



INFLUÊNCIAS DO ENSINO DE MODA SOBRE O CURRÍCULO DE UM CURSO DE MODA DE SANTA CATARINA

Influences of Fashion education in a fashion course curriculum at Santa Catarina

SCOZ, Emanuella; Mestranda em Educação; Universidade Regional de Blumenau, manuh.scoz@gmail.com¹

HEINZLE, Márcia Regina Selpa; Doutora em Educação; UNICAMP, selpaheinzle@gmail.com²

LENZI, Gabriela Poltronieri; Doutora em Antropologia; Universidade de Salamanca, design@gabrielalenzi.com.br³
GEPES⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo contextualizar as influências que perpassaram os processos de ensino da Moda no Brasil no século XX com ênfase em Santa Catarina. Para isso, consideramos: os contextos de formação do ensino de Moda e sua relação com os paradigmas da educação do século XX; o modelo de desenvolvimento de Santa Catarina e as suas influências em um currículo de Moda em Santa Catarina.

Palavras chave: Currículo; Ensino Superior; Moda.

Abstract: This article aims to contextualize the influences that permeated the processes of teaching Fashion in Brazil in the 20th century, with an emphasis on Santa Catarina. For this, we consider: the contexts of the formation of Fashion teaching and its relationship with the paradigms of education of the 20th century; the model of development of Santa Catarina and the influences in a curriculum of Fashion in Santa Catarina.

Keywords: Curriculum; Fashion; Higher Education.

1. Introdução

Este artigo estuda a trajetória do ensino de Moda no país com ênfase no estado de Santa Catarina a partir do surgimento dos primeiros cursos técnicos, que se deu no início do século XX. No estudo dessa trajetória, encontramos algumas influências sobre o ensino da Moda e percebemos que estes cursos técnicos acompanharam os paradigmas da educação,

¹ Mestranda em Educação pelo PPGE/FURB. Pesquisadora Capes. MBA em Negócios da Moda pelo Instituto Brasileiro de Moda. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutorado em Educação - UNICAMP. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação.

³ Doutora em Antropologia (2018) e Mestre em Antropologia pela Universidade de Salamanca, Espanha.

⁴ Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior- GEPES - FURB.



relacionando o ensino de Moda ao modelo educacional que vigorava no momento. Assim, temos uma trajetória marcada pela influência da divisão do trabalho e das classes sociais, transformando-se, mais ao final do século XX, numa relação de troca de saberes no processo de ensino.

No estudo desta trajetória de ensino de Moda, percebemos como influência os interesses de desenvolvimento do estado de Santa Catarina, essencialmente industrial e fabril, voltado ao vestuário. Durante a década de 1990 surgem os cursos superiores em Santa Catarina num contexto de mercado que vislumbrava a concorrência global, uma vez que a globalização acarretou mudanças no padrão econômico e cultural. Na primeira década do ano 2000, o Plano de Desenvolvimento Catarinense (PDC) corrobora interesse de incentivo nos cursos superiores para profissionalização e desenvolvimento do mercado frente às novas estruturas de trabalho e de economia.

Buscamos, assim, contextualizar as influências que perpassaram o ensino da Moda durante o século XX e analisamos o currículo de um curso de Moda do Vale do Itajaí, que vem reformulando-se para as novas realidades do século XXI, cuja última alteração foi em 2015. Para compreender a influência destes contextos no ensino de Moda da atualidade, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016) sobre o currículo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a ementa do curso de Moda da FURB, em Santa Catarina.

Este trabalho está subdividido da seguinte forma: a) compreender os contextos de formação do ensino de Moda e sua relação com os paradigmas da educação do século XX; b) perceber possíveis influências do modelo catarinense de desenvolvimento no ensino da Moda no estado; c) analisar o currículo de um curso de Bacharel em Moda de uma universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, a fim de perceber as influências culturais e econômicas no currículo, ementa e Projeto Político Pedagógico do curso, com o intuito de contribuir para a melhor racionalização dos conteúdos curriculares dos cursos de Moda em relação ao cotidiano, à profissão e ao contexto social, econômico e cultural atual.

2. Os contextos de formação do ensino de Moda e sua relação com os paradigmas da educação do século XX



Inicialmente, os cursos de Moda surgem como cursos técnicos no início do século XX. Em 1911, a Escola Profissional Feminina de São Paulo (EPFSP), atual ETEC Carlos de Campos, destinava-se ao “ensino das artes tidas como femininas aplicadas à indústria” (MATTOS, 2015, p. 20). Em 1909 é criada, em Santa Catarina, a Escola de Artífices voltada para jovens de 10 a 13 anos considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909, p. 1)

Nota-se a caracterização do ensino para o trabalho visando evitar não a pobreza, mas o vício e o crime, facilitando meios de vencer as dificuldades por meio do trabalho. Neste período, podemos relacionar ao ensino de Moda o paradigma do consenso, que entende a sociedade como “uma unidade baseada numa ordem moral” (GOMES, 1994, p.17), cuja educação tem a função de integração e manutenção de valores que são espontaneamente aceitos, em que a sociedade vista como um organismo vincula nos indivíduos as regras de ações de forma coercitiva, porém natural ao organismo social. O ensino de Moda era voltado ao trabalho como forma a manter a ordem e a organização social.

Em 1928, a Escola Profissional Mista de Franca passou a oferecer cursos de Corte e Confecção, de Rendas e Bordados, de Flores e Chapéus e de Roupas Brancas às “crianças entre 12 e 16 anos que ‘não tivessem moléstia contagiosa’, filhos de lavradores, seleiros, pedreiros, comerciantes, operários, condutores de veículos e eletricitistas” (MATTOS, 2015, p.28). Vinculava-se ao currículo dos cursos de Moda um estigma de currículo laboral que se diferencia do serviço intelectual. O trabalho era visto como fonte de saúde para o corpo e para a mente e era diferenciado por classes sociais, em que os filhos do proletariado recebiam uma educação técnica profissionalizante no intuito de aperfeiçoá-los para o trabalho fabril.



Em 1937, em função de uma nova legislação, as escolas de aprendizes artífices transformam-se em Liceus para propagar o ensino profissional, atendendo às necessidades das indústrias em expansão. Então, passaram a oferecer o curso de Alfaiataria, que começou a ser procurado por mulheres, gradativamente, a partir de 1950. Em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) “pelo Decreto-Lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, com a missão de formar profissionais para a incipiente indústria nacional” (SENAI, 2018) e passou a disponibilizar, em meados da década de 1950, cursos de Corte e Costura em turmas femininas.

Depois da proliferação do ensino técnico profissionalizante, “o surgimento dos ‘ateliês’ de costura ou de bordado” (MATTOS, 2015, p. 25) reconfiguram a profissão da Moda e a visão da mulher no trabalho. Em 1965, o Liceu passou a se chamar Escola Industrial Federal e o estado de Santa Catarina começou a ofertar o curso de Desenho Técnico. Em 1967, as meninas foram autorizadas pelo conselho de professores a estudar em escolas técnicas e foi quando surgiram cursos específicos como o de Costura e Artes Aplicadas no 1º e 2º anos do ginásio industrial. Em 1968, as profissões técnicas foram regulamentadas em Santa Catarina e os cursos adquiriram caráter de formação secundária.

Percebemos, nesta trajetória, a divisão entre classes relacionadas ao trabalho e também a divisão entre gêneros, mantendo os papéis sociais, mas também a diferenciação entre trabalho feminino e masculino, intelectual e laboral, em que vigorava o paradigma do conflito. Segundo esse paradigma, “a sociedade passa a ser vista basicamente como um conjunto de grupos em contínuo conflito” e a educação possui características de “instrumento de dominação e de dissimulação do verdadeiro caráter da dominação” (GOMES, 1994, p. 17).

Enquanto o paradigma do consenso visava à ordenação social e a passagem pacífica, através da educação, de um formato de dominação para a emancipação social, o paradigma do conflito demonstra que este objetivo não é aplicável pelo “fenômeno de redistribuição do poder derivado do conflito” (GOMES, 1995, p. 17). Além disso, se



estabelece a educação como uma forma de manter o poder para as classes dominantes sobre as dominadas, contribuindo com a injusta divisão dos recursos materiais.

A nova Sociologia da Educação, perpassada pelo paradigma compreensivo, surge a partir da década de 1970 e visava dar nova ênfase à educação, com nova abordagem ao ensino, buscando analisar o conteúdo da educação e o funcionamento da escola. O paradigma compreensivo orienta-nos a compreender que o currículo é um campo formador de comunicação e de significação, que é repassado de forma contínua no processo de ensino.

Em 1974, na Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo, surge o primeiro curso superior abordando a Moda. Em 1992 é lançado o Tecnólogo em Moda e *Design* de Moda na Universidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul (DELGADO, 2010) e o primeiro curso de graduação em Moda de Santa Catarina surge no ano de 1993 em Florianópolis. Em 1997 surge o primeiro curso superior de Moda de Santa Catarina formulado após a LDB/96, visando sustentar a demanda da indústria do estado na formação de profissionais capazes de criar produtos para a concorrência internacional com ênfase curricular nos processos produtivos e características industriais regionais. Na nova configuração do ensino de Moda, “o Brasil precisa de mentes capazes de pensar e elaborar novos processos que visem à melhora da qualidade de vida das pessoas, do ambiente, das relações com os objetos e sistemas” (MOURA; LAGO, 2015, p. 65).

Desde a década de 1990, os cursos superiores vem enfrentando as modificações do mercado, da economia e da educação. Durante a década de 1990, o Brasil abriu-se aos mercados internacionais sentindo os efeitos da globalização em países periféricos, e a dificuldade de concorrer com indústrias mais desenvolvidas tecnologicamente. O surgimento da “cultura-ideologia do consumismo” (SANTOS, 2002, p. 47) como ordem normativa da globalização intensificou a troca de bens culturais e transações econômicas, gerando “convergências, isomorfismos e hibridizações” das culturas, reposicionando o ensino da Moda. Ao mesmo tempo, com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), passou a haver maior flexibilidade na geração de cursos e autonomia da universidade para “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a



inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996).

A Lei 9.131, sancionada em 1995, e o parecer CNE/CES 55/2004 (BRASIL, 2004), dão nova redação ao art. 9º, § 2º, alínea “c” da então LDB 4.024/61 e passa a ser da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência de elaborar os projetos de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Extinguiu-se o então currículo mínimo que não correspondia às realidades culturais nacionais e iniciou-se um novo conjunto de forças para a regulação curricular do ensino superior. Por força da resolução CNE/CES n. 05, de 8 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), os cursos de Moda passaram a obedecer às diretrizes curriculares do *Design* (QUEIROZ; MORAES, 2015).

O *Design* como uma cultura de projeto, no entanto, não discute áreas de interferência da Moda, como jornalismo, figurino e gestão exigidos pelo MEC (PIRES, 2007). Pires (2007) atribui ao recente surgimento dos cursos de Moda e sua recente incorporação ao *Design*, culminando no surgimento dos cursos de *Design* de Moda e uma série de dificuldades comuns aos projetos político pedagógicos dos cursos, a saber:

Projetos concebidos sem consistente justificativa e definição de um perfil profissional de formação, elaborados antes da concepção do curso; inexistência de investimentos na construção dos projetos dos cursos; baixa coerência entre a justificativa, o perfil e as unidades curriculares; e, ainda, pouco conhecimento das metodologias de ensino. (PIRES, 2007, p. 72)

Por estas políticas culturais e econômicas, somadas a falta de Diretrizes Nacionais do Ensino Superior específicas a Moda “vem encontrando muitos obstáculos na formação de uma identidade que seja vista como representante dos diferentes setores em que está presente” (BORGES; LIMA, 2015, p. 104). Para Santos (2002), a sociedade do século XXI teve interações econômicas, culturais e políticas transformadas pela globalização. O fenômeno gera a participação “transfronteira” das nações, impactando em “cada uma das áreas da vida social” (SANTOS, 2002, p. 11) e entre as áreas mais afetadas está a da Educação.



Segundo Mendes, Fischer e Heinzle (2018), a forma dos indivíduos em se relacionar com o conhecimento vem sendo modificada pelas transformações da tecnologia da informação. Isso coloca a universidade, em sua função de democratizar o conhecimento, num movimento de repensar a si mesma. Este novo processo de pensar o ensino visa à autonomia e à aplicabilidade dos conhecimentos na sociedade do século XXI.

A compreensão do impacto da globalização nas sociedades pós-industriais não se reduz somente às consequências sociais, como o desemprego, por exemplo, mas também ao questionamento dos modelos econômicos vigentes. Nesse sentido, o “modelo catarinense” (LENZI, 2000) passou a ser reavaliado e discutido no contexto da nova economia.

3. O modelo de desenvolvimento de Santa Catarina

O desenvolvimento de Santa Catarina aconteceu de forma independente, desde a sua colonização, devido aos atores empreendedores que vieram ao Estado (LENZI, 2000). Também, a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil proporcionou aumento de quase 85% na população de Santa Catarina, eventos que permitiram o “aparecimento de dois grandes centros econômicos: Blumenau e Joinville” (LENZI, 2000, p. 68), que concorriam nacionalmente em relação a atualização do mercado graças ao conhecimento técnico empregado e eram formados por indústrias têxteis de poderio produtivo.

Esse contexto formulou um modelo de desenvolvimento baseado no uso de recursos externos e na centralização de polos industriais. A globalização formou uma ruptura do modelo catarinense de desenvolvimento, que passou a necessitar da participação mais ativa dos agentes sociais civis nas decisões de planejamento do desenvolvimento local. Com isso houve o “final de um ciclo” (LENZI, 2000, p. 226) para Santa Catarina suscitou novas alternativas econômicas, inclusive sustentáveis, aumentando gradativamente novos arranjos produtivos e divisões de trabalho, como as Micro e Pequenas Empresas (MPE) e ao fim da primeira década de 2000, o Micro Empreendedor Individual (MEI).



Em 2015 foi formulado o Plano Catarinense de Desenvolvimento (PCD) para atender ao disposto na Lei Complementar 284, de 28 de fevereiro de 2005. O PCD (2015) detalha diretrizes e estratégias do desenvolvimento do estado de 2007 até 2015 (BRASIL, 2015) e define como tendências para os contextos econômicos internacionais: a expansão de economias globais; concorrência entre Brasil, China, Índia e Europa na captação de capital estrangeiro; incorporação de tecnologia de produção e preocupação com questões ambientais.

Para os contextos econômicos nacionais, o PCD (2015) constatou o baixo desempenho econômico desde a década de 1990 e a necessidade de investimentos de infraestrutura logística e de energia, reforma tributária, aumento de exportações, modernização tecnológica da produção, bem como o surgimento de novos segmentos de produção mais dinâmicos.

O contexto regional foi caracterizado por possuir economia diversificada e arranjos e cadeias produtivas, em boa parte com alto grau de desenvolvimento tecnológico, demonstrou crescimento do PIB, com maior participação das indústrias, contínuo aumento das exportações, aumento da população litorânea, descentralização administrativa com investimento em conselhos de desenvolvimento regional e baixa infraestrutura logística. O PCD (2015) detalha para o contexto regional economia forte pautada na possibilidade de manter “níveis de produtividade e competitividade compatíveis com as atuais e futuras exigências do mercado internacional” (BRASIL, 2015, p. 14).

O PCD (2015) descreve a necessidade de “consolidação de um sistema integrado de geração de conhecimento capaz de produzir inovações que contribuam para a melhoria da gestão pública e sirvam de suporte para as organizações que buscam mais qualidade e maior competitividade para os seus produtos” (BRASIL, 2015, p. 15). Integrando, assim, a gestão pública aos órgãos que culminam a função de gerar e disseminar conhecimento, como as universidades, e “a consolidação desse sistema



envolve a interiorização, a descentralização e o desenvolvimento das potencialidades locais de geração de conhecimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2015, p. 15).

Entre as diretrizes do PCD (2015) constam: ações para iniciativas empreendedoras, buscando promover a inovação e agregar valor nas cadeias produtivas, promover e apoiar a participação das empresas nos mercados interno e externo, implementar políticas de apoio às MPE e estimular o ensino técnico profissionalizante (BRASIL, 2015). Como diretriz para políticas públicas de geração de renda, educação e cultura, o PCD (2015) espera aumentar a geração de empregos, as oportunidades de trabalho e a geração de renda, estimulando atividades culturais, a valorização do patrimônio cultural e histórico e ampliar a infraestrutura para atividades culturais.

Como diretriz para apoio à ciência, tecnologia e inovação, o PCD (2015) salienta:

apoiar a interação universidade-empresa-governo [...] prover condições para o aumento do número de alunos concluintes em cursos superiores nas áreas de conhecimento do novo paradigma tecnológico [...] e ampliar a inclusão digital no estado, apoiando, principalmente, projetos que integrem as áreas de educação, desenvolvimento social caminhando para a maior interação entre universidades e empresas a partir de instituições ponte localizadas em regiões produtivas especializadas [...] e buscar formas de articulação dos agentes envolvidos, respeitando as características da indústria e do ambiente local. (BRASIL, 2015, p. 30).

Compreendemos que as características industrial e empreendedora do estado de Santa Catarina são influências para o ensino da Moda e baseando-nos na intenção da universidade em formar e capacitar para o mundo do trabalho, é preciso considerarmos os avanços feitos em relação aos novos arranjos produtivos e na divisão do trabalho.

4. Análise do currículo do curso de Moda da FURB

Nesse estudo, analisamos o currículo, a ementa e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Moda da FURB datado de 2015, e buscamos perceber influências que perpassam o ensino utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (2016), aplicada ao atual currículo do curso, também de 2015 e ao último PPP datado de 2007,



que foram encontrados no *site* da instituição. A análise de conteúdo foi feita observando elementos de discurso como a palavra, os enunciados proferidos nos três documentos analisados, proposição e sequência de resultados. De forma a perceber sentido nas palavras encontradas, nos enunciados, a partir da sequência de palavras utilizadas. A frequência das aparições nos indicou ênfases de proposições nos documentos.

Iniciamos a análise pelo currículo e pela ementa das unidades curriculares, as dividimos e as enquadrámos por assimilação dos temas tratados na ementa de cada uma delas. O Quadro 1 exemplifica as unidades curriculares técnicas, o Quadro 2 relaciona as unidades curriculares de formação humana integral e o Quadro 3 possui unidades curriculares que englobam temas de culturas globais.

Quadro 1: Da divisão do currículo para formação técnica do profissional de Moda

Administração na confecção- 72h Aplicação Gráfica na Moda 72h Criação e Desenvolvimento de Estampas 72h Desenho da Figura Humana 72h Desenho de Moda I 72h Desenho de Moda II 72h Estágio Supervisionado em Moda 234h Estilo I 72h Estilo II 72h Estudo da Cor 36h Formação de Preço no Vestuário 72h Fotografia como Comunicação de Moda 72h Ilustração Gráfica na Moda I 72h Ilustração Gráfica na Moda II 72h Linguagem do Desenho I 72h Linguagem do Desenho II 72h Matemática Aplicada 36h Modelagem Industrial I 72h Modelagem Industrial II 72h Modelagem Industrial III 72h	Planejamento e Desenvolvimento de Coleção 72h Produção de Moda I 72h Produção de Moda II 72h Produção de Texto 36h Produção de Vídeo na Moda 72h Projeto de Pesquisa Científica em Moda 36h Projeto de Estágio em Moda 36h Tecnologia de Confecção I 72h Tecnologia de Confecção II 72h Tecnologia de Confecção III 72h Tecnologia de Confecção IV 72h Tecnologia de Costura I 72h Tecnologia de Costura II 72h Tecnologia de Costura III 72h Tecnologia Têxtil 72h
---	---

Fonte: Dados compilados da matriz curricular da FURB, 2015.1.192-1 Mat.

Quadro 2: Da divisão do currículo para formação humana do profissional de Moda

Libras 72h Linguagem Científica 72h Universidade, Ciência e Pesquisa 72h
--

Fonte: Dados compilados da matriz curricular da FURB, 2015.1.192-1 Mat.

Quadro 3: Da divisão do currículo para formação da cultura global do profissional de Moda

Antropologia Cultural 36h





Arte e Cultura Contemporânea 72h
 História da Indumentária I 72h
 História da Indumentária II 72h
 Sociedade, Moda e Trabalho 72h
 Comunicação e Sociedade 72h
 *Desafios Sociais Contemporâneos 72h

Fonte: Dados compilados da matriz curricular da FURB, 2015.1.192-1 Mat.

A separação dos dados acima demonstra que a maior parte das unidades curriculares está ligada ao conhecimento técnico para a profissionalização, como vemos no Quadro 1. Ao dividirmos as unidades curriculares do Quadro 1 por temas, temos três divisões essenciais: a) gestão, que contempla as atividades ligadas à administração, em que encontramos 3 unidades curriculares; b) produção, com 12 unidades curriculares ligadas aos processos de produção do vestuário; c) desenvolvimento de produto, com 13 unidades curriculares que referenciam conhecimentos criativos e de processos produtivos. Notamos que o foco do ensino é pautado no desenvolvimento de produtos com influências produtivas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2007) apontou igualmente foco no desenvolvimento de produtos para vestuário. Encontramos 20 repetições para “vestuário” na ementa e uma na matriz curricular. Procuramos na ementa e na matriz curricular por palavras que pudessem relacionar o ensino a outras áreas de abrangência da Moda, o quadro 4 detalha as ocorrências encontradas:

Quadro 4: ocorrência de palavras relacionadas a outras áreas de abrangência da Moda

Termo	Ocorrências na ementa e currículo	Ocorrências	Ocorrências na ementa e currículo
Calçados	0	Estilo	19
Jóias e bijuterias	0	Acessório	3
Jornalismo	0	Mídia	2
<i>Design</i>	0	Estilista	1
		Tecnologia	17

Fonte: Das autoras

A ocorrência destes termos, na ementa e no currículo, foi seguida dos termos confecção, costura, têxtil ou modelagem.



Segundo o PPP (2007, p. 6), o curso tem “as matrizes curriculares focadas para formar profissionais que atuarão na indústria têxtil/vestuário, criando e desenvolvendo produtos para prêt-à-porter e confecção em larga escala.” A formação que o profissional receberá dessa instituição tem o foco para “atuar na assessoria de Moda, coordenação de Moda, *design* têxtil, estilismo, fotografia, gerenciamento de Moda e modelagem” (PPP, 2007, p. 7).

Percebemos vir do mercado as demandas de profissionalização que são aplicadas ao currículo. E, pelas transformações ocorridas ao final do século XX, buscamos perceber a influência dos novos arranjos produtivos sobre o currículo, pesquisando influências de palavras ligadas a MPE e MEI. Segundo Bardin (2016, p. 218) “é pelo domínio da palavra, pelas suas lacunas e doutrinas que o analista pode reconstruir os investimentos, as atitudes, as representações reais”. Assim, buscamos observar, na ementa das unidades curriculares, por palavras mais próximas das áreas de atividade e funções desses arranjos. Buscamos pelas palavras “indústria” e encontramos 23 repetições, e “industrial” com 10 repetições.

Buscamos também relacionar elementos curriculares e da ementa das unidades curriculares ao modelo de MPE e optamos pelas palavras “empreender” e “empreendedor”, não encontrando resultados na ementa ou no currículo. Para o MEI, buscamos palavras que relacionam a atividade às ações exercidas pelos mesmos, como “artesanais” (3), “ateliê” (4) e “sob medida” (0). Concluimos que a pré-organização cultural, econômica e política dos cursos de Moda no Brasil, tendo em vista particularmente o estado de Santa Catarina, tem parte influente neste contexto curricular, dando maior ênfase aos conhecimentos produtivos no âmbito regional e global e em menor ocorrência, mas não inexistente, aos demais arranjos produtivos e divisões do trabalho encontradas no estado.

5. Considerações finais

Com esta pesquisa, pudemos encontrar influências ligadas ao contexto de formação do ensino de Moda, que evidenciaram uma forte vinculação com os conceitos de



industrialização ligados à produção e ao desenvolvimento de produtos de vestuário. Observamos influências que podemos considerar fruto do modelo de desenvolvimento catarinense de influências industriais e fabris que adentrou em Santa Catarina já na colonização. Estas influências posicionam a microrregião e o estado frente a um mercado nacional, o posicionando também em uma cultura de Moda local.

Contextualizamos as influências que perpassaram o ensino da Moda durante o século XX a partir da sua formação técnica em que vigorava uma concepção de trabalho para a ordenação social permitida por meio da educação e, posteriormente, ligando a educação ao trabalho como forma de diminuição da pobreza. Apenas com as novas concepções educacionais em que se reconhecia o papel do indivíduo, o ensino passou a construir currículo, cujas remodelações para o ensino profissional no ensino superior foram atingidas na década de 1990. Pela análise do currículo pudemos perceber as influências culturais e econômicas no mesmo. Tanto a intenção da profissionalização com ênfase técnica, com maior ênfase aos conhecimentos de processos produtivos e de gestão, quanto pela maior ênfase dada aos arranjos produtivos industriais e aos novos arranjos como MPE, sendo mais fortemente pontuados que o MEI.

Esta análise nos permite compreender que o contexto de surgimento dos cursos de Moda no estado, concomitantes ao surgimento de polos fabris industrializados, formulou um modelo de desenvolvimento que permitiu o investimento no *Design*, bem como o relacionamento entre empresas, governo e universidade por meio da profissionalização para as demandas de mercado cada vez mais concorrentes com os mercados globais.

A geração do conhecimento científico e tecnológico que é interesse do PCD (2015) vem ao encontro da proposta de *Design* como uma cultura de projeto, perceptíveis na análise do currículo pela ênfase de ensino voltada para a formação técnica do profissional de Moda, evidenciando conhecimentos de gestão, processos produtivos e conhecimentos de Moda para desenvolvimento de produto. Este *Design* se mostra alinhado aos interesses políticos e as demandas de mercado, que são, desde o início do



século XX, altamente industrializadas e passam a desenvolver-se para concorrência global a partir da década de 1990.

No entanto, percebemos as dificuldades já previstas por Pires (2007) dos currículos de Moda acompanharem a resolução CNE/CES n. 05, de 8 de março de 2004. Ao prever o desenvolvimento do *Design* e inserir a Moda em suas diretrizes curriculares, sabendo que as diretrizes não discutem áreas de interferência da Moda, como jornalismo, figurino etc., essas passam a representar menor ênfase curricular. Deste modo, as políticas culturais e econômicas vistas no PCD (2015) preveem a descentralização e o desenvolvimento das potencialidades locais, buscando a articulação dos agentes envolvidos, respeitando as características da indústria e do ambiente local, de forma que Santa Catarina vem desenvolvendo seus polos fabris. Assim, por meio das universidades, o estado tem encontrado a geração do conhecimento necessário para ampliar seu desenvolvimento econômico e social.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3ª Reimpressão da 1ª ed. 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Decreto 7.566**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Resolução 5, de 8 de Março de 2004**. Brasília, 8 de março de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf. Acesso em: 21 maio 2018

BRASIL. Secretaria do planejamento do Estado de Santa Catarina. **Plano Catarinense de desenvolvimento 2015**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.spg.sc.gov.br/visualizar-biblioteca/acoes/plano-catarinense-de-desenvolvimento/402-plano-catarinense-desenvolvimento/file>. Acesso em: 21 maio 2018.





BORGES, M. S.; LIMA, R. C. P. Representações Sociais de Alunos e Professores do curso de Design de Moda sobre a Moda. In: MATTOS, M. F. C. G. (Org.) **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Estação das Cores e Letras, 2015. p.103-133.

DELGADO, D. Configurações sobre a educação no setor de moda. **Iara, Revista de Moda, Cultura e Arte**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 148-169, dez. 2010.

GOMES, C. **A educação em perspectiva sociológica**. 3. ed. São Paulo: E.P.U, 1994.

LENZI, C. L. **O “Modelo Catarinense” de desenvolvimento**: uma ideia em mutação? Blumenau: Edifurb, 2000.

MATTOS, M. F. S. C. G. A formação profissional feminina: memória e representação. In: _____. (Org.) **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Abepem: Estação das Cores e Letras, 2015. p. 13-35.

MOURA, M.; LAGO, L. Ensino e pesquisa científica no design e na moda no Brasil: caminhos que se cruzam e se realimentam. In: MATTOS, M. F. S. C. G. (Org.) **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Abepem: Estação das Cores e Letras, 2015. p. 37-67.

PPP. **Projeto político pedagógico do curso de Moda com habilitação em Estilismo industrial**. Blumenau, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/83014388-Furb-universidade-regional-de-blumenau-centro-de-ciencias-humanas-e-da-comunicacao-curso-de-moda-habilitacao-em-estilismo-industrial.html>. Acesso em: 21 maio 2018.

PIRES, D. B. *Design de moda: uma nova cultura*. **Revista Dobras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2007.

SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SENAI. **História**, 2018. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/historia/>. Acesso em: 21 maio 2018.

FURB. **Ementas por currículo**. Disponível em: <http://www.furb.br/web/upl/graduacao/ementa/201202081318340.moda.PDF>. Acesso em: 21 maio 2018.

FURB. **Matriz curricular do curso de moda**. Disponível em: <http://www.furb.br/web/upl/graduacao/ementa/201202081318340.moda.PDF>. Acesso em: 21 maio 2018.

