
ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADÍGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

ENSINARMODE
Revista de Ensino em Artes, Moda e Design
ISSN 2594-4630

Scoz, Emanuella; Melissa, Tatiane; Favere, Juliana

Emanuella Scoz

emanuella_design@hotmail.com

FURB, Brasil

Tatiane Melissa

tatiscoz@yahoo.com.br

UFSC, Brasil

Juliana Favere

julifavere@gmail.com

UDESC, Brasil

Revista de Ensino em Artes, Moda e Design

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

ISSN: 2594-4630

Periodicidade: Bimestral

vol. 4, núm. 1, 2020

modaesociedade@gmail.com

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/255/2552489007/index.html>

Resumo: A proposta deste artigo tem o objetivo de relacionar os paradigmas da educação da Sociologia Clássica no percurso de ensino de Moda em Santa Catarina no século XX. Para tanto, foram abordadas duas questões centrais: o modelo de ensino de Moda no Brasil com ênfase em Santa Catarina, paralelo ao modelo aceito socialmente e estudado a partir dos paradigmas da educação da Sociologia Clássica, a saber, o do consenso, o do conflito e o compreensivo; e as transformações conceituais construídas sobre a Moda ao longo das mudanças no seu ensino no século XX. Resultam algumas argumentações sobre o surgimento e as transformações do conceito construído de Moda em Santa Catarina, inicialmente para o trabalho, com os cursos técnicos, até o gradativo aparecimento nos cursos superiores de Moda a partir da década de 1970, no Brasil, e de 1990, em Santa Catarina. Analisamos o ensino de Moda em Santa Catarina a partir do surgimento dos cursos técnicos e superiores, os quais regularam um formato de ensino e foram regulados pelos paradigmas educacionais de seu tempo.

Palavras-chave: Ensino de Moda, Paradigmas da educação, Sociologia da educação.

Abstract: A proposal of this article aims to relate the paradigms of education in classical sociology in tracking fashion education in Santa Catarina in the twentieth century. To this end, two central issues were addressed: the fashion teaching model in Brazil, with emphasis on Santa Catarina, parallel to the socially accepted model, studied from the paradigms of classical sociology education, which are either consensus or conflict and the and the conceptual transformations built on Fashion throughout the changes in previous education in the twentieth century. Result of some arguments about the emergence and transformations of the concept of fashion in Santa Catarina, about the work, with the technical courses, until the apparent gradient in the superior courses of the fashion from the decade of 1970, in Brazil and 1990, in Santa Catarina. Analyzing fashion education in Santa Catarina since the beginning of technical and higher education courses, which, both regular and a teaching format, are regulated by the educational paradigms of its progress.

Keywords: Fashion education, Paradigms of education, Sociology of education.

Resumen: El propósito de este artículo es relacionar los paradigmas de la educación en sociología clásica en

el curso de enseñanza de moda en Santa Catarina en el siglo XX. Con este fin, se abordaron dos preguntas centrales: el modelo de enseñanza de la moda en Brasil, con énfasis en Santa Catarina, paralelo al modelo socialmente aceptado. ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA tado, estudiado desde los paradigmas de la educación en sociología clásica, que son el consenso, el conflicto y las transformaciones comprensivas y conceptuales basadas en la moda a lo largo de los cambios en su enseñanza en el siglo XX. Surgen algunos argumentos sobre el surgimiento y las transformaciones del concepto construido de Moda en Santa Catarina, inicialmente para el trabajo, con los cursos técnicos, hasta la aparición gradual en los cursos de educación superior de los años setenta, en Brasil y 1990. En Santa Catarina Analizamos la enseñanza de la moda en Santa Catarina a partir del surgimiento de cursos técnicos y superiores, que regulaban un formato de enseñanza y estaban regulados por los paradigmas educativos de su tiempo.

Palabras clave: enseñanza de la moda, Paradigmas de la educación, Sociología de la educación.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de relacionar os paradigmas da educação da Sociologia Clássica ao percurso de ensino de Moda em Santa Catarina durante século XX. Os paradigmas da educação, a saber, do consenso, do conflito e o compreensivo, influenciaram os modelos de ensino dos cursos de Moda de Santa Catarina ao longo do século XX, bem como influenciaram a construção do conceito de Moda no Brasil.

Este estudo reconhece as especificidades de Santa Catarina como um polo fabril que inicia na sua colonização e que concentra, atualmente, um cluster têxtil na região do Vale do Itajaí (MEYER-STAMER, 2000), o que pode ter influenciado a trajetória de ensino de Moda no Estado, tanto quanto na concepção fabril dada à Moda.

O modelo fabril apresentou-se comum no Brasil durante o século XX em função do crescimento econômico pautado na industrialização, assim como, atualmente, pode ser influenciado pelas transformações econômicas da globalização². Essas transformações sociais refletem no ensino de Moda, o qual é pautado na empregabilidade do setor e necessita considerar as transformações do mundo do trabalho³

¹ Essa pesquisa ocorreu com financiamento da CAPES, cód. 001.

² Santos (2002) indica que a globalização potencializava a economia de trocas culturais, causando hibridismo cultural, isomorfismos e o que ele chama de globalismos localizados, quando as culturas exteriores se tornam mercadorias locais e localismos globalizados, quando as culturas locais se tornam mercados encontrados externamente, internacionalmente, o que fortaleceriam as construções culturais locais. Para Bauman (1999, p. XX), as transformações da globalização são contínuas, como a mobilidade, encurtamento das fronteiras, velocidade das trocas globais, ampliação dos espaços culturais, criando uma sociedade individual sem dimensão espacial.

3 Conceito esclarecido na obra “Adeus ao trabalho?” (2015), de Ricardo Antunes. Para Antunes (2015, p. 15), essas mudanças iniciam na década de 1980 em países de capitalismo avançado, repercutindo na “materialidade” e na “subjetividade” da “classe-que-vive-do-trabalho” de tal como a diversificação dos arranjos produtivos.

Nesse estudo, o modelo de ensino de Moda é comparado aos paradigmas da educação da Sociologia Clássica, revelando ser perpassado pelos modelos educacionais de seu tempo. Essa trajetória impactou sobre os conceitos de Moda construídos durante o século XX, no Brasil, e de maneira específica em Santa Catarina, por suas influências fabris e globais.

Essas reflexões sobre os modelos de ensino e o impacto na construção do conceito de Moda em Santa Catarina têm o intento de auxiliar na construção de cursos e currículos orientados a um conceito de Moda mais amplo, que considere as transformações do mundo do trabalho (ANTUNES, 2015), os efeitos da globalização em países periféricos como o Brasil (SANTOS, 2002) e a diversificação dos arranjos produtivos em Santa Catarina (BRASIL, 2018). Além disso, devemos considerar que a Moda é reconhecida como fenômeno social, presente em todas as esferas da vida dos indivíduos e nas sociedades mercantis (SVENDSEN, 2010).

Neste sentido, abordamos aqui duas questões centrais: primeiramente, o modelo de ensino de Moda no Brasil paralelo ao modelo aceito socialmente em cada época, estudados a partir dos paradigmas da educação da Sociologia Clássica; em segundo lugar, as transformações conceituais construídas sobre a Moda ao longo das transformações no ensino de Moda no século XX, com recorte sobre Santa Catarina.

Desta forma, inicialmente, apresentamos o histórico e os paradigmas da educação da Sociologia Clássica seguindo para uma reflexão sobre os conceitos de Moda centrados nos seus métodos. Além disso, introduzimos um breve histórico da Sociologia com foco na educação e tratamos sobre os principais métodos de alguns teóricos da Sociologia Clássica, a saber, os de Émile Durkheim, de Karl Marx e de Max Weber, dos quais surgem os paradigmas da educação do século XX.

Além disso, da Sociologia Clássica teorizada por Habermas (2012), que fala da tradição, da cultura e da forma como o indivíduo reage às propostas de significação de conceitos, é possível compreender que os conceitos construídos culturalmente são mais fortes do que os conceitos acadêmicos.

Em alguns momentos, nesse artigo, trazemos o termo currículo. Ele é compreendido aqui como a racionalização escrita do discurso comum sobre o conceito de Moda, advindo do modelo de ensino e que surge das interações sociais anteriores.

Importar tabla

forma que a realidade do mundo do trabalho, no século XXI, transforma-se profundamente.

Assim, apresentamos algumas reflexões sobre o surgimento e as transformações do conceito construído de Moda em Santa Catarina, inicialmente voltado para o trabalho, com os cursos técnicos, até o seu gradativo aparecimento nos cursos superiores de Moda a partir da década de 1980, no Brasil, e 1990, em Santa Catarina.

Importante ressaltar que esse artigo é subdividido de modo que compreendamos melhor o processo de construção da Sociologia da Educação e o surgimento e significado dos paradigmas. Assim, apresentamos os três principais métodos da Sociologia Clássica delimitando seus campos de estudo e seus objetivos por meio dos quais esclarecemos sua ligação com o conceito de Moda.

A Sociologia, de fato, “pretende ser um conhecimento científico sobre a realidade social” (ALVAREZ; TOMAZI, 1993, p.15). Alvarez e Tomazi (1993) ilustram três situações vividas no cotidiano que são objetos de estudos sociais: a participação política, o ensino na universidade e as lutas de classes, que muito têm relação com os estudos de Marx, Weber e Durkheim. Alvarez e Tomazi (1993, p. 14) também argumentam que a universidade compreende “a participação num grupo maior que definirá os novos atributos do indivíduo” e que “o aluno, ao passar vários anos numa escola, incorpora os valores e conhecimentos relativos à determinada profissão”, tornando-se um profissional reconhecido pela sociedade apenas após demonstrar ter adquirido os

conhecimentos relativos ao curso e à profissão. Assim, o sistema de educação tem influência sobre o modo de vida e o hábito cotidiano dos indivíduos e grupos.

Nosso referencial teórico baseia-se nos conceitos de Santos (2002), para tratarmos sobre a sociedade pós-industrial, abordando a globalização e o atual formato de ensino, que é profissionalizante e pautado em demandas industriais. Mattos (2015), por sua vez, nos traz um compilado de diversos autores que pontuam sobre o ensino de Moda no Brasil desde o início do século XX, trazendo um referencial teórico profícuo para compreendermos os paradigmas da educação, auxiliando-nos a teorizar a Moda segundo as concepções metodológicas de Marx, Weber e Durkheim ao longo do século, até o período atual.

Dias (1990), Alvarez e Tomazi (1993) e Gomes (1994) nos auxiliam a compreender a Sociologia Clássica e os paradigmas da educação. Já Nogueira (1995), nos permite analisar os paradigmas da educação para o século XX de forma mais sucinta e a observar as mudanças ocorridas a partir da década de 1970. Gomes (1994) e Nogueira (1995) norteiam o momento em que o currículo passa a ser objeto de estudo da Sociologia da Educação.

Além disso, algumas informações do Plano Catarinense de Desenvolvimento (PCD) (BRASIL, 2006) são abordadas aqui para elucidar os interesses e os investimentos políticos em educação em Santa Catarina e são analisados concomitantemente com as pesquisas de Lenzi (2000) sobre o modelo catarinense de desenvolvimento.

A metodologia por nós empregada é a análise temática de Bardin (2016), que busca por repetições de palavras, temas e enunciados. Observamos os temas discutidos no PCD e construindo uma argumentação teórica a partir das informações de nossos referenciais teóricos. Esperamos, assim, contribuir com os estudos de Educação de Moda, estendendo-se às demais áreas que se relacionam tão intimamente com o social. Entendemos que o ensino é, acima de tudo, o interlocutor das necessidades da sociedade para o indivíduo que a constitui e transfere essa construção ao meio social por meio do trabalho e das interações sociais que, portanto, tornam-se uma construção e uma troca política, econômica e coletiva.

2 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRICO E PARADIGMAS

Foi Durkheim, “que ninguém discorda ser o pai fundador da sociologia da educação” (NOGUEIRA, 1995, p. 24), que iniciou o processo de pensar a educação observando que ela propagaria, de forma igualitária, os valores morais para a ordenação social. Para Gomes (1994), a Sociologia da Educação pode ser dividida em duas partes: até a década de 1960, marcada por ser um momento de otimismo pedagógico e, a partir da década de 1970, podendo ser caracterizada pelo pessimismo pedagógico no qual a educação não estaria suprimindo as necessidades sociais para a qual fora destinada, ou seja, a ordem e a prosperidade social.

Foi durante o período do otimismo pedagógico que se manteve em voga o paradigma do consenso baseado nas correntes filosóficas do evolucionismo e do funcionalismo (GOMES, 1994). O paradigma do consenso compreende algumas características: 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, como um organismo, vincula nos indivíduos as regras de ações, de forma coercitiva, porém, de forma natural ao organismo social.

Já a partir da década de 1970, conflitos sociais e a mudança dos ideais

para a educação resultaram em uma nova forma de vê-la e, a partir do olhar de neomarxistas como Bourdieu, a teoria de Marx culmina no chamado paradigma do conflito. Segundo Gomes (1994, p. 17), “a sociedade passa a ser vista basicamente como um conjunto de grupos em contínuo conflito” e a educação passa a ser observada com características de “instrumento de dominação, e de dissimulação do verdadeiro caráter da dominação” (GOMES, 1994, p. 17).

Enquanto o paradigma do consenso visava a ordenação social e a passagem pacífica, através da educação, de um formato de dominação para a emancipação social, o paradigma do conflito demonstrava que esse objetivo não era aplicável pelo “fenômeno de redistribuição do poder derivado do conflito” (GOMES, 1994, p. 17).

Então, a educação se estabelece como uma forma de manter a dominação das classes dominantes sobre as dominadas.

A Teoria Funcionalista, por sua vez, vê o processo educacional como uma via de mão única no qual um ser maduro disciplina e interioriza conhecimento e valores à criança, que é vista como passiva, e o conflito dentro do sistema representa que algo não vai bem (GOMES, 1994). Os teóricos do funcionalismo compreendem ser natural a estratificação social, ou seja, ela é “universal, porque toda sociedade precisa alocar e motivar os indivíduos para o desempenho de diferentes papéis” (GOMES, 1994, p. 22), idealizando a meritocracia, em que o indivíduo é responsável por sua ascensão social. Este conceito é criticado pelos neomarxistas, como Bourdieu (1989), ao citarem o capital cultural durante a década de 1960.

Do Funcionalismo surge a teoria técnico-funcional, que dá ênfase à importância da educação como resultado da expansão e da complexidade do conhecimento e das mudanças nos sistemas de trabalho causadas pela industrialização, em que a educação é um recurso de competição tecnológica, econômica e militar (GOMES, 1994). Além disso, a educação é vista como um investimento, de maneira que quanto mais alto o investimento em educação, mais alto será o valor do indivíduo na esfera social. Essa teoria aumenta, ainda mais, o sistema de estratificação social.

É a partir do Funcionalismo que se moldam as primeiras escolas técnicas. No decreto n. 7.566, de 1909 (BRASIL, 1909), justifica-se a criação da escola de artes e ofícios em Santa Catarina devido ao “aumento constante da população das cidades”, o que “exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades” da vida, sendo necessário “habilitar os filhos dos desfavorecidos [...] com o indispensável preparo técnico e intelectual”, preparando-os para o trabalho como forma de

afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). A educação foi utilizada como forma de resolver conflitos sociais e ordenar o perfeito funcionamento das comunidades.

O paradigma do conflito, por outro lado, traz as desigualdades sociais como um fator reproduzido pelo paradigma do consenso e entende o conflito como causa de mudança, inerente à sociedade e permanente a ela. Isso alia-se às ideias de Karl Marx sobre as classes sociais ao evidenciar que os fatores econômicos são fundamentais para a mudança, levando em conta as relações do indivíduo com o meio através do trabalho e da renda.

Na perspectiva do paradigma do conflito, “não pode haver educação livre ou universal, enquanto existem classes” (GOMES, 1994, p. 34). Pela perspectiva de Marx é possível analisar que, ao criar a escola de artes e ofícios em Santa Catarina, limitava-se o acesso ao ensino para as classes pobres e isso mantinha a estratificação social e a divisão intelectual e laboral das classes sociais.

A nova Sociologia da Educação tratada por Gomes (1994), que surge a partir da década de 1970, visava a dar uma nova ênfase à educação com uma proposta nova de abordagem para o ensino, buscando analisar o conteúdo da educação e o funcionamento da escola. Assim, o currículo passa a ser a seleção de conteúdo dividido em matérias e dispostos em graus de forma seriada, separados também em conteúdos intelectuais e conteúdos laborais.

Nessa lógica, os cursos técnicos profissionalizantes, “reservado aos alunos mais fracos” (GOMES, 1994, p. 41), priorizam um currículo com conhecimentos técnicos, profissionalizantes para o trabalho fabril. Desta forma, houve uma divisão clara entre o estudo para o intelecto e o estudo para o trabalho, dividindo-o por classes sociais e, assim, os desvalidos de fortuna não tinham condições de permanecer com os estudos pela sua necessidade de trabalho.

Em meados de 1976, a partir da análise dos microespaços da escola e dos indivíduos, com a intensificação da pesquisa pela coleta de dados empíricos e com a incorporação desse saber pela Sociologia da Educação, inicia-se um processo de mudanças profundas nas formas de perceber a educação no mundo e no Brasil (NOGUEIRA, 1995). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) surge no Brasil na década de 1990, buscando regulamentar a formulação dos currículos para o ensino básico regular, permitindo a flexibilidade nos modelos e conteúdos educacionais e partindo de uma base comum.

Assim, a Sociologia da Educação, segundo Nogueira (1995), basicamente culminou do entendimento, por parte da Sociologia, de que apenas o fator classe social não explica tudo, mas que a educação é um processo social ligado diretamente aos fatores políticos, históricos, culturais, geográficos e econômicos dos contextos aos quais o processo de ensino está inserido. O currículo entra como um comunicante direto dos ideais formulados para o ensino e aos atores educacionais, como os professores que, ao perceberem o currículo escrito, transferem seus conhecimentos e visão de mundo por meio do currículo prático.

Método de estudo social de Durkheim: paradigma do consenso

Émile Durkheim iniciou o método do estudo social chamado fato social. Durkheim sugere que o pesquisador analise os fatos sociais como coisas. Os fatos sociais são maneiras coletivas de agir, de pensar e de sentir e também possuem a característica de serem gerais, exteriores e coercitivos. Dessa forma, a educação, ou os sistemas educativos, podem ser entendidos como fato social (DIAS, 1990).

O fato social é originado a partir das instituições, tem poder de coerção social e o conjunto de normas sociais seria, portanto, geral e exterior aos indivíduos. Durkheim define sociedade como “um conjunto de normas de ação, pensamento e sentimento que não existem apenas nas consciências dos indivíduos” (ALVAREZ; TOMAZI, 1993, p. 18), sendo não um conjunto de indivíduos, mas um conjunto de regras de agir. O pensamento de Durkheim influenciou as concepções que geraram o paradigma do consenso, mas apenas o método de Durkheim não é suficiente para aprofundar os estudos sociais porque entende o conflito como algo nocivo para o estabelecimento da ordem social, que ele acredita ser necessária.

Método de estudo social de Weber: paradigma compreensivo

Com Max Weber veio a concepção de ação social, que busca compreender a sociedade como obra do coletivo, dando início à Sociologia Compreensiva. Weber entende a ação social como toda ação individual que interfere ou recebe interferência do coletivo (ALVAREZ; TOMAZI, 1993). Para interpretar as ações sociais é importante que o pesquisador considere o contexto cultural vigente, tanto quanto o histórico-formador, uma vez que dele provém os acontecimentos atuais (ALVAREZ; TOMAZI, 1993).

O conceito de ação social difere-se do fato social por relacionar os indivíduos às ações sociais, tornando-os agentes, formulando um novo conceito de

sociedade que não é exterior aos indivíduos. Para Alvarez e Tomazi (1993, p. 22), as ações sociais “são construções teóricas que servem para tornar compreensíveis certas ações dos agentes sociais”. Diferentemente de Durkheim, Weber considera o papel do pesquisador frente à sociedade, em que “as construções teóricas de cada cientista dependem de escolhas pessoais, que devem ser feitas visando aos aspectos da realidade que se quer explicar” (ALVAREZ; TOMAZI, 1993, p. 22).

Método de estudo social de Marx: paradigma do conflito

Karl Marx, conhecido pelos ideais de luta pelo proletariado, acredita na dialética como método científico e entende que é pelo conflito que acontece a mudança (ALVAREZ; TOMAZI, 1993). Diferentemente de Durkheim, Marx busca estudar a sociedade através dos conflitos, percebendo-a em classes. Com Marx surge o estudo da luta de classes, que se refere às relações sociais sob a ênfase das relações de trabalho e deixa claro, em seus estudos, a impossibilidade de existir equidade social no sistema capitalista, bem como a neutralidade do pesquisador.

O materialismo histórico, concebido por Marx, leva em consideração que “as condições materiais de toda a sociedade condicionam as demais relações sociais” (ALVAREZ; TOMAZI, 1993, p. 22). Assim, Marx posiciona as relações de produção como base das relações de toda a sociedade ao observar as condições de desigualdade em que viviam as classes trabalhadoras. Marx compreende que a desigualdade é uma constante nas sociedades capitalistas, reproduzida também pela educação em função do que ele chama de alienação (ALVAREZ; TOMAZI, 1993). A alienação é o que ocorre com o trabalhador ao perder o comando de sua ação de trabalho, ou seja, a classe trabalhadora vende sua mão de obra, mas não conhece o fim predestinado ao seu trabalho, como também não conhece todo o processo de produção.

A partir das reflexões de Marx é possível perceber que a alienação também pode acontecer na educação. Para Marx, “o produto do trabalhador, assim como o conhecimento adquirido pelos alunos, é com frequência estranho e limitado, especializado, não relacionado e abstrato. O aluno não tem controle sobre o que faz, ou o que é feito do produto final” (SILVA, 2011, p. 73).

Então, a escola torna-se uma instituição que gera alienação nas classes menos favorecidas, o que favorece a classe dominante, visto que “a burguesia, ao instalar-se no poder entre os séculos XVIII e XIX, serviu-se da educação fundamentada em seu componente ideológico, como instrumental para consolidar-se e manter-se no poder” (SILVA, 2011, p. 73). Dessa forma, em Marx, a escola acaba reproduzindo

as desigualdades de classes e é, também, um “aparelho” da burguesia para propagar ideologias dominantes.

3 CONCEITOS E ENSINO DE MODA A PARTIR DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

Na atualidade, a Moda é tratada na sua condição de “sistema de significados culturais” (SVENDSEN, 2010, p. 14), não limitado à esfera das roupas, mas como um “fenômeno (que) invade os limites de todas as outras áreas do consumo” cuja “lógica também penetra a arte, a política e a ciência” e “reside praticamente no centro do mundo moderno” (SVENDSEN, 2010, p. 10). A Moda é tratada e estudada no campo da Economia, no sociológico e no semiológico como “signo da sociedade” e no campo da Filosofia, com Jean Baudrillard, como “forma universal, como um fato social total”. Já nos campos da Psicanálise e da Psiquiatria, a moda é vista pelas relações “inconscientes que os sujeitos estabelecem com o vestir” (SANT’ANNA, 2016, p.82), logo, em suas características trans e interdisciplinares.

No entanto, esta concepção surgiu apenas durante consulta pública para a elaboração do Plano Setorial de Moda após o “I Seminário Nacional de Moda”, realizado em 2010. O Colegiado Setorial de Moda definiu o setor como “interdisciplinar e transdisciplinar, que percorre o universo econômico, cultural, social, histórico e artístico da sociedade, abrangendo as mais diferentes especialidades profissionais” (CULTURA DIGITAL, 2014), definindo que:

A moda tanto cultua a novidade, quanto promove a tradição. Sendo assim, a inserção da Moda no Plano Nacional de Cultura (PNC) e no Sistema Nacional de Cultura (SNC), se deve à sua relação direta com a diversidade cultural, inovação, sustentabilidade e inclusão social. A moda, portanto, é um patrimônio cultural que revela a identidade das comunidades, sendo necessária a sua valorização e proteção nos âmbitos da memória, educação, produção, promoção, difusão, fomento e institucionalização [...]. (CULTURA DIGITAL, 2014)

Durante o século XX, no entanto, os conceitos de Moda seguiam as contextualizações econômicas, principalmente, políticas, e criava-se uma cultura de Moda têxtil vestuarista que, principalmente, em Santa Catarina, era representada pela indústria fabril. A partir dos métodos da Sociologia Clássica que vimos, podemos conciliar os paradigmas da educação a momentos específicos do século XX e percebermos os conceitos de Moda e do ensino de Moda aplicados. Desta maneira, compreender um pouco sobre a formação do reducionismo do conceito de Moda nos permite entender

a visão dada aos cursos de Moda que se perpetuou por muito tempo como sendo o preparo para aprender a fazer roupas (MATTOS, 2015).

Durante o início do século XX, momento da Revolução Industrial, e com a influência do Positivismo, o método de estudo social vigente era o de Durkheim, assim, o paradigma do consenso refletiu nos métodos de ensino, diferenciando classes e gêneros para determinados estudos a fim de manter a ordem social. Observamos, por exemplo, o trabalho fabril feminino e o surgimento da alfaiataria como ofício masculino.

De um lado, a vinculação desses conhecimentos ao gênero e classe social acaba sendo internalizada pelos indivíduos, tornando-se senso comum e podendo ter influência sobre o conceito de Moda, relacionando-o ao feminino e ao fabril. De outro, a roupa masculina, de alfaiataria, passa a ser relacionada como ofício masculino, que absorveu o pragmatismo do início do século XX, que impediu que a roupa masculina participasse das manifestações de Moda como desfiles e propagandas ou, ainda, a cultura das trocas constantes de roupas para ocasiões e estações, enquanto perdurava a burguesia industriária.

Para Durkheim, de acordo com Silva (1996, p. 22), “os indivíduos internalizam regras morais através da educação e da coerção e passam a desejá-las”, almejando o que é socialmente aceito. Isso ocorre no ensino de Moda ao relacionar fatores estéticos aos conceitos de beleza, delimitando o que é aceitável do que não é, seguindo os padrões da sociedade vigente.

Com a profusão das mídias sociais fica mais aparente, a cada dia, a aceitação de padrões de estilo e estética que são, por vezes, inalcançáveis pelas características fisionômicas ou culturais de um povo. Isso ocorre também na divisão do trabalho e na geração do conhecimento nos cursos superiores. Assim, na perspectiva teórica de Durkheim, a Moda pode ser vista como um fato social por suas características gerais, exteriores e coercitivas. Instituições pregam uma beleza inatingível, veiculando-a em todas as mídias, buscando atingir mercados específicos e ampliar a venda de seus produtos de beleza, por exemplo, criando hábitos que não representam uma real necessidade.

Por meio da perspectiva weberiana é possível pensar a Moda como ação social, uma vez que é orientada pela ação do outro e é dotada de sentido coletivo. Nesta perspectiva, é possível compreender um conceito de Moda muito mais cultural,

orientado pela ação individual e pelo conjunto por meio de uma perspectiva compreensiva de que o conceito de Moda pode ser construído de forma a relacionar a construção de identidade como produto das trocas culturais. Na sociedade do século XXI, marcada pelas trocas culturais entre países, a ação social possibilita compreender a Moda que vem das ruas, as trocas criadas pelo coletivo e modificadas pelo indivíduo num processo de movimento social que é cíclico e ininterrupto.

Tendo em vista os processos industriais e mercadológicos que absorveram a Moda, também é razoável pensá-la a partir das reflexões de Marx sobre trabalho e relações de classe. Nas sociedades mercantis, a linguagem simbólica é transmitida pelos objetos ao ponto de representarem elementos identitários. Portanto, para além das transformações nos arranjos produtivos e nos formatos de trabalho, como aborda o neomarxista Antunes (2015), que considera o trabalho como objeto principal da produção e reprodução da sociedade, há transformações culturais profundas que podem ser analisadas por meio das trocas simbólicas.

Para Bourdieu (1989), que é outro autor neomarxista, o sistema simbólico é instrumento de comunicação e informação que se estrutura socialmente e, por isso, obtém função estruturante dentro do qual o poder simbólico constrói a realidade. Dessa análise marxista do conceito de Moda, é possível prever uma espécie de alienação, pois o sistema simbólico estudado por Bourdieu (1989), sendo estruturado pela sociedade e, portanto, também estruturante social, constrói uma realidade que pode ser absorvida demais indivíduos fora do contexto daquele símbolo. Ainda assim, esse símbolo pode ser vinculado a objetos e ao mercado.

Na perspectiva dos estudos de Durkheim, esse processo seria o consenso, a aceitação dos indivíduos fora do contexto do símbolo, e na perspectiva Weberiana seria o processo de constante mudança dos valores sociais baseados na troca entre atores sociais. Dentro da perspectiva weberiana, ainda, é possível compreender a ação dos atores sociais na propagação da Moda e na transformação constante dos conceitos e símbolos sociais. No entanto, sempre há a influência de agentes externos aos indivíduos, instituições políticas e econômicas que governam e ditam o meio de vida, gerando um sistema social do qual são todos dependentes.

Durante o século XX, no Brasil, o vestuário era a quarta produção mais importante e a tessitura era a primeira (MATTOS, 2015). Em Santa Catarina, especialmente no Vale do Itajaí, a tessitura e a produção do vestuário eram as principais ocupações industriais. A política de desenvolvimento permitiu que Santa Catarina,

especialmente na região de Blumenau, se mantivesse por muito tempo como polo industrial têxtil, disseminando não só a cultura da industrialização, mas também a da produção têxtil e a do empreendedorismo. Essa configuração nacional e, principalmente, estadual, repercutiu sobre o conceito construído de Moda, uma vez que sempre esteve ligado aos hábitos de vestir e de agir. Temos, assim, um conceito fabril agregado ao vestuário.

A universidade, no seu intuito de formar profissionais para o setor de Moda, se posiciona como um agente que propaga este conceito. As políticas catarinenses para o desenvolvimento presentes no PCD (BRASIL, 2018) estão fortemente vinculadas ao desenvolvimento industrial. No entanto, também intenciona o desenvolvimento cultural, criando um ambiente propício para novos arranjos produtivos e modelos de negócios, em correspondência com as transformações do mundo do trabalho, que, por sua vez, permitem entender um conceito de Moda mais amplo.

Como a Moda esteve, desde o início do século XX, vinculada aos meios produtivos do vestuário, por ser um termo difundido nas comunicações sobre os modos de vestir e objetos do cotidiano, é profunda a conexão conceitual entre a Moda e a teoria marxista⁴. Essa reflexão vai além da aplicação da semiótica em um conjunto de símbolos, mas para a compreensão dos fatos, ações e conflitos sociais que podem ser analisados dentro do campo da Moda, seja ele na esfera cultural, seja na esfera produtiva.

O contexto cultural e os fatores de mudanças sociais que possibilitaram chegar ao contexto atual, tais como os fatores políticos e as relações de trabalho, estruturam os modos de vida das pessoas, assim como os processos de trabalho, consumo e comunicação. Isso reforça a influência das teorias marxistas sobre os conceitos de Moda na atualidade, assim como ainda podemos encontrar o paradigma do conflito na divisão entre cursos técnicos e curso superior em Moda, mesmo que o segundo seja resultado do primeiro e mantenha, ao menos em Santa Catarina, sua concepção fabril.

Para Marx (SILVA, 1996, p. 23), o “processo de produção nega o homem em sua essência, pois, toda sua criatividade torna-se externa a ele, não se identificando com os objetos que produziu, estes objetos (mercadorias) ganham vida própria”, o

Importar tabla

⁴ A Moda como um sistema que pode ser estudado por meio da linguagem semiótica é uma forma de expressar, nos objetos, os símbolos sociais. Essa comunicação simbólica, que é atributo da Moda, já havia sido trazida por Marx em “O Capital”, obra na qual o autor expõe que o capital governaria todas as instâncias da vida e absorve valores culturais.

que torna o objeto dotado de significado e elimina a objetividade social. Aparece, dessa forma, a subjetividade com a qual os objetos se tornam cada vez mais dotados de valor até o momento em que se tornam elementos dotados de comunicação. A partir desse paradigma marxista, o conceito de Moda foi estudado, ao final do século XX, em suas esferas comunicantes atrelado não só aos processos e sistemas produtivos, mas também aos hábitos de consumo e construções identitárias, coletivas e individuais.

Para Guimarães (2008), a Moda enquanto cultura passa a vigorar no Brasil a partir da década de 1980, com papel decisivo na construção de identidades e consumo, cuja urgência no estudo do tema foi também proliferada pela globalização. O consumo abordado por Baudrillard (1995) traria o esgotamento de recursos materiais e financeiros, a poluição e prejuízos culturais da produção em massa, a pressão pelo novo, vista nos campos que se relacionam com a Moda, por ser vista nela uma forma de traduzir elementos simbólicos culturais para as mercadorias.

Nesse sentido, começa uma concepção do termo de Moda mais ligado ao indivíduo e às construções identitárias do coletivo, não vista mais como um fato social, externo do social e vinculado essencialmente às instituições, nem apenas em sua posição excludente, ao lançar o novo e o exclusivo. Ela passa, então, a ser vista como inerente dos coletivos, uma ação social reconhecida como um fenômeno e que, como tal, acompanha a sociedade.

A globalização afetou profundamente as questões econômicas, obrigando a flexibilizações do trabalho e a geração de renda. Em Santa Catarina houve a ruptura do modelo tradicional industrial, que passou a buscar, na participação dos agentes sociais civis nas decisões de planejamento do desenvolvimento local, a alteração dos sistemas de polo industrial e de modernização tecnológica (LENZI, 2000). O Vale do Itajaí constituiu-se numa política de colonização industrial e apesar dos atrasos estruturais, como defasagens no acesso à comunicação e à Internet, já havia, no século XX, se estabelecido no mercado internacional, de forma

que, com a globalização, surge para o polo têxtil de Santa Catarina o desafio de manter-se na concorrência mercantil global.

Para tal necessidade, os empresários têxteis buscaram conhecimentos além dos técnicos e produtivos, como conhecimentos de mercado e consumo na capacitação do profissional do vestuário. Assim, a Moda inseriu-se num contexto têxtil do Vale do Itajaí para a atualização de mercados e passou a vigorar nos cursos superiores como agente para concorrência.

4 O ENSINO DE MODA FRENTE AOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA

Em meados do século XIX, estabeleceram-se as colônias de Santa Catarina influenciadas por correntes filosóficas como o Positivismo e já traziam artífices tecelões e maquinários dos países de origem, primariamente industrializados (LENZI, 2000). A vinda da Coroa Portuguesa ao Brasil gerou aumento populacional no estado, o que possibilitou o surgimento dos primeiros polos industriais nas regiões de Joinville e de Blumenau (LENZI, 2000) focados na produção têxtil e de vestuário.

O ensino de Moda iniciou-se, em Santa Catarina, em 1909, com os cursos técnicos de vestuário. Vinculava-se ao currículo dos cursos de Moda, naquele momento, a diferença entre currículo laboral e serviço intelectual. O trabalho, tido como fonte de saúde para o corpo e para a mente, era diferenciado a partir das classes sociais, em que os filhos do proletariado recebiam uma educação técnica profissionalizante no intuito de aperfeiçoá-los ao trabalho fabril.

Em 1937, por nova legislação, as escolas de aprendizes artífices de Santa Catarina transformam-se em Liceus e passaram a ter a função de propagar o ensino profissional, atendendo às necessidades das indústrias em expansão. Passaram, gradativamente, a ser ofertados cursos de alfaiataria, para homens, que começou a ser procurado por mulheres a partir de 1950 (BRASIL, 2018). 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).

Essa proposta de currículo visto pelo paradigma do consenso visava a ordem, uma vez que cada um recebia a formação de acordo com sua condição social. No entanto, para o paradigma do conflito, essa era uma maneira de dominação imposta pela cultura dominante, detentora do capital sobre a cultura dominada, que vende a mão de obra em troca de salário. Esse ensino perpetuava a condição das classes sociais dominantes e dominadas, cujo proletariado jamais conseguiria, diferente do que diziam os funcionalistas, a ascensão social.

Em 1968, as profissões técnicas foram regulamentadas em Santa Catarina e os cursos adquiriram caráter de formação secundária. Apesar do desenvolvimento endógeno, Santa Catarina era regida pelas mesmas resoluções de ensino e de trabalho que, na década de 1990, reconfiguraram a relação de cursos superiores. Em 1996, surgiu o primeiro curso de Moda do estado, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e, em 1997, o curso de Moda com Habilitação em Estilismo Industrial, na Universidade Regional de Blumenau (FURB), num contexto já construído de ensino e conceito de Moda fabril.

Deste modo, por meio do estudo dos paradigmas da educação é possível compreender que o processo de ensino de Moda depende não apenas do que pode ser conceituado como Moda, mas que mesmo o conceito é perpassado pelo modelo educacional vigente. A empregabilidade, que demonstrou ser a função primária da Universidade no Brasil, esteve sempre unida ao ensino da Moda, tanto nos cursos técnicos, de forma a privilegiar uma classe dominante e manter a ordem das coisas, quanto nos cursos superiores, que visam, em Santa Catarina, a suprir a demanda industrial crescente e, assim, potencializar o mercado.

Ao analisarmos as políticas atuais para o Desenvolvimento de Santa Catarina, percebemos que os currículos dos cursos superiores de Moda são, também, perpassados por políticas do estado, conforme o Plano Catarinense de Desenvolvimento (BRASIL, 2015), sobre a intenção de “apoiar a interação universidade-empresa-governo”, que influenciou a criação do atual cluster têxtil no Vale do Itajaí. O PCD ainda contempla “prover condições para o aumento do número de alunos concluintes em cursos superiores

nas áreas de conhecimento do novo paradigma tecnológico” e “buscar formas de articulação dos agentes envolvidos, respeitando as características da indústria e do ambiente local” (BRASIL, 2006, p. 30).

Dessa forma, pela proposta do Plano Catarinense de Desenvolvimento (2006), há relação direta, no ensino superior de Moda, entre universidade e empresas, vinculando o conhecimento às necessidades e às características da indústria e do ambiente local. Este modelo pode perpetuar o paradigma do consenso no ensino de Moda, de forma que os cursos técnicos continuem sendo voltados à capacitação técnica para a fábrica e que os cursos superiores sejam vinculados ao crescimento econômico e social por meio da indústria.

O paradigma do consenso vigorou nos cursos de Moda no início do século XX. Nesse período, o papel feminino da nova sociedade industrial era continuado pela escola, nos cursos de 1º e 2º graus, nos quais as moças logo aprendiam os ofícios de bordado e costura (MATOS, 2015). Já no tempo da colônia, no Brasil, “formava-se uma política de correções como forma de um trabalho

sobre o corpo, uma manipulação calcada nos seus elementos, nos seus gestos, no seu comportamento, [...] pois era preciso dominar as mentes e os corpos das crianças e jovens para tornarem-se futuramente trabalhadores ativos em uma sociedade industrial” (MATOS, 2015, p. 19).

Atualmente, o PCD (2018) 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, 2006, p. 14). Ao mesmo tempo, constam ações para iniciativas empreendedoras, buscando promover a inovação e agregar valor nas cadeias produtivas, apoiar as micro e pequenas empresas e estimular o ensino técnico profissionalizante (BRASIL, 2006), formando uma política de investimento no conhecimento mercantil.

Pelo estudo do paradigma do consenso vemos, tanto na configuração de ensino do início do século XX, quanto na atualidade, a intenção de manter a economia dentro de uma ordenação social vigente. Já pelo estudo do paradigma do conflito pode-se compreender a contínua formação para uma única forma de trabalho, a saber, a fábrica. Para agregar valor e promover a inovação nas cadeias produtivas, é necessário investir no ensino técnico profissionalizante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Moda como um fenômeno social, que compete o processo de formação cultural, traduz, por meio de objetos, as referências da individualidade de um povo. Suas caracterizações podem ser medidas pelas formas de vestir, pelos modos de agir, pelas músicas que as pessoas escutam, pelos hábitos de consumo, possibilitando aos produtores identificar seus nichos de mercado, ou subculturas e, assim, garantir-lhes que suas necessidades sejam atendidas.

A cada ano, novas necessidades são criadas pela indústria cultural, surgindo pequenos produtores culturais, Microempreendedores Individuais e Micro e Pequenas Empresas (FIESC, 2018), pelas transformações econômicas e culturais que acompanham o processo de globalização.

Segundo Silva (1996, p. 24), “ao dar relevância para o conjunto de valores, de motivos que impulsionam as ações individuais e sociais, Weber coloca a questão da subjetividade como força fundamental nos fenômenos sociais”. A Moda acontece pelo reconhecimento de valores simbólicos, reconhecidos por quem domina aquela semântica, traduzidos por meio de objetos que significam e ressignificam, no ritmo da sociedade mercantil, os valores de grupos sociais, constituindo-se como um fenômeno social.

Borges e Lima (2015, p. 11) argumentam que “os processos de natureza psicossocial que envolvem valores, crenças, normas e saberes construídos no cotidiano são propícios para a realização de estudos de representações sociais”, o que faz da Moda, como representação da cultura, também um objeto de estudo social.

Neste sentido, o surgimento do que Santos (2002) denomina “cultura-ideologia do consumismo” como ordem normativa mundial, marca a globalização. Longe de tornar a cultura hegemônica, ela intensifica a cultura local gerando “convergências, isomorfismos e hibridizações entre diferentes culturas nacionais, sejam

elas estilos arquitetônicos, Moda, hábitos alimentares ou consumo cultural de massas” (SANTOS, 2002, p. 47).

A cultura é um processo social construído pela percepção entre o universal e o pessoal, alimentada pelos processos de globalização localizada, que é a influência do contexto global no contexto local, e pela localização globalizada, que é o contexto local apresentado num contexto global. Ainda conforme Santos (2002, p. 49), “no domínio cultural, o consenso neoliberal é muito seletivo. Os fenômenos culturais” só interessam para a Moda “na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização econômica”.

Ao considerar que a globalização trouxe mudanças culturais profundas, principalmente, em países periféricos como o Brasil (SANTOS, 2002), como também para a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2015), percebemos que ela atinge a Moda enquanto fenômeno social, portador da cultura, tanto quanto os meios e arranjos produtivos.

A formação de clusters, no entanto, direciona uma cooperação entre governo, instituições de ensino e empresas, facilitando o surgimento de pequenas empresas que agem em áreas mais específicas do conhecimento. Fica a pergunta, no entanto, sobre de que maneiras a Moda, enquanto fenômeno e também relacionada aos meios de produção, é institucionalizada no ensino. Esse questionamento nos leva a identificar e a racionalizar a tradição do ensino de Moda, que comumente acontece como práxis, silenciosa e contínua, do ensino vinculado ao fabril. O ensino, ao acompanhar, exclusivamente, o modelo de negócios fast fashion, deixa de atender ao slow fashion, ao prêt-à-porter, e aos pequenos produtores artesanais.

Para Habermas (2012), os valores são comumente construídos por gerações que já passaram. Uma nova geração estará sempre lidando com a construção feita pelas gerações anteriores, reestruturando-as para os valores vigentes, numa reconstrução sem fim. Estes valores representam elementos de ensino, por isso, é preciso racionalizar os valores a fim de que se compreendam os conceitos de Moda como fenômeno social e as suas diversas aplicações nos campos do trabalho para a sociedade global.

Desta forma, pelo ensino perpetuado nas instituições, ainda na atualidade, de uma Moda fabril, vestuarista e com turmas essencialmente femininas, poderemos perceber que os valores já cunhados no passado se mantêm. Então, por meio do estudo do comportamento, das inter-relações culturais e da cultura local dos símbolos culturais podemos compreender a própria cultura e hábitos, valorizando identidades locais. Essa racionalização inicia-se ao observarmos os campos de atuação dos profissionais de Moda e de que forma a universidade tem se relacionado com as realidades existentes, deixando de lado os já institucionalizados conceitos e buscando pela nova configuração da Moda com as transformações sociais do século XXI.

Sobre isso, Santos (2002, p. 35) observa que “a nova pobreza globalizada não resulta de falta de recursos humanos ou materiais, mas tão só do desemprego, da destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial”. A precarização do trabalho e as transformações na classe trabalhadora, além das transformações culturais que iniciaram com mudanças econômicas nesse início do século XX, marcam um momento de mudanças para os meios de ensino, tal qual foi a Revolução Industrial para o ensino no início do século XX. Isso quer dizer que nosso momento atual pede mais do que adequação, uma vez que pede também que se tenha conhecimento das necessidades reais da sociedade civil.

De todas as transformações ocorridas nos campos de atuação de Moda e nas formações complementares com a globalização, bem como na formação curricular dos cursos superiores de Moda no Brasil, uma das mais marcantes e que, por sua vez, traduz um efeito cascata sobre todas as outras, tenha sido a ruptura “entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa” (SANT’ANNA, 2016), característico da atual sociedade do consumo. Essa ruptura nos remete à impressão da suspensão do tempo. Pode ser a “modernidade líquida”, de Zygmunt Bauman, ou ainda as contínuas transformações da globalização na vida humana, como a mobilidade,

Importar tabla

5 Ver a dissertação de mestrado de Emanuella Scoz (2019), intitulada “A trajetória dos egressos (2001) dos cursos de Moda da FURB: currículo e campos de atuação”.

encurtamento das fronteiras, velocidade das trocas globais, ampliação dos espaços culturais, criando uma sociedade individual sem dimensão espacial, mas “inscritos na temporalidade singular de uma difusão instantânea” (BAUMAN, 1999).

Deste modo, é necessário que a universidade leve a comunidade discente a conhecer as características de cada local do mercado nacional e que se coloque aberta às realidades culturais globais, assim como às características culturais locais. Esse trabalho permite a autonomia da sociedade no reconhecimento de suas características e necessidades, vindo dela a demanda por conhecimento e não apenas das instituições. Assim, isso fará com que os profissionais oriundos das universidades possam formar uma maior diversidade das estruturas de trabalho e de serviços para a sociedade. De fato, suas ações dependem mais da cultura desenvolvida localmente do que do conjunto de valores institucionais.

O paradigma compreensivo, neste caso, considera a ação dos atores sociais, professores, estudantes e sua interação com a sociedade. Dessa forma, há a possibilidade de refletirmos sobre as transformações econômicas e sobre as formas de auxiliar o desenvolvimento social por meio do conhecimento. O Conselho Estadual de Cultura, criado pela Lei Estadual n. 2975, de 18 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), delibera em conjunto com os conselhos municipais de políticas culturais sobre ações para políticas públicas de apoio à cultura, da qual se enquadra a Moda.

Esse movimento conta com a participação do governo e da sociedade civil, de forma que possibilita aos atores sociais que sejam agentes participativos das ações políticas, revertendo a situação coercitiva e o conflito de interesses. O paradigma compreensivo nos orienta a perceber que a escola é um campo formador e de comunicação, de significação, repassados de forma contínua no processo de ensino.

No sentido da metodologia compreensiva de Weber para a Sociologia, o processo de ensino visa a autonomia e a aplicabilidade dos conhecimentos na sociedade. Assim, acreditamos ser a partir da participação da sociedade em seu processo formativo, o meio pelo qual os conhecimentos deixariam de se constituir de forma coercitiva, como deixariam de se constituir meio para estratificação social.

Depois do surgimento dos primeiros cursos superiores em Moda no Brasil, a reconfiguração do trabalho com a precarização nos postos de trabalho, na flexibilização das leis trabalhistas e o surgimento de novos arranjos produtivos, como MEI e MPE, viu-

-se mais arraigado ao conceito de Moda para o estímulo industrial e econômico, perpassado pelas instituições no ensino da Moda para o vestuário a formar-se para as grandes massas⁶.

6 Ver a síntese trazida por MARTINS (2019), acerca dos modelos de negócios da Moda no

Deste modo, no século XXI, a percepção quanto ao 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. A participação entre a Universidade, conselhos representados pela sociedade civil e poder público, seria uma forma do ensino superior reconstituir a forma de ensino, de forma a se aproximar das necessidades sociais acima das econômicas em prol do desenvolvimento social na busca por alcançar o desenvolvimento econômico sustentável.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. C.; TOMAZI, N. D. Indivíduo e sociedade. In: TOMAZI, N. D. (Org.). Iniciação à Sociologia. São Paulo: Atual, 1993.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3ª Reimpressão da 1. ed. 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUDRILLARD, J. A sociedade de consumo. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- 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. S. C. G. (Org.). *Pesqui- sa e formação em Moda*. São Paulo: Estação das Cores e Letras, 2015. p.103-133.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Decreto 7.566. Rio de Janeiro, 23 de setem- bro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decre- to_7566_1909.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezem- bro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- BRASIL. Secretaria do planejamento do Estado de Santa Catarina. *Plano Catari- nense de desenvolvimento 2015*. Florianópolis: 2006. Disponível em: <http://www.spg.sc.gov.br/visualizar-biblioteca/acoes/plano-catarinense-de-desenvolvimento/402-plano-catarinense-desenvolvimento/file>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- BRASIL. Instituto Federal de Santa Catarina. *Linha do Tempo IFSC*. Florianópo- lis, 2018. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- CULTURA DIGITAL. Colegiado: Setorial de Moda. *Consulta Plano Setorial de Moda, 2014*. Disponível em: <http://culturadigital.br/moda/colegiado/>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- DIAS, F. C. Durkheim e a Sociologia dá educação no Brasil. Em *Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, 1990.
- FIESC. *Micro e pequena indústria amplia geração de emprego e exportações*. Dados do Observatório FIESC, Florianópolis, 13 set. 2018. Disponível em: <http://fiesc.com.br/pt-br/imprensa/micro-e-pequena-industria-amplia-geracao-de-emprego--e-exportacoes>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- GOMES, C. *A educação em perspectiva sociológica*. 3. ed. São Paulo: E.P.U, 1994.
- HABERMAS, J. *Teoria do Agir Comunicativo 1. Racionalidade da ação e racional- zação social*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- LENZI, C. L. O “Modelo Catarinense” de desenvolvimento: uma ideia em muta- ção? Blumenau: EDIFURB, 2000.
- MARTINS, C. C. A Moda e o coletivo, a roupa e a individualidade. In: SCOZ, Ema- nuella. (Org.). *A roupa: a evolução da roupa em sua relação com a sociedade do ano 1000 d.C. até o século XX*. 2. ed. Blumenau: Amo Ler, 2019. p. 157-163.
- MATTOS, M. F. S. C. G. (Org.) *Pesquisa e formação em Moda*. São Paulo: Abe- pem; Estação das Cores e Letras, 2015.
- MEYER- STAMER, J. *Algumas Observações sobre Clusters em Santa Catarina*. *Atualidade Econômica*, Florianópolis, Ano 12, n. 37, p. 5-9, 2000.
- NOGUEIRA, M. A. *Tendências atuais da Sociologia da Educação*. Grupo de Pesqui- sa em Sociologia da Educação. *Leituras & Imagens*. Florianópolis: UDESC, 1995.
- PCD. Secretaria do Planejamento do Estado de Santa Catarina. *Plano de desenvol- vimento de Santa Catarina 2030*. Florianópolis: 2018. Disponível em: <http://www.spg.sc.gov.br/visualizar-biblioteca/acoes/plano-catarinense-de-desenvolvimento/1162-plano-sc-2030-versao-final/file>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- SANT’ANNA, M. R. *Teoria da Moda, Sociedade, Imagem e Consumo*. 2ª Ed. São Paulo: Estação das letras e cores, 2016.
- SANTOS, B. S. (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.
- SCOZ, E. *A trajetória dos egressos (2001) do curso de Moda da FURB: currículo e campos de atuação*. 2019. 121 f. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Universi- dade Regional de Blumenau*, Blumenau, 2019.
- SENAI. *História*, 2018. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/ins- titucional/historia/>. Acesso em: 17 jan. 2020.
- SILVA, I. L. F. O problema da objetividade e da subjetividade nas teorias sociais clás- sicas e contemporâneas. Um debate necessário. *Mediações*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 21-26, 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/arti- cle/view/9377/8105>. Acesso em: 17 jan. 2020.

EMANUELLA SCOZ, ET AL. ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA P..

SILVA, J. C. A questão educacional em Marx: alguns apontamentos. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 72-81, 2011.

SVENDSEN, L. *Moda: uma filosofia*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.