sobre os processos que me construíram como aluno, fotógrafo, professor e pesquisador. As posições de onde falo ou, dizendo melhor, de onde falo e olho, me colocam como uma pessoa que sofre, sente, tem inquietações e ansiedades e que passou por angústias nos enfrentamentos com as colaboradoras, entrevistados, autores e, principalmente, comigo mesmo como pesquisador iniciante.

No primeiro capítulo revejo algumas de minhas histórias, projetando aspectos da minha vida em relação às encruzilhadas que definiram escolhas e possibilidades de ser fotógrafo, professor e pesquisador. Os deslocamentos afetivos e geográficos que abalaram a família e a mim mesmo, inclusive na maneira de ver o mundo, de pensar sobre as minhas posições como professor e de começar a me descobrir como pesquisador são reflexões que reúno para criar as diversas camadas da pavimentação que permitiu este estudo.

No segundo capítulo, trabalho com olhares autorizados, legitimados pela academia, autores que ancoram e me mostram trilhas da teorização sobre cotidiano, estágio e experiência. Olhei para trás para compreender como foram construídos, histórica e institucionalmente, os caminhos que levaram o ensino de moda até onde estamos. Transformo em texto minhas concepções sobre educação e provoco possibilidades futuras de aprender moda/modos para além da sala de aula.

No terceiro e quarto capítulos, os olhares dos alunos de moda me guiam para a construção do texto. Os colaboradores me apresentam suas visões e opiniões, deixando-me perceber certas realidades e algumas evidências das suas experiências nos diferentes espaços de aprendizagem. Entendi que pesquisar sujeitos não é uma atividade atrelada a números e, sim, às subjetividades que constituem os sujeitos enquanto alunos e futuros designers. Discuti e refleti sobre questões que emergiram a partir da utilização dos procedimentos de pesquisa. Pude entender como os alunos manifestam e avaliam suas expectativas, seus fazeres nos estágios, suas relações com a questão da autoria/cópia e a necessidade de aprenderem sozinhos.

Ainda no quarto capítulo, busco outras aproximações com os sujeitos/alunos através de imagens que eles escolheram para exemplificar “um *look* que gostariam de fazer”. Tensões e conflitos que envolvem a criação, as necessidades de vender, as demandas da rotina e do conforto, assim como dos apelos à sensualidade (feminina) são alguns dos tópicos que emergiram nesta interação entre colaboradores, imagem, moda, desejos e profissionalização.

A experiência vivida tem importância fundamental na pesquisa qualitativa. Experiências não são retratos abstratos de vida; ao contrário, elas

fazem sentido e provocam questionamentos – compreendê-las assim me levou pelos caminhos de uma investigação sistemática. Fazer sentido, para mim, é buscar compreender significados das experiências. Fui entendendo, com as colaboradoras, que "em nossa vida diária é algo complicado separar-se os domínios do sentir e do compreender" (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 75). Sentir e compreender me motivam, impulsionam e projetam possibilidades de construir perspectivas de mundo, de vida e da formação profissional dos alunos. Como indivíduos, somos afetados, sensibilizados com acontecimentos-sentimentos que constroem nossa história individual e coletiva.

A valorização do vivido e do cotidiano nas suas formas mais diversificadas é semeada pela educação da cultura visual com sua transdiciplinariedade, uma “epistemologia renovada” que rompe com as experiências estáticas de apreciação, apostando na interação. Problematizar as experiências dos nossos modos de ser professor é procurar localizar na terra instável que é o ser humano onde e como se constituem os docentes e discentes nesses deslocamentos diários do ensinar/aprender. Expor-se às experiências torna-se não apenas desejável, mas necessário, se queremos cultivar outros modos de ver e ser vistos nos contextos onde atuamos.

Meu papel como professor é cultivar cruzamentos entre sala de aula, atividades do cotidiano e estágios. É destacar a importância da prática e da aprendizagem para me ajudar a compreender melhor os discentes e a mim mesmo como docente. Importa-me aprender socialmente com eles, nos estágios e fora desses espaços, com a família e os amigos, criando vínculos significativos colhidos com afetos e desafetos nas rotinas diárias das nossas vidas.

Inter-relacionar práticas, ideias e experiências diversas com o compromisso de suscitar uma compreensão crítica dessas vivências é um caminho que projeto para pensar e aprender moda, sem desqualificar a emoção/dedicação aos temas que ela agrega e nem desconsiderar as conexões entre criação e mercado, glamorização e chão de fábrica. Descobrir estes cruzamentos e conexões e encontrar maneiras de conectá-los são experiências carregadas de sentidos, de emoções que vivo enquanto docente. O ciclo de aprendizagem e profissionalização não é apenas belo e glamoroso; ele é, também, cansativo e sofrido.

A experiência de escrever uma dissertação me impulsionou a estas reflexões particulares sobre as condições em que me encontrava – de investigar um tema que me era caro – tornando este padecimento muitas vezes prazeroso; portanto, posso dizer que vivi uma experiência educativa neste processo de escrever/padecer uma dissertação.

Precisamos hibridizar sentidos, valores e práticas, mantendo questionamentos sobre posturas unilaterais e hegemônicas na formação de nossos alunos de moda. Perceber como articular estas experiências no cotidiano do ensino de moda. Entender de que maneira podemos transformar conteúdos obrigatórios em reflexões abertas que encorajem um ensino crítico sobre o processo de profissionalização que tal formação enseja. Compreender e interligar ética e estética na formação em moda são demandas imprescindíveis aos docentes na atualidade.

Neste percurso, busquei des-glamorizar meu discurso, cotidianizando o uso que faço das palavras para reforçar relações entre mundo vivido e as formas como teorizamos sobre ele. Essa tentativa pode reforçar nossa presença no mundo sem nos tornarmos vítimas e sim pensadores de/sobre moda.

Como professor universitário, temo situar-me numa ilha, afastado do cotidiano e dos saberes dos jovens com os quais trabalho. Tenho consciência de que muitas instituições educacionais ainda caminham a passos de dinossauro. Enquanto as instituições tentam reformular a estrutura curricular de seus cursos, as tecnologias avançam velozmente e as dinâmicas sociais traçam outros caminhos e demandas. Assim, estamos quase sempre a reboque das exigências de uma formação profissional que se coloque em sintonia com o desenvolvimento e as inovações da área. Os currículos caminham a passos lentos em relação às outras formas de aprender, tornando o ensino de moda muitas vezes antiquado, pouco atraente e, principalmente, desprovido de significado para os alunos.

Compreendi o estágio como uma tentativa de proporcionar ao aluno uma experiência através da qual ele vislumbre seu próprio futuro como profissional. De maneiras variadas, os estágios oferecem enfrentamentos com a realidade. Aparecem sentimentos atrelados com as experiências

cotidianas e com os prazeres, enquanto angústias e decepções vinculados à carreira brotam no dia a dia dos estagiários de moda.

No ambiente de estágio, o estudante reflete sobre suas práticas e convicções, testemunha o presente profissional e projeta seu futuro como sujeito da moda, criando imagens de si próprio e dos “outros”. Ao multiplicar perspectivas de aprender, o estágio também mostra e ensina cenários adversos. Fantasias de *glamour* e fama podem ser questionadas, frustrações podem ser construídas e outros sonhos, talvez, entrem em cena.

Paralelamente à pesquisa, esses cenários de aprendizagem foram construídos todos os dias nas salas de aula, nos estágios e no cotidiano dos estudantes. A pesquisa qualitativa demanda um exercício de observação curiosa e ativa para estimular, guiar, problematizar e sintetizar as vozes dos alunos que se cruzaram de maneira crescente na medida em que foram ficando mais à vontade e percebendo meu interesse por suas opiniões e experiências.

Diante de evidências que a investigação reuniu, tenho a sensação de ter sido afetado por um tipo de frustração que abrange não apenas minha atuação como professor, mas, também, o tipo de profissional que estamos formando para a vida e para o mercado de trabalho.

Ao me ver como trilheiro, encontro-me fazendo da docência, da fotografia e da pesquisa uma encruzilhada de funções às quais tenho me dedicado nos últimos anos. Vivo um tipo de entrelaçamento entre o pessoal e o profissional que se instalou no meu cotidiano. Assim, percebo que estes três universos – professor, fotógrafo profissional e pesquisador – criam contradições. Como professor, vislumbro um senso crítico, uma compreensão de contexto e de mundo. Como profissional, sou pago e sobrevivo para manter este sistema da moda, alimentando um esquema que vende imagens e sonhos e permite que a ‘felicidade’ seja anunciada através de marketing. Como pesquisador, percebo minha inserção nestes conflitos e tento me colocar, lidando frontalmente com estas contradições que tenho vivido nestas três vias de mundos que fazem parte das minhas experiências como sujeito que se constrói e reconstrói todos os dias.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação na cultura visual:** narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

BARBOSA, L. **O Jeitinho Brasileiro** – A arte de ser mais igual que os outros. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**/Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros.-Rio de Janeiro:Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: **Obras Escolhidas.** São. Paulo : Brasiliense, 1996.

BERGER, Peter. **A construção social da realidade:** tratado da sociologia do conhecimento. 32. ed.; Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins, 2009.

BRANDÃO, Ludmila. Circuitos subalternos de consumo: sobre cópias baratas, falsificações e quinquilharias. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo. V. 4, n. 10, p. 89-109, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 8 de março de 2004. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>, acesso em 27 mar. 2011.

BUENO, E. O nu e o sensual feminino registrado nas fotorreportagens da Revista “O Cruzeiro” (1966-1970). **III Encontro Nacional de Estudos da Imagem.** Londrina: Universidade Estadual do Paraná, p. 1119- 1133, http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Eric%20Allen%20Bueno.pdf acesso em 12/01/2012.

CALDAS, Dário. **Observatório de Sinais:** teoria e prática da pesquisa de tendências. 2 ed. Rio de Janeiro: Senac, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 6° Edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORDEIRO, Manuela Casali. **Tendências verão 2010**. Disponível em: <http://www.portaisdamoda.com.br/noticiaInt~id~18982~n~tendencias+verao+2010.htm>, acesso em 15 de jun. 2010.

CORRÊA, Ayrton Dutra. Entrelaçamentos entre trajetórias pessoais e profissionais. In: **Arte, Educação e Cultura**. OLIVEIRA, Marilda (Org.). Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

COSTA, M. V. Uma agenda para novos pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II** – Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 143-156.

COSTA, Silvia Carla Marques. **"Ser professor/a"**: um estudo de representações orais e visuais de um grupo de licenciandos da UNIFAP. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual). Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CRESWELL, J. **Procedimentos qualitativos**: projeto de pesquisa método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. e LINCOLN Y. A disciplina e a prática qualitativa. In: _____ (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-26.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIRETRIZES CURRICULARES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>, acesso 28 de mar. 2011.

DISITZER, Marcia e VIEIRA, Silvia. **A moda como ela é**: bastidores, criação e profissionalização. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. O saber sensível. In: **O sentido dos sentidos** – a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

EFLAND, A. **Educación artística y cognición**. Barcelona: Octaedro, 2004.

E-MEC, **Sistema de regulação do ensino superior**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 27 mar. 2011.

ERNER, Guillaume. **Vítimas da moda?** como a criamos, por que a seguimos. São Paulo: Editora Senac, 2005.

FERLAUTO, C. O design em formação. In: MOURA, Mônica (Org.). **Faces do Design** – Ensaios sobre arte, cultura, design gráfico e novas mídias. São Paulo: Ediçoes Rosari, 2009, p. 47-51.

FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. 1ª. edição, São Paulo, SP: Hucitec, 1985. 92p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29° ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 39° ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKEL, George e BAUER Martin. **Pesquisa qualitativa com imagem texto e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992

_____. Pessoas solitárias: a luta pelo significado privado e o propósito público. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Politicas do conhecimento:** vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia: Programa de Pós- Graduação em Cultura Visual, 2007.

GREINER, Christine. **O Corpo** – Pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUCIONALIZAÇÃO. **Infopédia**. Porto: Porto Editora, 2003-2011. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/$institucionalizacao>, acesso em 27 mar. 2011.

JACÓ, Cristina. **Como o MEC compreende a formação em design**. Disponível.em:<http://imasters.com.br/artigo/8701/carreira/como_o_mec_compreende_a_formacao_em_design/>. Acesso em 27 mar. 2011.

LAMPERT, Jociele. A imagem da moda muito além da sociedade do espetáculo: proposições para formação do professor em Artes Visuais. In: **Arte, Educação e Cultura**. OLIVEIRA, Marilda (Org.) Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

LIPOVESTSKY, Giles, e SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MAFFESOLI, Michell. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, Raimundo. Arte e Cultura Visual. In: **Tramas 3**. Lêda Guimarães (Org.). Goiânia: FUNAPE, 2010a.

_____. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: RODRIGUES, Edvânia e LIMA, Henrique (Orgs.).

Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: Conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: SEDUC, 2010b.

McROBBIE, Ângela. Indústria Cultural. In: _____. **Ideias Recebidas** – um vocabulário para la cultura artística contemporânea. Barcelona: MACBA, 2009, p. 154-170.

MITCHELL, W. J. **Picture Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

PINHEIRO, Daniela. Copia + imita + plagia = roupa nova. **Revista Piauí**. Disponível em: http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-9/coisas-da-moda/copiaimitaplagiaroupa-nova. Acesso em: 18 out. 2010.

- Baduy. História do ensino de moda no Brasil. **Revista Nexos**: Estudos em Comunicação e Educação. Especial Moda/Universidade Anhembi Morumbi – Ano VI, n. 9 (2002) – São Paulo: Editora Anhembi Morumbi.

PRECIOSA, Rosane. **Produção estética: notas sobre roupas, sujeitos e modos de vida**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

SECRETARIA DA FAZENDA DO ESTADO DE GOIÁS. **Estabelecimentos industriais cadastrados na Secretaria da Fazenda por gênero e porte**. Disponível em: http://www.seplan.go.gov.br/sepin/pub/serieEB/Port/2trimestre2011/07-tab01.htm. Acesso em: 30 ago. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SVENDSEN, Lars. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 ago. 2008. Caderno Mais!, p. 5.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano**: introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul: EDUNISC,1999. 1° Edição.

TOURINHO, Irene. Atirei o Pau no Gato, mas o Gato não morreu – Divertimento sobre Estágio Supervisionado. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, v. II, n. 2, p. 35-52, 1995.

_____. Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte. In: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais...** “Entre Territórios”. 20 a 25/09/2010, Cachoeira: ANPAP, 2010a, p. 2094-2106.

_____. Vazamentos e rachaduras: atravessar espaços e encontrar fendas para interações pedagógico-culturais. In: RODRIGUES, Edvânia e LIMA, Henrique (Orgs.). **Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual**: Conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: SEDUC, 2010b.

WALTER, John A., CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.

ANEXO A

CURRÍCULO UNIVERSO

ANEXO B

CURRÍCULO FAV

Termo de Consentimento e Autorização

Universidade Federal de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual FAV/UFG
Mestrando Rogério Justino Flori
Orientadora Profa. Dra. Irene Tourinho

Eu, _____, declaro para os devidos fins, que concordo, por livre e espontânea vontade, em participar da pesquisa de campo sendo realizada pelo mestrando Rogério Justino Flori, como parte do trabalho de Mestrado em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Estou ciente de que a pesquisa tem por objetivo levantar opiniões e registrar depoimentos sobre minhas experiências de estágio e expectativas profissionais através de entrevistas com gravação de áudio, fotos e observação no local de trabalho (estágio).

Observações:
• O estudo não tem fins lucrativos;
• As informações prestadas serão confidenciais;
• Será mantido o anonimato do participante através da proteção de seu nome e alteração da imagem;
• A participação será voluntária;
• A qualquer momento o colaborador pode cancelar sua participação comunicando esta decisão ao professor responsável, e
• Nada será publicado sem a autorização do colaborador.

_____
Colaborador

_____
Pesquisador

Goiânia, ____ de Junho de 2010.

Ficha Cadastral para Pesquisa de Campo

Mestrado em Cultura Visual - Turma 2010

Rogério Justino Flori

Nome do colaborador: _____

Idade:____ Sexo: _____

Data de nascimento:.___/___/_____

Local de

nascimento:_____

Universidade onde estuda

atualmente:_____

Local de estágio (nome da empresa/instituição e

endereço):_____

_____

____Período que cursa:

_____

Endereço

atual:_____

_____

____

Telefones de contato:_____

E-mails de contato:_____

Goiânia, _____de _____de 2010.