

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV

*Corpos Escultóricos: Práticas
Metodológicas e Formação Sensível
no Ensino de Modelagem em
Cursos de Graduação em Design
de Moda e Artes Visuais*

ADRIANA CARDOSO PEREIRA

Florianópolis
2021

ADRIANA CARDOSO PEREIRA

**CORPOS ESCULTÓRICOS: PRÁTICAS METODOLÓGICAS E FORMAÇÃO
SENSÍVEL NO ENSINO DE MODELAGEM EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
DESIGN DE MODA E ARTES VISUAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais, área de concentração em Ensino de Artes Visuais.
Orientadora: Dra. Mara Rúbia Sant'Anna

FLORIANÓPOLIS

2021

Corpos escultóricos: práticas metodológicas e formação sensível no ensino de modelagem em cursos de graduação em Design de Moda e Artes Visuais.

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Pereira, Adriana Cardoso

Corpos escultóricos : práticas metodológicas e formação sensível no ensino de modelagem em cursos de graduação em Design de Moda e Artes Visuais. / Adriana Cardoso Pereira. -- 2021.

174 p.

Orientadora: Mara Rúbia Sant'Anna

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2021.

1. Metodologia de ensino. 2. Ensino Superior. 3. Pedagogia dos Saberes Sensíveis. 4. Modelagem. I. Sant'Anna, Mara Rúbia. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. III. Título.

ADRIANA CARDOSO PEREIRA

CORPOS ESCULTÓRICOS: PRÁTICAS METODOLÓGICAS E FORMAÇÃO SENSÍVEL NO ENSINO DE MODELAGEM EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DESIGN DE MODA E ARTES VISUAIS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Artes Visuais, área de concentração em Ensino de Artes Visuais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Mara Rúbia Sant'Anna
Universidade do Estado de Santa Catarina – CEART/UDESC

Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – CEART/UDESC

Profa. Dra. Maristela Abadia Fernandes Novaes
Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG

Profa. Ms. Rosana Tagliari Bortolin
Universidade do Estado de Santa Catarina – CEART/UDESC

Florianópolis, 05 de agosto de 2021.

Dedico essa pesquisa àqueles que acreditam e investem
no afeto e nos encontros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Salete, por seu amor incondicional reiterado de tantas maneiras, às minhas irmãs Silvia e Paula, companheiras dessa vida com quem tanto aprendo e ao meu pai Vicente pelos conselhos, leitura de parte do texto e por ser exemplo de comprometimento.

À professora orientadora Mara Rúbia, com quem tenho a honra de conviver e aprender desde a época da graduação. Estou certa de que finalizo o mestrado profundamente marcada pelos tantos aprendizados que tive oportunidade de construir nessa convivência. Você me ajudou a enxergar muito mais coisas do que é possível registrar nessas linhas de agradecimento e mesmo na dissertação. Obrigada.

Às amigas e amigos Gisele, Magda, Renata, Crislaine, Trovão, Sussumu, Taliane, Ailton, Paulo e Francisleth pelo apoio, escuta, incentivo e carinho fundamentais para atravessar, mesmo que tantas vezes à distância, as muitas horas de incerteza e solidão vivenciadas no percurso do mestrado. Obrigada por cada mensagem, chamada, chazinho tarde da noite e conversas infinitas sobre o assombro, a angústia, a maravilha que é a vida.

A todos os membros do LabMAES, Laboratório Moda e Sociedade, com quem tive excelentes momentos de debate, leitura e reflexão em meio a um clima de grande acolhimento e respeito.

A todas e todos os estudantes com quem pude partilhar encontros e descobertas nesses oito anos de docência e sem os quais não seria possível me constituir ou reconhecer como professora.

A todas as professoras que contribuíram com a pesquisa e com o percurso de formação junto ao mestrado em Artes Visuais da UDESC, em especial à professora Maristela Novaes (minha admiração e agradecimento pelas partilhas sensíveis que, entre risos e choros, marcaram indiscutivelmente minha memória e minha compreensão sobre a docência); à artista e professora Rosana Bortolin (agradeço profundamente pela acolhida, pelos ensinamentos e provocações sobre cerâmica, arte e vida); à professora Marta Martins (que com doçura e acuro proporcionou contato com tantas referências, personagens e vozes inquietantes); à professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira (de energia, generosidade e elegância inenarráveis); à professora Jociele Lampert (por sua paixão e dedicação aos projetos desenvolvidos e sobretudo por oportunizar contatos valiosos com outros docentes,

pesquisadores e artistas no percurso da disciplina por ela conduzida) e à professora Maria Cristina, por todas as contribuições realizadas na banca de defesa.

Às docentes e discentes dos cursos de Moda da UDESC, Design de Moda da UFG, Artes Visuais da UDESC e Artes Visuais da UFG que se dispuseram tão gentil e generosamente em participar dessa pesquisa concedendo seu tempo e recordações na realização das entrevistas.

À Carolina, que lançou luz e ajudou a organizar e acolher tantos afetos surgidos durante a realização de uma pesquisa em tempos de pandemia. É sem dúvidas um privilégio poder recorrer a ajuda psicológica profissional e particular nesse país, em especial nesse momento. Ao Sindicato dos Professores da UDESC, Aprudesc, à coordenação do Centro de Artes e ao departamento de Moda, que atuaram junto à instituição para que eu e muitos outros colegas colaboradores tivéssemos garantido nosso salário e emprego durante a pandemia, condição imprescindível para a conclusão dessa pesquisa.

A todas as professoras e professores de Yoga que compartilharam comigo ferramentas potentes para buscar um lugar de respiro, conforto e equilíbrio (mesmo em momentos de desconforto) a partir do qual fosse possível ampliar os sentidos sobre o ser, a amorosidade e a interrelação de todas as coisas.

RESUMO

Esta dissertação se volta para as metodologias de ensino praticadas nas disciplinas de modelagem do vestuário e modelagem cerâmica no contexto dos cursos superiores de Moda e Artes Visuais brasileiros, respectivamente. As lentes teóricas escolhidas para realizar esse trajeto investigativo foram sobretudo duas: a da educação estética ou educação dos sentidos, apresentada pelo nome de Pedagogia dos Saberes Sensíveis e que norteou a perspectiva de construção do conhecimento e de educação defendida, assim como as reflexões provenientes da crítica literária de Hans Robert Jauss, chamada de Estética da Recepção, bem como a Teoria do Efeito Estético proposta por Wolfgang Iser, convocadas nesse contexto como subsídios para operacionalizar a análise dos documentos e metodologias de ensino. Comprometida com a perspectiva de ensino exposta, foi de interesse da pesquisa analisar os documentos oficiais de planejamento didático, bem como os indícios das práticas metodológicas efetivadas de forma a refletir sobre suas possíveis implicações na formação sensível dos estudantes. O trajeto metodológico da dissertação envolveu revisão bibliográfica em torno das categorias de estudo da pedagogia, da crítica literária, da formação sensível e da experiência estética e seguiu para um estudo de caso realizado sobre duas disciplinas de modelagem no contexto da Moda e duas no âmbito das Artes Visuais, com recorte na Universidade do Estado de Santa Catarina (Bacharelado em Moda e Bacharelado em Artes Visuais) e na Universidade Federal de Goiás (Bacharelado em Design de Moda e Bacharelado em Artes Visuais). Num primeiro momento foram analisados os Projetos Político Pedagógicos de Curso (PPC) e em seguida um novo recorte foi promovido sobre os planos de ensino referentes ao semestre de 2019.2 das disciplinas selecionadas. Na primeira camada de análise, relativa aos PPC, observou-se um alinhamento entre as propostas e perspectivas dos cursos vinculados à mesma instituição, sendo que as disciplinas dos cursos de Design de Moda e Artes Visuais da UFG se mostraram potencialmente mais propícias à abordagem sensível. Na realização da análise dos planos de ensino, no entanto, percebeu-se uma aproximação cruzada: a disciplina de modelagem do vestuário da UFG e a de cerâmica da UDESC tiveram maior proximidade com uma proposta sensibilizadora do que as disciplinas de modelagem do vestuário da UDESC e cerâmica da UFG. A última etapa de coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com três docentes responsáveis pelas disciplinas selecionadas e doze discentes (três de cada disciplina). As entrevistas confirmaram as percepções previamente realizadas a partir da leitura dos planos

de ensino e ofereceram materiais para compreender como se deu a materialização das propostas em cada disciplina, as escolhas e motivações, alguns sentidos promovidos nesse processo e algumas relações estabelecidas entre docente, discente e conhecimento no âmbito da modelagem.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino. Ensino Superior. Pedagogia dos Saberes Sensíveis. Modelagem.

ABSTRACT

This thesis focuses on the teaching methodologies practiced in clothing pattern making and ceramic shaping classes in the context of the Brazilian undergraduate courses of Fashion and Visual Arts, respectively. The theoretical lenses chosen to follow this investigative path were mainly two: the aesthetic education or education of the senses, presented by the name of Sensible Knowledge Pedagogy, which guided the perspective of knowledge construction and education advocated for, as well as thoughts stemming from Hans Robert Jauss literary criticism, called Reception Theory; and the Aesthetic Response, proposed by Wolfgang Iser. Both are used in this context to subsidize the operationalization of document analysis and teaching methodologies. Engaged with the presented teaching perspective, this research analyzed official didactic planning documents as well as evidence of the methodological practices realized in order to reflect on its possible implications on the sensible formation of students. The methodological path of this thesis involved a bibliographic review on the pedagogy, literary criticism, sensible formation, and aesthetics experience areas of study. Also, a case study on two pattern making classes in the Fashion context and two shaping classes on the Visual Arts scope, specifically in the Universidade do Estado de Santa Catarina (Bachelor's degree in Fashion and Bachelor's degree in Visual Arts) and the Universidade Federal de Goiás (Bachelor's degree in Fashion Design and Bachelor's degree in Visual Arts). First, the Political-Pedagogical Course Projects (PCC) were analyzed. Then, a new approach on the teaching plans from the 2019.2 semester of the chosen classes was promoted. On the first layer of analysis, regarding the PCC, there was an alignment between the proposals and perspectives of the courses linked to the same institution, with the Fashion Design and the Visual Arts classes from UFG appearing to be more conducive to the sensible approach. In the analysis of the teaching plans, however, there was a cross approach: the UFG's clothing pattern making and the UDESC's ceramic shaping classes were closer to a sensible approach than the UDESC's clothing pattern making and the UFG's ceramic shaping classes. The last data collection stage happened through interviews with three faculty members responsible for the chosen classes and twelve students (three from each class). The interviews validated the perceptions previously acquired through the reading of the teaching plans and offered materials to understand how the proposals for each class were materialized, the choices and

motivations, some of the senses promoted in the process, and some relationships established between faculty, students, and knowledge in the pattern making and shaping scopes.

Keywords: Teaching Methodology. Higher Education. Sensible Knowledge Pedagogy. Pattern Making.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Capa de abertura, introdução, capítulos 1, 2 e 3: ilustrações desenvolvidas a partir de ensaio fotográfico *Corpos escultóricos*, criação da autora, 2020.

Capa de abertura da conclusão: trabalho de experimentação em *moulage* com organza sobre argila e mini busto de modelagem, criação da autora, 2019.

Figura 1: Registro da reconstrução da atividade de sensibilização da matéria às cegas

Figuras 2 e 3 – Centro de Artes na década de 80 e atualmente.

Figura 4 - Fachada da atual Faculdade de Artes Visuais da UFG

Figura 5 - Registro da lei que criou o Instituto de Belas Artes de Goiás, em 1960.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações PPC Moda UDESC e Design de Moda UFG

Quadro 2 - Disciplinas de Modelagem do Vestuário PPC Moda e Design de Moda

Quadro 3 - Informações PPC Artes Visuais UDESC e Artes Visuais UFG

Quadro 4 - Disciplinas de Modelagem Cerâmica PPC Artes Visuais

Quadro 5 - Dados dos planos de ensino de disciplinas de modelagem do vestuário: identificação e ementa

Quadro 6 - Dados dos planos de ensino de disciplinas de cerâmica: identificação e ementa

Quadro 7 - Dados dos planos de ensino de disciplinas de cerâmica: objetivos

Quadro 8 - Síntese dos verbos escolhidos para compor os objetivos dos planos de ensino

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFG – Universidade Federal de Goiás

CEART – Centro de Artes (UDESC)

FAV – Faculdade de Artes Visuais (UFG)

ASSINVEST- Associação das Indústrias do Vestuário do Aglomerado Urbano da Grande Florianópolis

PPC – Projeto Político Pedagógico de Curso

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAED – Faculdade de Educação (UDESC)

MESC – Museu da Escola Catarinense

ESAG - Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (centro da UDESC

antigamente nomeado Escola Superior de Administração e Gerência, de onde deriva a sigla)

EM – Escola de Música

CAD – *Computer Aided Design*

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

CNE/CES - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

N1 e N2 – Nota 1 e Nota 2 (inseridas no contexto de análise do plano de ensino de Introdução à Modelagem da UFG)

NUPEART – Núcleo de Educação e Arte (CEART/UDESC)

SUMÁRIO

POÉTICAS DO ATELIÊ: TOMANDO ASSENTO.....	14
1 COMPOSIÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO: ESTRUTURAS E HORIZONTES.....	35
1.1 PLANEJAMENTO DIDÁTICO ENQUANTO COMPOSIÇÃO	37
1.2 ELEMENTOS DE COMPOSIÇÃO DA ESTRUTURA DE REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINAGEM .	41
1.3 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS ESTUDADOS: O PANO DE FUNDO DA COMPOSIÇÃO.....	50
2 A MODELAGEM DO VESTUÁRIO E A MODELAGEM CERÂMICA NO ENSINO SUPERIOR	60
2.1 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: PRIMEIRA CAMADA DE LEITURA.....	66
2.1.1 Leitura e análise dos PPC de Moda da UDESC e Design de Moda da UFG.....	68
2.1.2 Leitura e análise dos PPC de Artes Visuais da UDESC e da UFG.....	75
2.2 PLANO DE ENSINO: SEGUNDA CAMADA DE LEITURA.....	81
2.2.1 Planos de Ensino dos cursos de Moda da UDESC e Design de Moda da UFG.....	82
2.2.2 Planos de Ensino dos cursos de Artes Visuais da UDESC e da UFG.....	92
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRIMEIRA ETAPA DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS	105
3 EDUCAÇÃO SENSÍVEL E ENSINO DE MODELAGEM: DO PLANO AO ENCONTRO COM A MATÉRIA VIVA.....	109
3.1 MEMÓRIAS DO PROCESSO DE ENSINAGEM: TERCEIRA CAMADA DE LEITURA	113
3.1.1 A modelagem enquanto técnica: Modelagem Tridimensional - Moulage, UDESC.....	114
3.1.2 A modelagem enquanto sistema de conhecimento: Introdução à Modelagem, UFG	123
3.1.3 A modelagem como elo entre as experiências singulares e coletivas: Fazer Cerâmico I da UDESC	133
3.1.4 A modelagem como meio de estudo e representação da figura humana: Cerâmica na UFG...	140
3.2 OLHARES SOBRE OS ENCONTROS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	147
CONCLUSÃO OU APAGAR DAS LUZES DO ATELIÊ.....	155
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICES	170

POÉTICAS DO ATELIÊ: TOMANDO ASSENTO

Sentadas em volta da mesa longa e retangular de madeira, o grupo recém-formado de mulheres aguardava o início da aula. Predominava no ambiente um cheiro intenso de produto químico e terra misturados. Em diversas estantes de madeira, artefatos das mais diversas dimensões e aparências ora se exibiam tal como peças numa vitrine ora se escondiam tímidas sob sacolas plásticas bem amarradas. Uma mesa repleta de livros se postava muda próxima da entrada do espaço. Ao fundo da sala um quadro verde bandeira exibia algumas fórmulas escritas em giz; na parede lateral dois tanques de cimento de dar inveja a qualquer lavanderia de apartamento hodierno, uma longa bancada do mesmo material, baldes, esponjas, um varal com panos estendidos. Algumas máquinas e materiais de utilidade ainda misteriosa compunham espacialmente o restante do local. De tempos em tempos, estalos fortes ressoavam de uma sala contígua à que o grupo se encontrava.

Que ambiente particular é esse intitulado ateliê. Um deleite para os desejosos de espaço, tempo e condições para desenvolver o que quer que se possa e queira, dentro dos limites que obviamente qualquer projeto criativo compreende. Pensava no prazer que sinto em me encontrar nesses locais quando a professora se fez presente, cumprimentou o grupo, se apresentou e deu as primeiras orientações para a rodada de apresentações de si e das intenções e quereres em relação à disciplina. Após cada fala, uma réplica da professora apresentava uma sequência de referências visuais e bibliográficas para os futuros projetos da pessoa que acabava de se apresentar. A grande maioria do grupo provinha da comunidade. Mulheres de idades, profissões e experiências de vida bastante distintas: mãe e filha; adolescente em período de pré-vestibular; designer de produto; psicóloga; uma graduanda do curso que ofertava a disciplina e a pesquisadora e professora universitária que aqui escreve. Todas interessadas, por distintos motivos, a experimentar a relação corpo-barro.

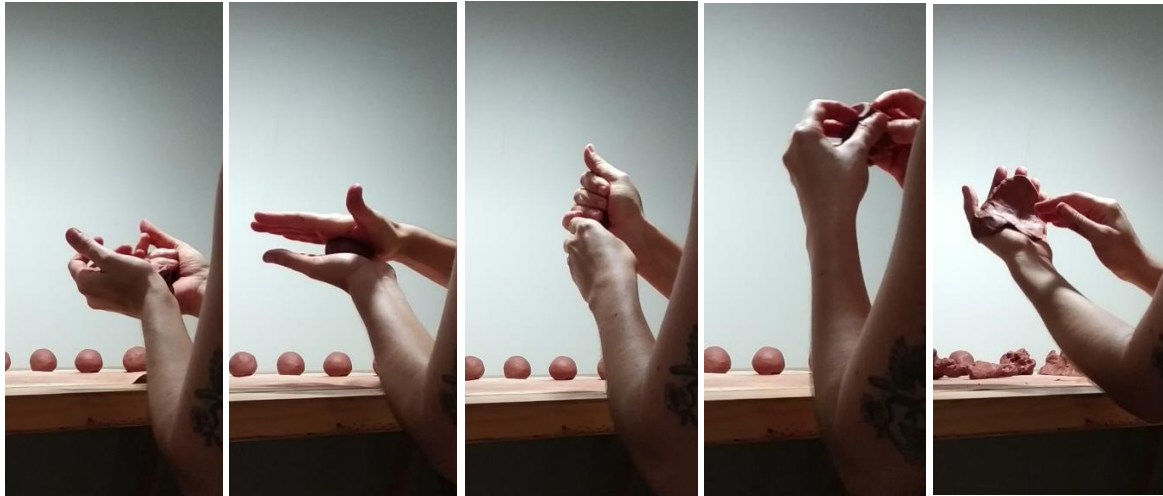
Num primeiro e marcante exercício, dispomos cada uma sobre a mesa uma folha de *courvin*, material encorpado, sintético e impermeável que imita o couro e é bastante utilizado como proteção da superfície para fins de modelagem cerâmica. De posse de pacotes de argila, fomos indicadas a moldar dez bolas de tamanho semelhante, organizando-as no espaço de trabalho de forma que ficassem bem distribuídas. Iniciei pela argila terracota, a popular argila vermelha. O toque gelado e viscoso do barro logo ativou recordações das antigas atividades artísticas da escola, quando trabalha prazerosamente modelando massinhas coloridas por

horas a fio, vendo surgir diante dos olhos toda sorte de objetos e seres que logo em seguida se amontoavam novamente numa miscelânea de cores. Amassa, molda, observa, volta a amassar; assim seguia a brincadeira e assim seguia agora o exercício dessa aula. Conversas despreziosas aqui e ali ajudavam a iniciar uma integração entre o grupo.

Finalizada essa etapa fomos convidadas a iniciar exercícios de manipulação das porções de argila, porém de olhos fechados. Uma a uma, deveríamos achar as bolas, modelar dentro de um tempo determinado pela professora, largar e seguir para a próxima, organizando-as na ordem de feitura. Fomos instruídas a sentir a matéria em contato com as mãos mais do que planejar ou buscar executar uma forma específica. “A modelagem está intrinsecamente relacionada à vida”, falava a professora. Era uma primeira conversa entre barro e corpo, e o controle da visão e da razão já haviam sido convidadas a se ausentarem da sala. Num misto de contentamento, ansiedade e curiosidade as dez bolas foram modeladas conforme solicitado e se pôde finalmente abrir os olhos para observar o que se havia produzido.

Formas curiosas se enfileiravam com as marcas dos dedos, mãos e digitais nitidamente impregnadas na massa cerâmica. Das dez peças fomos convidadas a escolher as cinco preferidas e explicar sobre a motivação da escolha e as percepções sobre elas. Curiosamente as peças que havia modelado me recordavam sobremaneira as formas e texturas da minha coleção de formatura no curso de Moda da UDESC: eram fluidas, orgânicas. Feita essa primeira rodada de exposição, fomos convidadas a amassar as cinco peças eleitas, desmanchando-as. Após certa relutância em relação ao pedido seguimos a atividade nessa dinâmica até que todas as peças fossem, como no caso da brincadeira da massinha de modelar, agrupadas e postas de volta no pacote. Terminado então o primeiro exercício, tive as primeiras lições junto à cerâmica: a potência da sensibilização do corpo em relação à matéria e o desapego em relação ao resultado.

Figura 1: registro da reconstrução da atividade de sensibilização da matéria às cegas.



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Essas percepções, remontadas imagetivamente pelo imbricado quebra-cabeça da memória, oferecem um indício da experiência tida ao cursar a disciplina eletiva de Experimentações Cerâmicas, ministrada na oportunidade pela professora Rosana Bortolin junto à graduação de Artes Visuais da UDESC, no segundo semestre de 2018. Após esse primeiro exercício seguimos na disciplina por meio de projetos individuais, sendo que as instruções e técnicas para sua realização eram apresentadas pela professora somente conforme o projeto e a dificuldade que cada uma demandava. Aprendíamos no contato com a matéria e observando, no conjunto da sala, o que cada uma estava desenvolvendo, assim como percebendo as soluções que iam sendo requisitadas ou inventadas para resolver os problemas que surgiam: rachadura, perda de umidade, explosão na queima, bolhas, secagem da massa.

Foi a primeira aproximação realizada com o universo da cerâmica, já com vistas a adentrar o espaço que viria a ser modelado na relação com essa pesquisa de mestrado: do corpo têxtil ao corpo cerâmico; dos corpos escultóricos ao corpo textual, do corpo que escreve ao corpo que lê, do corpo que percebe ao corpo que (re)cria diferentes artefatos e processos atravessados nesse percurso de pesquisa.

Enquanto professora colaboradora do curso de Moda da UDESC, como atualmente me encontro, atuo particularmente junto às disciplinas de modelagem do vestuário e confecção. São disciplinas entendidas como “técnicas” e “práticas”, habitualmente inseridas como espaços-tempo reservados para executar e materializar peças do vestuário previamente

desenhadas em disciplinas de criação. Costuma-se apresentar as técnicas de modelagem e de confecção de maneira organizada por ordem de complexidade, muitas vezes por meio de ordens de execução orais ou escritas para que, passo a passo, a estudante ou o estudante possa acompanhar e realizar as atividades conforme solicitadas. De maneira semelhante se deram as experiências enquanto estudante do curso de Moda e como docente dessas disciplinas em diferentes instituições públicas, fossem elas voltadas ao ensino profissionalizante ou ao bacharelado em Moda.

As questões e relatos mencionados acima, para além de contextualizar e apresentar algumas experiências sobre o tema de pesquisa, dão indícios também de modos e concepções de ensino e aprendizagem. E neste ponto principia o afunilamento dessa pesquisa, dedicada ao estudo das metodologias de ensino de modelagem no contexto do Ensino Superior brasileiro. Nessa pesquisa, a metodologia de ensino será estudada nos dois campos já convocados: na modelagem implicada na produção de peças do vestuário, própria do campo da Moda, e a utilizada para desenvolver artefatos cerâmicos no contexto das Artes Visuais. Ou seja, trata-se de um direcionamento maior sobre os modos de ensinar e sensibilizar os estudantes à ação modeladora do que propriamente na apreciação ou avaliação do artefato têxtil ou cerâmico obtido. Esse recorte propõe, portanto, uma aproximação conceitual entre a prática da modelagem nas áreas de Moda e de Artes Visuais, por entender que nos dois contextos ela trata da corporificação de conceitos, imagens e ideias por meio de técnicas e abordagens distintas aplicadas a materiais moldáveis.

Em outras palavras, a modelagem em ambos os contextos se volta à prática da elaboração de artefatos, fornecendo subsídios para que se realize a tradução do conceito - ideia ou projeto - em objeto tridimensional, seja ele um artefato têxtil ou cerâmico. Embora possa haver distinções em relação a materiais empregados, técnicas, linguagens ou fins na modelagem relativa a uma área e outra, pode-se dizer que sejam irmãs não apenas pelo nome, mas pela natureza corporificadora, modeladora, pela relação com a tradição das práticas a elas atreladas e por sua presença marcante nas matrizes curriculares dos referidos cursos superiores, conforme levantamento¹ realizado para essa pesquisa. Acrescenta-se que tanto a modelagem do vestuário quanto a modelagem em cerâmica costumam integrar a formação

¹ Levantamento realizado pela autora em 2019 a partir do site e-MEC. Essa pesquisa resultou numa listagem de nove instituições de ensino superior que ofertavam concomitantemente Moda ou Design de Moda e Artes Visuais. A partir dessa primeira selecionaram-se duas instituições para pesquisa documental. Maiores detalhes desse levantamento inicial serão apresentados enquanto apêndice da versão final da dissertação.

do designer de moda e do artista visual e constituem-se, isso posto, como campos potenciais de experimentação e expressão de suas atividades profissionais e artísticas.

O desafio da materialização empenhado pela ação modeladora passa, necessariamente, pelo domínio das técnicas, embora não se limite a este aspecto. Conforme vislumbra Ostrower (1984), neste processo de formar e transformar, próprio da criação e da ação de moldar a matéria, se dá também a configuração do próprio homem.

Quando vemos uma jarra de argila produzida há 5 mil anos por algum artesão anônimo, [...] percebemos o quanto esse homem, [...] em moldando a terra moldou a si próprio. Seguindo a matéria e sondando-a quanto “à essência de ser”, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma à argila ele deu forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. Criando, ele se recriou (OSTROWER, 1984, p.51).

É possível identificar uma relação dialética no processo de configuração mútua entre o sujeito que percebe, experiencia o mundo, e aquilo que se pretende dar forma. O processo de dar forma às matérias envolve, portanto, o desafio de encontrar meios para traduzir o que se percebe, compreende e sente por meio de experimentações ou técnicas adquiridas, aprendidas, criadas ou aperfeiçoadas. E aquilo que somos capazes de perceber implica em uma educação sensível.

Por esse motivo elegeu-se como perspectiva de ensino para tratamento da temática da metodologia de ensino a Pedagogia dos Saberes Sensíveis², também chamada Pedagogia dos Afetos. A relação entre educação e sensibilidade defendida nessa dissertação provém do entendimento de que é essa capacidade dos sentidos, inerente ao corpo, o que situa esse corpo no mundo e permite com ele estabelecer relações. Lembremos que “a cada modo de produção de subjetividade situado histórica, política, social, antropológica e esteticamente, corresponde uma sensibilidade” (FARINA, 2013, p.3) e que, portanto, as metodologias de ensino dialogam conscientemente ou não com o entendimento de ciência, de conhecimento e com a perspectiva educacional adotada pela professora ou professor – ou seja, dialogam com uma ética e com uma estética.

Esta abordagem se centra na construção do saber por meio da experiência estética, cuja relação com a percepção e a sensibilidade é indissociável, e que será debatida em

² Terminologia utilizada pelo grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão (LabMAES) da Universidade do Estado de Santa Catarina, coordenado pela professora doutora Mara Rúbia Sant’Anna.

conjunto com autores como John Dewey e João-Francisco Duarte Júnior. A abordagem desses autores em torno da sensibilidade (ou dos sentidos) se conecta com uma proposta de religamento entre o viver e a capacidade de experienciar esse viver esteticamente. Nas palavras de Dewey, trata-se de “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (DEWEY, 2010, p.70), e nas de Duarte Júnior, “o de um retorno à raiz grega da palavra ‘estética’ — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR., 2000, p.15).

Está presente nos dois autores, portanto, o caráter de experiência estética como condição para uma relação de completude de sentidos, de formação sensível e aguçamento de uma percepção capaz de interligar os saberes. Conforme pontua Duarte Júnior, a compartimentalização do que é adequado ao ensino ou não, segundo o autor, acaba desqualificando as atividades ligadas à arte ou ao sentir em benefício da perspectiva racionalizante, isto é, “uma forma extremada de atuação de nossa faculdade intelectiva que, feito munida de antolhos, nesse caso focaliza apenas fenômenos pontuais, desconectados da realidade em volta e da vida humana” (DUARTE JR, 2000, p.17). A contrapartida dessa abordagem se encontra num embotamento da sensibilidade, e numa repressão de sentidos do próprio corpo. Uma “educação através da arte” (DUARTE JR, 1983, p.13) não trata, contudo, de uma formação para atuar como artista, mas de um modelo educacional ancorado na percepção e sensibilidade a partir das quais o estudante construa os sentidos particulares do ser e estar no mundo.

Antes de seguirmos, cabe uma tentativa de delinear o que se tomará por sensibilidade ou por sentido dentro do debate dos saberes e, mais especificamente, da *ensinagem*³. E passa que, diante de uma rápida consulta a qualquer dicionário, uma lista extensa de significados surge diante dos olhos. Não se trata de indefinição, mas antes de amplitude de significados, já que envolve “o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual” (DEWEY, 2010, p.88). O que remete à provocadora proposta de Rubem Alves de que uma educação dos sentidos se aproximaria do ensino de formas diversas de se fazer amor com o mundo (ALVES, 2010). Os sentidos dizem respeito portanto aos mecanismos, órgãos e

³ A terminologia *ensinagem*, adotada das autoras Pimenta e Anastasiou (2014), será debatida na sequência dessa introdução. Adianta-se que substituirá as formas mais usuais de menção aos processos de ensino e de aprendizagem, ou ensino-aprendizagem.

percepções que tanto possibilitam quanto resultam do contato do sujeito com o entorno, não se restringindo, portanto, ao que é apreensível pelos órgãos de percepção.

Essa abordagem de ensino, por uma via da arte, se distancia da perspectiva de educação que polariza o sensível e o inteligível, o sentimento e a razão (conceitos esses tão caros à tradição filosófica e que nessa oportunidade não se pretende esmiuçar) e, portanto, aproxima o particular do coletivo. Por esse motivo, a valorização e o aguçamento da percepção, embora principiemos na própria capacidade de perceber o que acontece consigo por meio de uma capacidade ligada aos sentidos mais primordiais, não estão desvinculados de uma sensibilidade que é partilhada, ou seja, se constrói em articulação e modulação com fatores culturais, sociais, econômicos, históricos e políticos diversos.

Por esse motivo também Rancière (2005) atribui à partilha do sensível aquilo que confere forma à comunidade, lhe constitui esteticamente. Partilha, nos dizeres do autor, possui dois significados: “a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas.” (RANCIÈRE, 2005, p.2). Na perspectiva proposta por Rancière, a partilha do sensível se funda no compartilhamento de espaços e atividades que determinam como um coletivo (todo) efetua a sua participação e como uns e outros (particular) tomam parte nesta partilha. É nesse sentido que existiria na base da política uma “estética”, um sistema de formas que determina o que se dará a sentir, a ver, a perceber, conforme destaca o autor. Por esse motivo não é possível desvincular o que se sente, se percebe, de uma condição dada por esse corpo que é antes de mais nada social.

Por isso também se relaciona, nessa perspectiva pedagógica, o estético e o ensino, já que no contexto desse regime estético encaramos que a ensinagem trata do próprio desenvolvimento dessa consciência estética,

Entendida como processo em que se leva o educando a *criar* um sentido pessoal para sua vida, a partir da análise crítica e seleção dos sentidos veiculados em sua cultura, pela educação busca-se justamente a *harmonia* entre o sentir, o *pensar* e o *agir*. Ou seja: busca-se o desenvolvimento de uma vida *equilibrada – estética*, portanto. (DUARTE JR., 1981, p.106).

Essa pesquisa encontra na referida abordagem da educação estética seu aporte teórico, por vislumbrar em seus contornos uma possibilidade de resposta às necessidades de formação dos estudantes, direcionada ao que Morin chama de “educação na era planetária”

(MORIN, 2007). Os alicerces desta educação contemporânea são nítidos e desafiadores: “aprender a ser”, “a fazer”, “a viver juntos” e “a conhecer” (MORIN, 2005).

Essa perspectiva de ensino e de conhecimento é que conduzirá o tratamento das metodologias de ensino, que não serão apresentadas nesse trabalho enquanto maneiras ou modelos predefinidos e categorizados de ensino, perspectiva essa que remete à longa distância entre a atualidade e o século XVII, quando o monge luterano Comenius escreve a *Didática Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Trata-se, ao contrário, de considerar o ensino enquanto prática social viva, construída e modificada pela ação contextualizada e compartilhada dos sujeitos envolvidos em seus processos. Enquanto meio utilizado para adaptar ou transpor os conhecimentos para o contexto da disciplina, a metodologia abrange os recursos, a tecnologia educacional e as estratégias de ensino e aprendizagem, constituindo o caminho por onde a prática social entre docentes e discentes se efetua. Com vistas a uma primeira aproximação conceitual, Masetto contribui ao destacar que o conjunto de estratégias para propiciar a aprendizagem compõe uma “arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz” (MASETTO, 2015, p.99), que abrange desde a maneira como se organiza o espaço de ensino e aprendizagem, até os recursos materiais, audiovisuais ou as atividades que se pretende empreender junto ao corpo discente.

Nesse contexto, o docente assume o papel de mediador do trajeto de ensinar e aprender, comumente designado como processo de ensino e aprendizagem, mas que nesse trabalho será apresentado pela terminologia *ensinagem*. Essa definição, proposta pelas educadoras Pimenta e Anastasiou, compreende “o processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes [...]” (ANASTASIOU, 1998 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Ou seja, a escolha dos conteúdos e a forma de abordá-los não se sobrepõe ao resultado desejado, que no caso é promover aprendizagem, mas dela interdepende – o que exclui convicções que subsidiam frases como “a aula foi dada” ou “fiz minha parte passando o conteúdo”. O docente planeja e intermedia as atividades com o intuito de promover as melhores condições possíveis para o aprendiz, ou seja, para que se possa alcançar os objetivos de ensinagem entrelaçando-os com os demais aspectos que compõe um planejamento pedagógico. É uma atividade multidimensional, imbricada e desafiadora, bem sabemos, e especialmente “Por

isso, o trabalho do professor, em especial daquele que pretende ser um profissional consciente de sua tarefa, deve seguir o caminho da reflexão-ação-reflexão” (HAYDT, 2006, p.9).

Contudo, por mais detalhado que possa ser o planejamento realizado é esperado que ocorram alterações ao longo do percurso da disciplina, pois a efetivação dificilmente condiz exatamente com o plano traçado: por vezes uma chuva inesperada nos obriga a realizar uma pausa para procurar abrigo; noutras acabamos por encontrar trajetos mais alvissareiros em meio ao caminho e pegamos um desvio de rota; pode ser também que um velho conhecido apareça inesperadamente e paremos para uma conversa; ou talvez percebamos, já longe de casa, que esquecemos aquele documento importante sobre a mesa. “No fim das contas, o planejamento não passa de um plano, um mapa geográfico do ensino; portanto, é normal que, em contato com o território real do trabalho, esse mapa seja modificado, especificado, adaptado” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.214). Nada mais coerente com o posicionamento desses autores para quem a interatividade é a principal característica do fazer docente, cuja efetivação se dá com, sobre e para sujeitos. Não se trata de negligenciar ou mesmo deixar o planejamento de lado, mas de compreender que o processo de ensinagem se dá em/na relação e que por esse motivo se faz necessário considerar a realização de melhorias e adequações durante o percurso.

Não sendo possível dissociar as questões que envolvem o planejamento pedagógico no ensino formal – que abrange múltiplos fatores como concepção epistemológica, políticas públicas voltadas ao ensino, estrutura institucional, formação e experiência profissional do docente, dentre outros - da definição dos objetivos de ensino e aprendizagem e consecutivamente das estratégias escolhidas para seu alcance, levantam-se as seguintes problematizações: como a sensibilidade é partilhada nas disciplinas de modelagem do vestuário e modelagem cerâmica em cursos superiores de Moda e Artes Visuais brasileiros? Haveria interseções entre elas? Se existirem, quais seriam? E quais seriam as potências e limitações identificadas no processo de transposição do plano de aula para a aula desenvolvida, no que diz respeito à possibilidade de experiência estética, de aguçamento das capacidades sensíveis e criativas de estudantes, se compararmos o ensino da modelagem aplicado à Moda e a modelagem em cerâmica no contexto das Artes Visuais?

A partir de tais indagações, objetiva-se investigar nessa pesquisa as metodologias de ensino efetivadas nas disciplinas de modelagem do vestuário e modelagem cerâmica em

cursos superiores de Moda (ou Design de Moda) e Artes Visuais brasileiros, respectivamente, e as possíveis implicações dessas práticas metodológicas na formação sensível de estudantes-designers e estudantes-artistas. Em última instância a dissertação busca dialogar, por meio do recorte na metodologia, com uma perspectiva de formação que não se assenta exclusivamente no repasse dos saberes formais e sistematizados sem que haja, em concomitância, uma mobilização desse sujeito a se inserir de maneira reflexiva e propositiva em suas relações consigo, com seu entorno e com esses conhecimentos acumulados.

Mais especificamente pretende-se: explicitar o papel das metodologias de ensino como parte integrante do planejamento pedagógico no contexto dos cursos superiores de Moda e Artes Visuais brasileiros; apresentar os conceitos norteadores para uma educação pelo viés da pedagogia dos saberes sensíveis, entrelaçando-os com o perfil de formação dos cursos em questão; confrontar os relatos das práticas de ensino coletadas no contexto dos dois cursos com o planejamento previamente realizado pelas docentes, cotejando essas memórias, percepções e experiências com o arcabouço teórico selecionado.

Abro um parêntese em relação à escolha interterritorial de pesquisa, pois é possível que seja um questionamento compartilhado pela leitora ou leitor. Diante da proposta talvez inusitada de comparar a metodologia de ensinagem no contexto das Artes Visuais e da Moda, pode ser que ecoe a seguinte questão: mas afinal, que sentido faz propor uma abordagem de ensino sensível para uma disciplina que apresenta sólido caráter técnico, sobretudo em modelagem do vestuário? Há que se reconhecer que, de fato, o ensino de modelagem (especialmente do vestuário, mas não só) foi transposto para o ensino superior com ênfase nas técnicas e métodos já solidificados e se assenta, principalmente, sobre uma justificativa de demanda do mercado: se ensina o que será exigido do profissional.

Essa questão pode se desdobrar por dois caminhos, pelo menos: o primeiro deles é de que as graduações estudadas apresentam um perfil criativo no seu planejamento de curso, informação essa que foi coletada como parte da pesquisa. A partir disso, em que medida essa sujeição ao mercado ou ao que se acredita que seja demanda do mercado favorece o aperfeiçoamento das capacidades criadoras e, se assim quiserem chamar, inovadoras desses profissionais? Que perfil de profissional se deseja formar? E ainda, em que medida restringir o conhecimento da modelagem apenas à reprodução de técnicas e métodos já utilizados e distanciados de um espaço de experimentação contribui para que os estudantes atuem como bons profissionais? Essa abordagem alimenta ou restringe os processos criativos e reflexivos

que figuram como centrais em ambas as formações? Novamente, não se trata nem se defende uma cisão entre saberes acumulados e novos saberes, mas se discutem as implicações na formação dos estudantes em se optando por apenas uma via.

O segundo aspecto aponta para o posicionamento diante da construção de conhecimentos e, mais a fundo, para a perspectiva de sociedade e de ensino abraçadas pela professora e pesquisadora, nessa dissertação representada pela escolha da Pedagogia dos Saberes Sensíveis. Dessa maneira, para além da busca da coerência entre abordagem metodológica e perfil de curso e de egresso, há um compromisso declarado com a via da formação da sensibilidade e, portanto, um exercício de compreender o campo disciplinar da modelagem para além da obediência a *ordens de execução* – com todos os significados que a leitora ou o leitor possam vir a reconstruir a partir dessa expressão tão recorrente na prática da modelagem do vestuário. "O equilíbrio buscado há de ser, sem dúvida, entre o conhecimento e a sabedoria, entre o compreender racionalmente e o saber com o corpo" (DUARTE JR, 2000, p.30). Nos colocamos ao lado de Duarte Jr, em busca de um ensino que considere o humano e a pluralidade de saberes em constante transformação.

Finalizado o parêntese, seguimos para os aspectos procedimentais da pesquisa que segue. Em relação ao levantamento de dados, para além da revisão bibliográfica realizada sobre metodologias de ensino voltadas ao ensino superior, experiências estéticas, saberes sensíveis e para contextualização do ensino de modelagem do vestuário e da modelagem cerâmica nos cursos superiores de Moda e Artes Visuais, optou-se pela realização de estudos de caso. Para isso, selecionaram-se duas das nove universidades públicas brasileiras que ofertam concomitantemente cursos de bacharelado na modalidade presencial nos dois campos de estudo, sendo uma delas a própria Universidade do Estado de Santa Catarina e a outra a Universidade Federal de Goiás⁴. A partir da definição das universidades, levantaram-se os Projetos Pedagógicos dos cursos e os planos de ensino de uma disciplina de modelagem do vestuário e uma de modelagem cerâmica em cada instituição, totalizando quatro disciplinas estudadas. Em um segundo momento foram coletados relatos, registros e/ou memórias das experiências das docentes responsáveis pelas disciplinas e de ao menos dois discentes que cursaram cada uma delas, de modo a obter indícios do processo de efetivação das disciplinas com suporte de um questionário semiestruturado.

⁴ A escolha das universidades se deu sobretudo pela viabilidade de contato com professoras e discentes e por sua adequação aos critérios anteriormente citados.

Como recurso para operacionalizar o tratamento e análise documental e dos relatos, optou-se por dialogar com as teorias do Efeito Estético e de Estética da Recepção, propostos respectivamente por Wolfgang Iser na obra *O ato da leitura: uma Teoria do Efeito Estético* (1996) e por Hans Robert Jauss nos textos que compõe um compilado de nome *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção* (1979). Enquanto teorias provenientes do campo da teoria e crítica literária, tomá-las de empréstimo nessa pesquisa implica assumir que o planejamento do processo de ensinagem e seus documentos estruturantes são abordados, nessa pesquisa, por meio dos mesmos critérios propostos por Iser e Jauss para a compreensão e análise de textos literários.

Nesse sentido, um primeiro ponto de interesse na abordagem desses autores e que contribuiu sobremaneira para sua adoção nessa pesquisa é a de que a obra – no caso dos autores a obra literária - não existe como tal enquanto sua ativação não é realizada pelo leitor. Enquanto muitos críticos literários e de arte voltaram sua atenção para a via do autor e do texto, ou seja, para o estudo das formas de expressão, resgatando informações biográficas ou analisando a estrutura textual desvinculada do ato da leitura, esses autores se debruçaram sobre o processo de constituição de sentidos num duplo horizonte entre texto e leitor.

Em outras palavras, segundo essa abordagem não seria o texto em si a obra, nem estariam os sentidos da obra encerrados nas intenções do autor. A “obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor” (ISER, 1996, p.51). Em correspondência com a forma com que Iser e Jauss propuseram abordar a teoria da crítica literária, com ênfase na relação do texto com o leitor - aquele que recebe e constitui os sentidos -, entende-se que o papel do estudante seja central no processo de recepção e constituição de sentidos dentro de um contexto educacional. Portanto os planos de ensino, assim como as metodologias de ensino, serão analisadas com intuito semelhante ao que orienta a observação das “estruturas de realização” dos textos literários: eles não constituem um sentido fechado em si mesmo, mas são compreendidos enquanto estruturas que organizam e condicionam a leitura/aprendizagem e significação pelo leitor/sujeito aprendente.

Analisar o modo de funcionamento das estruturas de realização se justifica, portanto, porque é nela que reside a “qualidade estética” do texto, ou seja, seu potencial de gerar sentidos no momento da recepção dessa estrutura previamente elaborada. Nesse sentido o planejamento didático (e conseqüentemente a metodologia), materializado em plano de ensino alcança o efeito almejado – e, portanto, apresenta a dita “qualidade estética” - apenas

na medida em que consegue promover aprendizagem. Compreende-se, portanto, que a “qualidade estética” do planejamento didático e da metodologia utilizada se assente sobre a capacidade de gerar efeitos nos estudantes por meio do processo de recepção e atualização dessa proposta de ensino.

Não foi fortuita, portanto, a escolha da terminologia *ensinagem* em lugar da expressão mais recorrente *ensino e aprendizagem* (ou ainda ensino-aprendizagem). Portanto, de maneira análoga à que Iser e Jauss relacionam as estruturas geradoras de efeitos dos textos com a recepção e co-produção dos sentidos na consciência do leitor como condição para que a obra se constitua, pretende-se analisar os recursos metodológicos vinculando os aspectos da preparação das aulas à possibilidade de gerar aprendizagem/espços de experimentação e sensibilização a partir da perspectiva da Pedagogia dos Saberes Sensíveis.

Para tal, as proposições de Wolfgang Iser (1996) subsidiarão sobretudo a abordagem das fontes de pesquisa, as “estruturas do texto”, materializadas nos planos de ensino e Projetos Pedagógicos dos cursos. Esses documentos, elaborados em diálogo com uma série de fatores e escolhas, são responsáveis por reunirem as condições para que os efeitos de sentidos (compreensão do conteúdo, processos de significação, aprendizagem) se concretizem na consciência dos leitores-educandos no momento das aulas.

Isso indica que a teoria do efeito demanda uma separação apenas de caráter analítico entre o texto e obra, pois compreende-se que os textos literários promovem sobretudo “processos de realização de sentido”, sendo os sentidos esse resultado condicionado e ativado pela estrutura do texto.

Ou seja, entre o *efeito*, como momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. (JAUSS, 1979, p. 73)

Nesse sentido, a distinção e ao mesmo tempo comunicação indissociável entre esses pólos é necessária para que se possa discernir “como a expectativa e a experiência se encadeiam e para saber se, nisso, se produz um momento de nova significação” (JAUSS, 1979, p. 73). Por esse motivo é que Iser atrela a qualidade estética do texto à “‘estrutura de realização’, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido” (ISER, 1996, p.62). A partir disso a concepção de leitor e de papel do leitor se tornam imprescindíveis para essa teoria do efeito e da recepção: sua participação não é

apenas condição *sine qua non* para que os sentidos e a própria obra se constituam, mas é por meio do “leitor implícito” também que se podem descrever as estruturas gerais de efeito do texto.

Sobre o papel do leitor Iser (1996) destaca que todo texto prefigura alguns papéis a seus possíveis receptores e que esses papéis são constituídos a partir de uma certa perspectiva de mundo defendida pelo autor. Essa perspectiva de mundo, por sua vez, se manifesta justamente nos modos de constituir as estruturas do texto e, portanto, nas escolhas realizadas no processo de sua constituição e no delineamento do papel do leitor. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o autor leva em consideração o ponto de vista do possível/provável leitor para criar a estrutura textual, o leitor tem sua leitura guiada pelas condições estruturais do texto, relação essa que possibilita ao leitor se localizar no texto e constituir o “horizonte de sentidos”, que não está no texto em si, mas precisa ser imaginado pelo leitor a partir da condução do texto e seu pano de fundo.

Por isso o autor destaca que o papel do leitor se constitui por meio de duas instâncias imbricadas entre si: uma que diz respeito à intenção do autor e às possibilidades de recriação de sentidos pelo leitor, instância esta materializada e condicionada pela estrutura do texto e a outra que se refere à “estrutura do ato”, correspondente ao preenchimento de sentidos realizado a partir da leitura, “de modo que a estrutura do texto, ao estimular uma sequência de imagens, se traduz na consciência receptiva do leitor” (ISER, 1996, p.79). Daí resulta que a “estrutura do ato” promova uma atualização dos sentidos do texto/conteúdo/conhecimento por meio da leitura/recepção. Por dialogar com as experiências e vivências do leitor, esse processo ocorre de forma “episódica” – por isso se diz que o leitor constitui e atualiza os sentidos do texto -, uma vez que a apropriação do horizonte de sentidos preestabelecidos na estrutura do texto ocorre em um dado momento histórico por um sujeito específico, e não de maneira homogênea por todos os leitores, em todos os contextos e tempos.

De maneira complementar a essa abordagem da estética do efeito de Iser, como dito, encontram-se os estudos sobre a estética da recepção, de Hans Jauss (1979). Por meio deles, o autor alarga a discussão inicialmente proposta por Iser ao discutir a efetiva recepção do texto literário de maneira historicamente contextualizada. Portanto, sua contribuição para a pesquisa se encontra nessa abordagem contextual da recepção e ainda por conta das três

categorias de análise por ele retomadas⁵ para tratar as possíveis relações entre texto e leitor: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Conforme o autor essas categorias, compreendidas como modos de fruição estética, não são entendidas dentro de uma lógica hierárquica nem de subordinação, embora possam ocorrer em sequência uma da outra (JAUSS, 1979).

Assim, por *poiesis* o autor entende “a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra” (JAUSS, 1979, p.102), ou seja, diz respeito ao prazer sentido diante da obra realizada, co-produzida e de sua apreciação por parte daquele que a produziu. Essa função se relaciona, portanto, ao prazer diante da atividade de produção da estrutura de significação. A *aisthesis*, por seu turno, é definida como uma “consciência receptora” da obra e se liga ao prazer estético da “percepção reconhedora” e do “reconhecimento perceptivo”. Se diferencia da *poiesis* por ser uma consciência receptora e não produtora dos sentidos, e se relaciona, portanto, à atividade de percepção. Por fim, por *katharsis* o autor compreende o prazer sentido pelo fruidor tanto em relação à “transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 1979, p.101). Essa atividade corresponde à tarefa social da arte de propiciar as condições para que a “experiência subjetiva” se converta em “experiência inter-subjetiva”, ou seja, para que o sujeito se aproprie da obra e expanda suas possibilidades de sentido e de ação. Está relacionada à atividade de comunicação e corresponderia, no contexto dessa pesquisa, à dimensão da aprendizagem e da autonomia.

Se a obra literária, no contexto proposto por Iser e Jauss é o “ser constituído do texto na consciência do leitor”, se propõe um exercício de transposição onde a aprendizagem seria a “obra” (efeito) constituída na consciência dos leitores-estudantes, na medida em que estes se apropriam (no sentido de tomar para si, reconstruir e renovar sentidos) do conjunto de conhecimentos articulados previamente pelo docente-autor para comporem a estrutura do texto que norteará o percurso de desenvolvimento da disciplina.

Para além dessa introdução, que visa localizar a temática de pesquisa em seu contexto, apresentam-se outros três capítulos, sendo o primeiro deles intitulado “Composição do planejamento didático: estruturas e horizontes”. Nele se articula inicialmente a proposta de destacar o planejamento enquanto um ato de composição de estruturas de efeito elaborado pela docente. As teorias do efeito estético e da recepção de Iser e Jauss são convocadas para

⁵ As categorias de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* utilizadas por Jauss foram anteriormente propostas por Aristóteles, e são por ele retomadas com vistas a recuperar a noção de *fruição estética* como categoria fundamental da experiência estética.

um diálogo transposto para o contexto do planejamento didático e para a posterior discussão sobre os documentos que registram esse processo, mais especificamente o Projeto Pedagógico de Curso e os planos de ensino. A teoria do efeito estético de Iser, nesse capítulo, possibilitou a reflexão sobre o planejamento em si, os documentos e registros didático-pedagógicos enquanto “estruturas de realização” com caráter de virtualidade, já que só se realizam enquanto sentidos constituídos na convergência com os atores do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, estudantes e professoras. Apresentam-se nesse capítulo também algumas definições dos elementos fundamentais para a elaboração do planejamento didático enquanto itens e conceitos importantes para a posterior análise dos documentos e dos relatos do processo de ensinagem. Por fim, elaborou-se uma breve explanação sobre o contexto de criação e consolidação dos cursos pesquisados como contexto para o processo de composição dos documentos analisados.

No segundo capítulo, “A modelagem do vestuário e a modelagem cerâmica no Ensino Superior”, temos a conceituação da modelagem enquanto atividade e uma breve contextualização do ensino de modelagem dos dois campos de estudo em seu espaço institucional. São apresentados também os dados e a análise realizada a partir dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Moda e de Artes Visuais selecionados como uma primeira camada de leitura, bem como o levantamento e análise dos planos de ensino das disciplinas de modelagem do vestuário e modelagem cerâmica (segunda camada de leitura) desses cursos nas duas instituições: Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade Federal de Goiás.

O terceiro capítulo, “Educação sensível e ensino de modelagem: do plano ao encontro com a matéria viva”, apresenta-se a segunda etapa da coleta de dados, relativa aos registros, relatos de memórias de docentes e discentes em relação ao processo de efetivação do planejamento didático previamente analisado enquanto estrutura de efeitos. Esses sentidos, percebidos e reconstruídos a partir da escuta dos relatos de experiência, foram entrelaçados com alguns autores que abordam os temas da Educação Estética e Saberes Sensíveis, conectados à perspectiva de ensino definida pela nomenclatura Pedagogia dos Saberes Sensíveis. Essa etapa entrecruza as tantas camadas de análise realizadas ao longo da pesquisa, entrelaçando as propostas presentes nos PPC com as análises dos planos de ensino, aspectos das experiências vivenciadas e partilhadas no processo de construção das disciplinas e o referencial teórico selecionado para o aporte da pesquisa.

O que se buscou evidenciar nesse terceiro capítulo são alguns indícios da recepção desse planejamento e, portanto, das práticas metodológicas utilizadas no percurso de formação das disciplinas selecionadas e suas possíveis implicações para a formação sensível dos estudantes. Nesse sentido, a teoria da recepção de Jauss propiciou a análise dos indícios do processo de transposição da estrutura do texto (resultante do planejamento dos processos de ensinagem e da mediação docente em relação aos conteúdos) para a outra dimensão, mais próxima do plano de aula em si e que diz respeito à efetivação do planejamento previamente realizado, com suas adaptações, as necessidades específicas surgidas no ato da ensinagem, enfim, vestígios de como ocorreram as disciplinas estudadas e que sentidos, percepções e experiências foram partilhadas nesse percurso.

Os arremates do trajeto de pesquisa e escrita da dissertação se encontram em “Conclusão ou apagar de luzes no ateliê”, oportunidade em que são retomadas as propostas de pesquisa para seu respectivo confronto e ponderação frente ao percurso trilhado e registrado nesse texto, com a exposição das limitações e das propostas alcançadas, com vistas também a indicar possíveis continuidades ou desmembramentos da temática de pesquisa. Proponho ainda alguns arremates quanto à revisão teórica desenvolvida ao longo do trabalho com as informações e percepções coletadas e analisadas nos documentos e demais materiais coletados, articulando alguns apontamentos sobre a relação entre as metodologias de ensino e a formação sensível dos estudantes no contexto da pesquisa.

A proposta de abordagem da metodologia pela via do sensível dialoga de forma intensa com um tanto de inquietações sentidas enquanto docente. De forma que o que se pretende empreender com esse esforço investigativo, organizado e compilado sob o nome de dissertação de mestrado compõe, por assim dizer, um trajeto de investigação e formação também desse sujeito professora, pesquisadora, estilista, artista e aprendente que diariamente se constitui, se modela e se modula nas diversas relações que esses âmbitos promovem.

Por esse motivo é que se optou por utilizar a expressão “corpos escultóricos” como título dessa dissertação enquanto uma metáfora desses tantos encontros com o diverso, com modos, formas e configurações que podem, potencialmente, ocorrer nos espaços do ensino e da pesquisa. Corpos, no plural, pois acredita-se que não há uma única forma de ser e estar no mundo assim como são múltiplas as formas de lecionar, realizar uma pesquisa ou modelar um artefato têxtil /cerâmico.

Dialoga, portanto, com a consciência da potência do encontro, essa instância imprevisível e mobilizadora dos fazeres docentes, dos fazeres da pesquisa e dos fazeres mesmos que caracterizam o processo de constituição dos sujeitos. E quando se fala em encontro, se está fazendo menção ao processo de confrontar-se, de deslocar-se e de reconhecimento de si e do outro. Por certo que abrange o encontro entre dois ou mais corpos em interação num mesmo espaço-tempo, aquele por exemplo proporcionado pelo espaço da sala de aula. E que potente exercício de encontro com o outro é – ou poderia /deveria ser - esse da sala de aula.

Porém, para além do encontro propriamente dito, também é indício de experiências vivenciadas em distintos contextos: encontro com materiais – tecidos, argilas, tinta, caneta, lápis; encontros com as referências teóricas, artísticas, profissionais e pessoais, que se tramam, entrelaçam, embaralham. Alguns desses encontros com as mais diversas e edificadoras referências estarão explicitados e poderão ser facilmente identificados pela leitora ou leitor ao longo desse registro textual. Outros, no entanto, se verão enredados em camadas mais internas e de difícil identificação, muito embora tenham sido igualmente imprescindíveis para a formação do conjunto relacional que se materializa na dissertação. Por fim, é um convite para o encontro das leitoras e leitores com as questões ora apresentadas e reconstruídas de acordo com seu próprio universo sensível.

ERRATA:
DESVIOS E LIMITAÇÕES

PEREIRA, Adriana Cardoso. **Corpos escultóricos:** práticas metodológicas e formação sensível no ensino de modelagem em cursos de graduação em design de moda e artes visuais. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

Comumente omitidas do registro de percurso dos trabalhos acadêmicos, os desvios e “erros” caracterizam e acompanham os percursos investigativos. Aproveito para destacar abaixo algumas questões relevantes para a pesquisa da dissertação que ora apresento. São acontecimentos, limites, desvios e escolhas que atravessaram o processo da pesquisa realizada.

1- A proposta de partida dessa pesquisa era analisar os planos de ensino elaborados no final de 2020 e colocados em prática no semestre de 2021.1. Planejava-se ainda acompanhar presencialmente algumas práticas, observando e conversando com os grupos de discentes e docentes das disciplinas estudadas. Esse planejamento não foi possível por conta da pandemia de COVID-19, de modo que as disciplinas pesquisadas se voltaram para o semestre de 2019.2, precedente ao início da crise sanitária mundial. Nesse sentido, leva-se em consideração que as entrevistas e dados coletados partiram dos vestígios das experiências e trajetórias, vinculados, portanto, à coleta de memórias da vivência junto às disciplinas;

2- Duas das entrevistas com as docentes responsáveis pelas disciplinas precisaram ser refeitas por problema técnico na gravação do áudio, portanto esse fator precisa ser considerado nas respostas das entrevistas com as professoras de modelagem do vestuário da UDESC e da UFG. Também houve problema de gravação na entrevista com a professora da disciplina de Fazer Cerâmico I, da UDESC. Porém a maior parte da gravação foi recuperada, de modo que nesse caso a entrevista corresponde à primeira e única coleta de dados;

3- Apesar de diversas tentativas, não foi possível contatar a professora de cerâmica da UFG para entrevistá-la, visto que ela se desligou da instituição no final de 2020, ou seja, antes da etapa de entrevistas. Mesmo sem a entrevista com a docente, optou-se por realizar a entrevista com os discentes da disciplina de Cerâmica da UFG para buscar informações que pudessem subsidiar a análise do Plano de Ensino pela via dos estudantes;

4- Houve variações de meios para a realização das entrevistas: Jitsi Meet, Google Meet e mesmo mensagem de áudio de whatsapp, quando os demais meios se faziam inviáveis. A dificuldade de conexão com a internet se mostrou um fator de imprevisibilidade e dificuldade na realização da pesquisa e precisou ser contornada com múltiplas ferramentas e caminhos: em algumas entrevistas foi possível realizar chamada com vídeo e áudio duplo, em outras houve apenas contato de áudio, noutras ainda apenas a entrevistada ou entrevistado deixou sua imagem aparente para gravação e a pesquisadora manteve-se sem imagem para facilitar a conectividade. Cada modo de contato certamente gerou uma entrevista singular, de modo que nessa pesquisa não houve condições ou mesmo intencionalidade de uma coleta de dados padronizada. Tanto os meios de contato quanto as perguntas foram adaptadas em menor ou maior grau conforme as necessidades e particularidades do encontro e do transcorrer da entrevista;

5- A pesquisa buscou explorar o campo das práticas pedagógicas, sendo limitada, por motivo de recorte e de viabilidade, em relação à análise da aprendizagem dos estudantes nas disciplinas pesquisadas. Ou seja, não houve aprofundamento investigativo quanto aos impactos das práticas metodológicas no percurso de formação discente. Leva-se em consideração que essa seria uma investigação de maior fôlego e que demandaria um levantamento comprometido e aprofundado com as particularidades de cada sujeito aprendente, seu contexto mais amplo de formação e o cruzamento dessas questões com o percurso junto às disciplinas selecionadas e suas práticas pedagógicas, abordagem com potencial para se desenrolar em futuras pesquisas.

6- A pesquisa não intenciona propor uma metodologia “ideal” segundo a perspectiva da Pedagogia dos Saberes Sensíveis.

1 COMPOSIÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO: ESTRUTURAS E HORIZONTES

Transcorrido um ano após a publicação de um de seus poemas mais conhecidos, *O Corvo*⁶ - aquele que diz “nunca mais” -, Edgar Allan Poe publica em 1846 o ensaio teórico *A Filosofia da Composição*. Conhecido por sua contribuição para o gênero chamado narrativa literária de horror, o poeta, ficcionista e ensaísta norte-americano empreende nesse livro um esforço para relatar o processo de composição de seu poema, expondo “as rodas e engrenagens” que constituem a teatralidade literária. Apesar da consideração que se possa realizar sobre a parcela de veracidade ou ficcionalidade envolvida na proposta de descrever minuciosamente seu *modus operandi* enquanto escritor, é interessante observar também seu objetivo de afastar o fazer literário, por meio dessa exposição do seu processo de composição, de qualquer noção romantizada sobre o gênio artista cujo dom inato dá origem a uma obra (POE, 2008).

A despeito de uma possível crítica sobre a pertinência ou não de o próprio autor se colocar como leitor e crítico literário de sua própria criação, interessa convocar esse exemplo precisamente por seu diálogo com a “estrutura de realização” proposta por Iser (1996) como parte da teoria literária do efeito. De acordo com essa perspectiva, já mencionada na seção introdutória dessa pesquisa, não há como dissociar a consideração do efeito da obra no leitor da compreensão em torno dos recursos estruturais no texto que criam as condições para que, ao ler o poema de Allan Poe, por exemplo, se reconstruam os sentimentos de angústia que os dizeres da “ave infernal” convocam no momento da leitura do poema⁷.

Isso porque, para Iser (1996), a obra literária apresenta dois pólos: o artístico, ligado ao autor e seu processo de criação, e o estético, relacionado à concretização - e, portanto, recriação - da obra pelo leitor. Por esse motivo é que ele defende que a obra apresenta um caráter de virtualidade, “pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor” (ISER, 1996, p.50). O que se estabelece é uma codependência e indissociabilidade entre os dois pólos, compreendendo a constituição da

⁶ Publicado inicialmente em inglês com o nome “The Raven”, na data de 29 de janeiro de 1845, no semanário *New York Evening Mirror* (DE SÁ, 2015).

⁷ Para uma leitura do texto de partida e suas diversas traduções (inglês, francês, alemão, espanhol, italiano e português), vide o material elaborado sob coordenação de Daniel Serravalle de Sá (2015), disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193301/O%20CORVO%20multil%C3%ADngue.pdf?squence=1&isAllowed=y.>> Acesso em nov 2020.

obra para além da expressão ou da impressão – se quisermos utilizar os termos que Susanne Langer (2003) propõe.

Segundo estudo realizado por França (2009) em torno de alguns autores de narrativa de horror, como é o caso de Edgar Allan Poe, a criação desse gênero é caracterizada por considerar em primeiro plano os efeitos de recepção, visto que busca articular, por meio da estruturação do texto, no caso, certas emoções, sentidos e sentimentos no momento da leitura. Afinal um texto ligado à literatura do horror recebe esse nome justamente por suscitar sentimentos como, por exemplo, o medo ou a repulsa. Portanto, tomar a composição artística pelo seu potencial de constituir efeitos de sentido nos permite considerá-la “tanto em sua dimensão textual - como elaboração artesanal - quanto em sua dimensão ligada à recepção” (FRANÇA, 2009, p.1).

Novamente, não se trata de afirmar que há um sentido pré-determinado no texto que o torna independente do papel do leitor⁸ - se assim fosse todos compreenderíamos um dado poema da mesma forma -, tampouco de desconsiderar o texto e declarar que os sentidos estão antecipados no leitor. Trata-se, antes, de observar que a escolha de palavras, ritmo, formas, pontuação ou ênfases condiciona mas também possibilita que uma gama de sentidos seja recriada e atualizada de maneira episódica no ato da leitura. Portanto a estética da recepção e do efeito, de Iser e Jausz buscam repensar metodologicamente os estudos literários no contexto, recusando tanto o historicismo positivista quanto o materialismo dialético, uma vez que essas vertentes descolam a literatura do seu caráter estético e de sua função social, ou seja, de seu efeito e de sua recepção (FARIAS, 2009)⁹.

⁸ Esta perspectiva se aproximaria de uma abordagem de cunho linguístico, dentre as quais se encontram os estudos filológicos (onde se localiza a Crítica Genética, por exemplo), a estilística, o *New Criticism* e o Estruturalismo (para citar algumas vertentes de estudos literários). Nesse sentido, a estética da recepção e do efeito de Iser e Jausz se encontram dentre as abordagens de cunho social onde estão também os estudos culturais e a perspectiva sociológica da literatura (FARIAS, 2009). Em prefácio de abertura do livro “A literatura e o leitor” (JAUSS et al.), Luiz Costa Lima destaca que a Estética da recepção surge como movimento a partir da publicação da Aula inaugural proferida por Jausz em 1967 na Universität Konstanz, traduzida como “A história da Literatura como provocação à ciência da literatura”. Lima destaca ainda que a estética da recepção se apresentava na época como alternativa “intelectual e política” frente às perspectivas imanentistas e ao marxismo reflexológico.

⁹ Para uma breve apresentação e contextualização das diferentes tendências de crítica literária indico o artigo de Sônia L. Ramalho de Farias, “Tendências da Crítica Literária Contemporânea: um esboço”, de 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/4234/3197>.

E para uma leitura de maior fôlego e mesmo atualização da Teoria do Efeito Estético de Iser, com foco na interação texto-leitor e na concepção de *leitor implícito*, recomendo a tese de Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos, intitulada “Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface”, resultado do doutorado em Teoria da Literatura da Universidade Federal de Pernambuco, defendida no ano de 2007. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7486/1/arquivo7417_1.pdf

Segundo discorre Langer (2003), há uma diferença entre o que se pode compreender da relação entre símbolo e conceito, quando tratamos de palavras isoladas, e quando essas palavras criadas para denotar certas coisas passam a ser combinadas. Nesse segundo caso, há que se considerar que a forma como são arranjadas compõe um conjunto complexo e imbricado de conotações que compõe, todo o conjunto, um símbolo. E um símbolo complexo, para Langer, é uma “forma articulada”, uma vez que os elementos envolvidos na composição não apenas caracterizam uma entidade maior, um conjunto ou composição, mas também nos dão a perceber as articulações de sua estrutura interna.

1.1 PLANEJAMENTO DIDÁTICO ENQUANTO COMPOSIÇÃO

O que nos propomos é compreender de maneira similar o planejamento didático a partir da leitura dos Projetos Pedagógicos e dos planos de ensino. Assim, esses documentos foram observados a partir da dimensão textual (“estrutura do texto”, *poiesis*) - e, portanto, resultante de um ato de composição de uma forma articulada, uma forma com significados -, sabendo que sua composição condiciona os processos ligados à recepção desse planejamento (“estrutura do ato”) e consequente reconstrução de sentidos ocorrida no processo de ensinagem (“estrutura do efeito”, relativa à aprendizagem, à *katharsis*).

Dessa forma, a leitura dos documentos que registram o planejamento dos percursos de formação discente pode se dar por meio de alguns vieses: a partir da perspectiva da composição de uma entidade maior, um registro oficial do planejamento de uma disciplina pertencente a certo curso, ligado a um dado campo do conhecimento com algumas tradições epistemológicas, ocorrida em certo espaço, tempo, cultura e sistema educacional, para um grupo específico de estudantes, elaborado por um determinado sujeito docente em seu contexto de atuação profissional e institucional, seus valores e conhecimentos didáticos, teóricos, intersubjetivos e técnicos; pode ser observada também a partir do diálogo com outros documentos e elementos que atravessam o planejamento, como é o caso do Projeto Pedagógico dos cursos que serão analisados em conjunto com alguns planos de ensino.

Mas a análise perpassa também as articulações internas que sua estrutura nos permite perceber: como a ementa se articula com os objetivos e estes com o conteúdo, como os elementos estão organizados no espaço do documento, que itens ou objetivos foram enfatizados ou suprimidos na avaliação, como está proposta a relação discente-docente-

conhecimento, que dimensões sensíveis, intelectivas, relacionais são propostas pelas atividades ou abordagens metodológicas, e assim por diante.

Isso implica assumir, por conseguinte, a relação entre o planejamento docente e a categoria de *poiesis*¹⁰ mencionada anteriormente a partir de Jauss (1979), uma vez que se relaciona com uma “consciência produtora” ou ainda enquanto um exercício de tradução (poesia), nas palavras da professora e artista Daniela Maura (s.d.). A professora lembra ainda que a palavra didática¹¹ deriva do grego *didáskalos* e que indica aquilo que “divide ou distribui beleza” (MAURA, s.d., p.3). Cabe destacar que a Didática se volta para o ensino e para os processos de construção de conhecimento e se constitui como um ramo específico da Pedagogia, por sua vez dedicada a um estudo sistemático e abrangente da educação. Nesse sentido, “enquanto a Pedagogia pode ser conceituada como a ciência e a arte da educação, a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino.” (HAYDT, 2006, p.13). Assim sendo o docente, por meio de uma atividade que pode ser caracterizada também por seu caráter poético, efetuará a tradução do corpo de conhecimentos contextualizando os mesmos no momento da formulação do Plano de Ensino e da escolha das metodologias que nortearão o percurso da ensinagem. Afinal a escrita é também uma forma de leitura do mundo.

Nessa perspectiva, quando no processo de planejamento dessa “estrutura do texto” chamado plano de ensino, por exemplo, o docente-autor tem diante de si um “horizonte de expectativas” sobre o estudante e o perfil de formação profissional, o conteúdo que pretende priorizar de acordo com seu entendimento desse perfil, do curso e da área do conhecimento, as estratégias de ensinagem que acredita serem efetivas para a abordagem do conteúdo, a estrutura física, material e o tempo que considera necessários para a realização dessas propostas, dentre outros tantos fatores.

Ou seja, o planejamento, e mais especificamente o texto dele originado, contém em si um “leitor implícito”, cuja existência não se funda empiricamente, mas estaria implícita na própria estrutura do texto, numa forma de antecipação de sua presença e de seu papel na relação com o texto. Esse papel previamente proposto no momento da escrita se sobrepõem, segundo Iser, às disposições prévias do leitor, disposições estas que não desaparecem, mas

¹⁰ Categoria de análise tributária da tradição poetológica grega, sobretudo a Aristóteles.

¹¹ Salienta-se que a Didática compõe uma das áreas da Pedagogia, grande campo teórico da prática educacional. Portanto, enquanto a Pedagogia abarca os estudos mais amplos da educação, a Didática se caracteriza por investigar os fundamentos, as condições e modos de realizar a educação por meio do ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

“formam o pano de fundo, diante do qual os atos de apreensão do texto, motivados pelo papel do leitor, se realizam” (ISER, 1996, p.77). Daí resulta que os papéis antecipados pela estrutura do texto se constituam e se atualizem na consciência do leitor, que elabora nesse processo o “horizonte de sentido”. Segundo destaca Santos (2007, p.138), “o comércio ficcional só se concretiza quando o leitor real interage com o texto via *leitor implícito*.” Em outras palavras, os sentidos não são apenas transpostos do texto para a consciência do leitor, mas são por ele recriadas a partir da estrutura textual.

Nesse caso, compreende-se que o papel do estudante dentro do processo de ensinagem esteja também “antecipado”, enquanto expectativa de como se dará sua participação na aula pela maneira com que a estrutura do Plano de Ensino se apresenta. Essas propostas previamente elaboradas pelo docente entram em contato com as disposições pessoais de cada estudante, o pano de fundo diante do qual o processo de aprendizagem se constrói. Daí deriva o fato de que uma mesma estratégia de ensino, por exemplo, acione um processo de apreensão de sentidos singular para cada estudante de uma mesma turma.

A relevância da distinção e entendimento dessas instâncias da relação texto e leitor - nesse caso Plano de Ensino e estudante ou planejamento e processo de ensinagem - se apoia na necessidade de compreender de que forma a expectativa e a experiência se relacionam e de perceber se dessa relação resulta uma oportunidade para novas significações (JAUSS, 1979). Em outras palavras, de que maneira o que se planejou apresenta potencial de gerar aprendizagem, de gerar novos sentidos quando efetivado no contexto de sala de aula. Aí residiria a “qualidade estética” do planejamento e, portanto, a possibilidade de acionar experiências estéticas nos estudantes.

Cabe destacar, em tempo, uma distinção conceitual entre planejamento e plano no contexto do ensino, pois enquanto o planejamento diz respeito ao processo mental de prever e definir questões relativas a certa ação ou processo, o plano consiste no registro dessa atividade de planejar que está diretamente ligada com processos de criação. Portanto o planejamento se caracteriza por realizar uma previsão, uma expectativa sobre os procedimentos, a organização das atividades e experiências de ensinagem que se pretende propor com vistas a atingir os objetivos educacionais previstos. Conforme já mencionado na introdução, trata-se de uma rota prevista que está suscetível a modificações, melhorias ou adaptações quando de sua efetivação, mas que precisa ser realizada de forma coerente e deliberada, uma vez que se volta para o alcance de uma série de objetivos.

A forma de registro do planejamento didático costuma se dar por escrito e em geral assume a forma de plano de ensino ou plano de aula. O enfoque se dará sobre o plano de ensino, já que é este o documento oficialmente exigido pelas instituições no contexto do ensino superior. Esse fator contribui para que a prática de elaboração de planos de aula seja menos comum nesse espaço de ensino, apesar de figurar, conforme esclarece Haydt (2006), como o espaço em que se especificam e operacionalizam os procedimentos diários necessários para que o plano de ensino da disciplina se concretize.

Seria no plano de aula, segundo a autora, em que estão previstos os objetivos imediatos a serem alcançados, os itens e subitens a serem trabalhados na aula em questão, os procedimentos de ensino e atividades a serem desenvolvidas no encontro, recursos necessários para sua efetivação e procedimentos de avaliação dessas atividades. Em alguns casos, parte dessas informações aparece no item de cronograma do plano de ensino, a depender do modelo de plano da instituição de ensino e do detalhamento realizado pelo docente nesse documento. Noutros casos, se realizado, pode se dar por meio de anotações pessoais do docente, registros informais sobre o conteúdo e sobre como pretende propor a aula, sendo que não recebe divulgação junto aos estudantes.

Em suma, o planejamento didático, segundo Haydt, tem como função: prever dificuldades que possam vir a surgir durante a aula com vistas a um contorno mais rápido da situação; evitar a reprodução mecânica e repetitiva de aulas ou cursos; adequar as propostas e estratégias de ensino e aprendizagem aos recursos disponíveis e às características reais dos discentes; adaptar conteúdos, atividade e processo avaliativo aos objetivos definidos e garantir uma boa organização do tempo da aula (HAYDT, 2006).

Enquanto subsídio para a elaboração do planejamento didático no âmbito das disciplinas, cabe ao Projeto Pedagógico a organização das diretrizes, objetivos de curso, perfil profissional do egresso, organização da matriz curricular, dentre outros componentes que organizam e consolidam o conjunto articulado do curso em diálogo com o compromisso social de formação que encarna.

1.2 ELEMENTOS DE COMPOSIÇÃO DA ESTRUTURA DE REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINAGEM

É a partir do Projeto Pedagógico que principia o processo de criação e composição do planejamento docente que culminará no plano de ensino e, porventura, nos planos de aula. Portanto é fundamental buscar uma coerência entre plano de ensino e PPC que extrapole a observância do ementário e da bibliografia. Os elementos que constituem o planejamento de uma disciplina devem estar alinhados com a perspectiva de ensino definida no PPC por meio dos objetivos do curso, perfil do egresso e/ou do profissional, as indicações relativas a processos de ensino e aprendizagem, além de considerar o conjunto da matriz curricular como um todo.

Desse macroplanejamento em relação ao curso, portanto, derivam as orientações para que docentes procedam ao planejamento de suas disciplinas. Para Masetto (2015) a maioria dos professores de ensino superior considera que o conteúdo é o centro da disciplina e o que orienta o restante do planejamento. Contudo, isso depende se o docente compreende a disciplina como “uma reunião de especialistas de determinado assunto” ou como um componente curricular, conforme anteriormente citado.

No primeiro caso, o foco se dará para a área do conhecimento em questão, nas suas atualizações e pesquisas, ou seja, no avanço do conhecimento desse determinado campo e no compartilhamento desses conteúdos para com os estudantes. O que se difere de compreender a disciplina como componente curricular integrado: nesse caso o foco se assenta no conjunto de saberes, conhecimentos e informações considerados necessários, no contexto do curso e da disciplina, para a formação daquele determinado perfil profissional. O conteúdo, nesse segundo caso, passa por uma *transposição didática* elaborada pelo docente que nesse processo o contextualiza e orienta conforme a perspectiva de educação e de formação almejadas (MASETTO, 2015).

Além da transposição didática dos conteúdos para a realidade do curso, atravessam o planejamento docente ainda questões relativas ao grupo de estudantes (muitas vezes o docente já teve uma experiência precedente com a turma que fornece subsídios para um planejamento que considere certas particularidades do grupo de estudantes) como é o caso das condições socioeconômicas, de trabalho, expectativas em relação à disciplina e ao curso, conhecimentos prévios, limitações e assim por diante. Além disso, influenciam ainda as

condições físicas e materiais que a instituição oferece, a cultura institucional, os recursos tecnológicos e bibliográficos disponíveis, os novos desafios que se observa em relação ao contexto profissional, o tempo de cada encontro e a quantidade de encontros totais, eventos e feriados que porventura impactam no cronograma, enfim, uma série de fatores subjetivos e objetivos que estarão imbricados no planejamento e no processo de efetivação da disciplina (LEAL, 2005).

Esse entendimento vai de encontro ao que Libâneo (1990) compreende como processo didático enquanto totalidade, pois “implica vincular conteúdo, ensino e aprendizagem a *objetivos sócio-políticos e pedagógicos* e analisar criteriosamente o conjunto de *condições concretas* que rodeiam cada situação didática.” (LIBÂNEO, 1990, p.56). Para o autor, é diante da consideração dessas múltiplas dimensões que o docente pode formular objetivos, conteúdos e métodos.

Para Haydt (2006), um bom plano de ensino deve apresentar as seguintes características: a) *coerência e unidade*, onde se expressa a conexão entre objetivos e meios empregados para atingi-los, além de evidenciar a correlação entre objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e aprendizagem e avaliação; b) *continuidade e sequência*, onde se garante a integração de todo o processo; c) *flexibilidade*, já que o planejamento pode ser ajustado ou adaptado a depender das necessidades ou interesses dos alunos; d) *objetividade e funcionalidade*, que diz respeito à consideração das condições concretas de tempo, recursos e estudantes para a devida adequação do plano; e) *precisão e clareza*, característica que aborda a necessidade de apresentar uma linguagem simples e clara no plano de modo a evitar duplas interpretações.

Embora haja divergências entre autores sobre os elementos considerados como básicos para o planejamento, Alves e Bego (2020) apontam, a partir de uma revisão de quatro diferentes publicações¹², que constam como itens básicos para compor um planejamento a definição dos objetivos, conteúdos, metodologia, estratégias e recursos didáticos e sistema de avaliação. Em relação ao plano de ensino, há que se considerar ainda o modelo de plano

¹² Os pesquisadores utilizaram o trabalho de Amaral “Metodologia do Ensino de Ciências como produção social”, de 2006; Anastasiou e Alves, “Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula”, datado de 2004; Sanmartí, com “Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria”, de 2002 e Libâneo, com a obra “Didática” em edição de 2013.

de ensino utilizado por cada instituição, que pode eventualmente acrescentar ou suprimir algum desses itens.

Discorrido sobre as características gerais do planejamento didático, vejamos a seguir os elementos apontados como fundamentais para esse processo que ainda não foram abordados. De início, foquemos nos objetivos do planejamento. Segundo defende Libâneo (1990), os objetivos expressam conhecimentos, habilidades e conteúdos a serem assimilados por meio do trabalho conjunto entre docente e discentes conforme as condições dos estudantes, especificidades da disciplina e o processo de ensino e aprendizagem percorrido. Haydt (2006), por sua vez, compreende que a explicitação dos objetivos oferece segurança ao educador, já que eles orientam sua ação pedagógica e contribuem para uma escolha adequada de meios para a realização das atividades. Para além disso, nos alerta Masetto (2015) que uma elaboração inadequada dos objetivos dispostos no plano pode levar docentes e discentes a se preocuparem apenas com o conteúdo da disciplina.

Poderíamos pensar nos objetivos, ainda, como a própria expectativa docente em relação ao que ele pretende mobilizar junto aos estudantes com a atividade pedagógica, seja em relação a conhecimentos sobre alguma temática, valores, habilidades, competências ou comportamentos. Em seu processo de composição, contudo, os objetivos precisam apresentar algumas características, como: serem factíveis; serem explícitos em relação aos comportamentos, ações ou atividades esperadas dos estudantes, como “trabalhar em equipe”, por exemplo; ser representativa em relação às necessidades do sujeito aprendente e representar as necessidades da comunidade (sociedade, profissão e perfil profissional), conforme nos propõe Masetto (2015).

No contexto do planejamento docente esses objetivos costumam ser estruturados em dois níveis, ainda segundo Haydt (2006): objetivos gerais, relacionados aos resultados de longo prazo e os objetivos específicos, resultantes do desdobramento e operacionalização dos objetivos gerais. Para Amaral (2006), é a partir da definição desses objetivos educacionais que as demais decisões práticas do ato de ensinar devem se dar, afinal são eles que oferecem os critérios para a escolha, organização e abordagem dos conteúdos e a respectiva definição das atividades pedagógicas onde serão trabalhados. É por isso que os objetivos figuram como uma primeira forma de materialização das concepções de educação e formação subjacentes ao planejamento.

Com relação à metodologia de ensino, item básico para a elaboração de um planejamento didático e tema central desta pesquisa, cabe indicar que seu sentido está atrelado inicialmente ao de caminho. Embora possa ser confundida com os métodos ou estratégias de ensino em si, salienta-se que conceitualmente ela apresenta suas especificidades e mesmo que seus sentidos se modificam pela própria historicidade de uso do termo. Segundo Alves e Bego (2020, p.81), “A definição etimológica do termo metodologia advém das palavras gregas *methodos*, ou seja, meta que significa objetivo, finalidade; *hodos* que significa caminho, intermediação; e *logia* que quer dizer conhecimento, estudo.” Para os autores a metodologia diz respeito ao estudo dos métodos e, portanto, a responsável por orientar as decisões tomadas em relação aos demais elementos do planejamento docente. A metodologia, nesse sentido, está ligada a uma concepção metodológica, que explícita ou implicitamente conduz o desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem (ALVES E BEGO, 2020).

Para Amaral (2006), a metodologia é o cerne da prática pedagógica e se manifesta nos demais elementos que compõem as situações de ensino, como modos de abordar os conteúdos, técnicas de ensino utilizadas, recursos didáticos envolvidos, estruturação da aula ou curso e ainda a atitude do docente perante a organização e acionamento desses elementos no processo de ensinagem. Nesse sentido, a metodologia de ensino se vincula a esse fundo de “concepções de base”, que são transpostas para os elementos manifestos (estratégias, recursos, instrumentos avaliativos) através da mediação de um método de ensino.

Uma vez escolhido um determinado conteúdo, passa-se a uma nova instância de decisões metodológicas: qual abordagem utilizar. Quanto tempo destinaremos a um determinado tópico do conteúdo? Em que posição da seqüência programática o colocaremos? Que aspectos do mesmo privilegiaremos? Obedeceremos a um tratamento linear e diretivo ou propiciaremos o conflito de idéias e as polêmicas? Privilegiaremos a visão especializada ou a interdisciplinar? Resgataremos o contexto histórico de sua produção e suas relações com a sociedade? Incluiremos aspectos de sua aplicação prática? Estabeleceremos relações com os conhecimentos de senso comum a respeito daquele assunto? Que tipos de relações proporcionaremos entre o aluno e o conteúdo tratado? (AMARAL, 2006, p.10).

Essa seqüência de questionamentos apresentados pelo autor nos apresentam uma amostra da vastidão de quesitos a serem considerados no momento de organização das ações didáticas. Por esse motivo Alves e Bego (2020) compreendem que não se poderia dizer que o docente utilize distintas metodologias para o ensino de um determinado conteúdo ou tópico, mas que ele possui uma “tendência metodológica” que guia suas ações no processo de

ensinagem e que se faz enxergar por meio das decisões, postura e documentos que materializam essa tendência. Em muitos autores, contudo, essas definições se atravessam, podendo-se mesmo encontrar quem utilizar os termos metodologia, método, estratégia, e mesmo recursos didáticos como sinônimos. Sobre as distinções entre metodologia e métodos, destaca-se que

a metodologia de ensino está em um plano teórico e se relaciona com as estratégias no sentido de orientar teoricamente os critérios de sua seleção e organização. Já o método de ensino está em um plano prático do planejamento, pois se caracteriza por ser um modo particular e concreto de cada professor de moldar e estruturar estratégias e os recursos didáticos (ALVES E BEGO, 2020, p.87)

São os métodos de ensino, portanto, que realizam a mediação entre as “concepções de base”, os objetivos de ensinagem, a forma de abordagem dos conteúdos e as estratégias de ensino. Nesse sentido, são também os métodos que “evitam os desvios e tentações de escolhas aleatórias de conteúdos e procedimentos de ensino-aprendizagem, estabelecendo coerência e consistência ao conjunto deles, dentro de determinada linha educacional.” (AMARAL, 2006, p.5). Se esboça, portanto, uma relação indissociável entre conteúdos, métodos e estratégias de ensino, de forma que a alteração de algum deles impacta inevitavelmente no outro.

É importante ainda que as estratégias e técnicas não sejam confundidas com o conceito de metodologia dentro do contexto da Didática, uma vez que podemos encontrar nas bibliografias definições aproximativas entre estratégias e técnicas de ensino enquanto o “conjunto de ações planejadas pelo professor a fim de se atingir determinado objetivo de aprendizagem.” (ALVES E BEGO, 2020, p.84). Esses autores defendem, contudo, que o termo estratégia seja mais adequado ao uso dentro do contexto didático, visto que conecta o trabalho docente ao de um estrategista, que articula as ações de modo flexível com vistas a alcançar os objetivos de aprendizagem.

Morin contribui com essa reflexão sobre estratégia ao convocar esse conceito quando aborda a qualidade da ação no contexto da epistemologia da complexidade que desenvolve em sua *Introdução ao pensamento complexo*. Para o autor, “a estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação” (MORIN, 2015, p.79), sendo a estratégia modificada pelas informações coletadas ou recebidas e pelos acasos que afetam os cenários e, conseqüentemente, interfere nas ações realizadas.

A utilização da palavra estratégia, no contexto do livro de Morin, não se conecta à primeira vista com a discussão sobre estratégias de ensino realizadas. Contudo, dedicado um olhar mais atento é possível perceber um compartilhamento de sentidos entre elas, já que uma ação estratégica em contexto de ensino tem relação com a possibilidade de deixar-se afetar pelo contexto e sobretudo pelos sujeitos que partilham do processo. Nos dois casos em que se convoca a ideia de estratégia existe, portanto, uma abertura para o acaso, o inesperado, a iniciativa conjunta e as transformações embora exista também um planejamento organizado e documentado previamente – o que Morin viria a caracterizar, em diferente contexto de aplicação do termo, pela nomenclatura de *programa*¹³. De maneira assemelhada podemos compreender que o planejamento pedagógico contempla aspectos programáticos e estratégicos e que as ações empregadas no âmbito educacional em muito dialogam com uma perspectiva complexa.

Por conta dessas aproximações com os autores apresentados considera-se que, embora estratégia de ensino e técnica de ensino possam ser empregadas com intenções semelhantes de sentido em contextos didático-pedagógicos, o termo estratégia será priorizado nessa dissertação.

Para Haydt (2006), as estratégias envolvem os procedimentos e recursos didáticos usados para o alcance dos objetivos traçados. Portanto não são neutras, mas dialogam diretamente com as concepções de base, conforme dito anteriormente. Ainda para a autora, a escolha das estratégias deve ocorrer com a consideração de alguns aspectos, como adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e aprendizagem, a natureza do conteúdo e o caráter da aprendizagem que se pretende efetivar, as características dos alunos, as condições físicas e o tempo que se tem disponível (HAYDT, 2006). Pode-se citar como estratégias de ensino os debates, estudos dirigidos, as aulas expositivas e dialogadas, seminários, dinâmicas de grupo e assim por diante.

Por fim, considera-se como componente fundamental para o planejamento didático o processo de avaliação. E nesta ocasião se apresenta sob a denominação de “processo”

¹³ “A ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações. A palavra estratégia se opõe à programa. Para as sequências integradas a um meio ambiente estável, convém utilizar programas. O programa não obriga a estar vigilante. Ele não obriga a inovar. Assim, quando vamos para o trabalho no volante de nosso carro, parte de nossa conduta é programada. Se um engarrafamento inesperado surge, é preciso decidir se vai se mudar ou não de itinerário, infringir o regulamento: deve-se fazer uso de estratégia” (MORIN, 2015, p.81).

justamente pela importância de integrar a avaliação ao processo de aprendizagem não apenas como indicadora do alcance dos resultados desejados, como costuma ser entendida, mas também enquanto elemento motivador da aprendizagem (MASETTO, 2015). Essa concepção de processo avaliativo atrelado ao percurso da aprendizagem dialoga com a ideia de avaliação formativa, que tem por função orientar os estudantes quanto às suas dificuldades e potencialidades em relação à aprendizagem. Além disso, se relaciona com a construção da autonomia do estudante, já que demanda uma participação mais ativa no processo e perante a responsabilidade por suas necessidades e conquistas (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Assim, da mesma forma que é preciso coerência entre a perspectiva defendida no PPC e o plano de ensino, os elementos desse último precisam igualmente compor um todo integrado e coerente entre ementa, objetivos, conteúdo, metodologia, recursos e estratégias de ensino e avaliação, cujas escolhas precisam ser norteadas no sentido de promover a aprendizagem.

Embora esses temas concernentes ao planejamento didático possam ser considerados demasiado corriqueiros no ambiente do ensino para ainda hoje serem debatidos, cabe mencionar alguns estudos que reafirmam a necessidade de sua discussão. Conforme Masetto (2015), a estrutura organizacional do ensino superior no Brasil segue privilegiando o domínio de conhecimentos e experiência profissional como únicos requisitos para a docência nesse contexto. Segundo ele, essa estrutura se relaciona diretamente com o modelo de ensino superior implantado no país, vinculado ao modelo francês napoleônico¹⁴ e seu caráter profissionalizante e também com a crença de que quem sabe fazer, sabe ensinar.

Essa perspectiva vai de encontro ao que as educadoras e pesquisadoras Pimenta e Anastasiou (2014) apresentam. Para elas, embora a maior parte dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior possua experiência e estudos significativos na área específica de atuação, “[...] predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.37). Diante

¹⁴ Para mais informações sobre a temática dos modelos de ensino que influenciaram a implementação do ensino superior no Brasil, vide:

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/29534/7.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

DE PAULA, Maria de Fátima. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100005&script=sci_arttext>.

SCHWARTZMAN, Simon. The Challenges of Education in Brazil. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/challenges.pdf>>.

desta constatação as autoras complementam que, embora seja perceptível esta lacuna histórica na formação profissional do docente de ensino superior, é possível identificar também iniciativas em direção à sua superação.

É o que confirma o próprio Masetto (2015) quando indica perceber uma recente conscientização de que o papel docente extrapola o domínio de uma profissão ou mesmo a obtenção de um diploma de qualificação, mas requer, adicionalmente, saberes pedagógicos próprios de um educador, “alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso” (MASETTO, 2015, p.15). Uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações do portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior)¹⁵ com a denominação “didática ensino superior” corrobora com essa perspectiva. Em comparação com o ano de 2010, onde constam 7.777 pesquisas cadastradas sob esse tema, constam 18.870 teses ou dissertações defendidas em 2018, ano em que se chega no ápice quantitativo de pesquisas, conforme esse cadastro. Semelhante resultado é obtido se pesquisarmos pelos termos “metodologia ensino superior”, que resulta em 12.011 trabalhos cadastrados no ano de 2010, para 27.007 em 2018, quando chega em seu ápice. As produções acadêmicas de mestrado e doutorado caem, contudo, de 2018 para 2019 em ambos os campos de pesquisa consultados.¹⁶

Da Cruz (2017) colabora com essa discussão quando acrescenta que esse perfil docente, pautado sobretudo nos saberes profissionais e acadêmicos encontra um respaldo na própria legislação para a docência no ensino superior. Segundo ela, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, e o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que regulamenta o sistema federal de ensino exigem uma qualificação a nível de pós-graduação *latu* ou *stricto sensu* para sua formação. Fica evidente, contudo, que essa formação se concentra majoritariamente em pós-graduações específicas da área do conhecimento em que atua, ficando esquecida a formação específica para a atuação na profissão docente. “O professor do ensino superior é catedrático, especialista de uma área e

¹⁵ Resultado da pesquisa realizada em novembro de 2020. Acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações do portal CAPES por meio do link: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>.

¹⁶ Observa-se uma queda significativa no número de pesquisas de pós-graduação relacionadas com os termos “didática ensino superior” de 2018 a 2019. Em um ano constata-se uma redução de 18.870 trabalhos para 13.630, queda não observada em nenhum outro período apontado pelo banco de dados da CAPES, que inicia seu catálogo no ano de 1987 e o estende até 2019. Semelhante resultado se obtém para os termos “metodologia ensino superior”, que atinge um total de 27.007 em 2018 e cai para 19.151 trabalhos, percentual ainda mais severo de redução de investigações e igualmente sem precedentes no histórico apresentado pelo cadastro, que indica uma ascensão praticamente constante desde 1987.

pesquisador, sem, necessariamente, contar com processo formativo específico para ser docente”, afirma a autora (DA CRUZ, 2017, p. 679).

A partir dessas colocações, compreende-se que esse processo de revisão pelo qual o ensino tem passado traz em seu bojo a necessidade de aproximar as pesquisas¹⁷ deste campo à epistemologia da prática. Esta abordagem compreende o ensino em situação e analisa a prática de sala de aula para além dos produtos, mas na busca por compreender os processos vinculados a este fazer (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). É também nessa direção que essa pesquisa lança seu olhar, no intuito de reduzir a distância entre a prática profissional do ensino, enquanto atividade social viva e assentada na experiência, e as concepções teórico-filosóficas do campo da educação, das artes e da filosofia.

Os registros do planejamento didático no contexto do Ensino Superior serão observados, nesta pesquisa, a partir dessa perspectiva da crítica literária, ou seja, em sua dimensão estrutural e de recepção. Para isso, nesse primeiro momento constará uma entrada pela análise dos documentos, as “estruturas de realização” que orientam mais diretamente a ensinagem nos cursos e disciplinas selecionados. São eles: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de bacharelado presencial em Artes Visuais e PPC de Design de Moda da Universidade Federal de Goiás, UFG; plano de ensino da disciplina de Cerâmica, vinculada ao curso de Artes Visuais da UFG e plano de ensino da disciplina de Introdução à Modelagem, pertencente ao curso de Design de Moda da Federal de Goiás; PPC do bacharelado presencial em Artes Visuais e PPC de Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, assim como os planos de ensino das disciplinas de Fazer Cerâmico I, relativa ao curso de Artes Visuais, e Modelagem Tridimensional - moulage, atinente ao curso de Moda da UDESC.

Importante frisar, conforme anteriormente apresentado, que a leitura promovida terá como pano de fundo a perspectiva da formação sensível e que os destaques realizados, a análise e, portanto, a reconstrução de sentidos efetuada a partir da leitura dos documentos

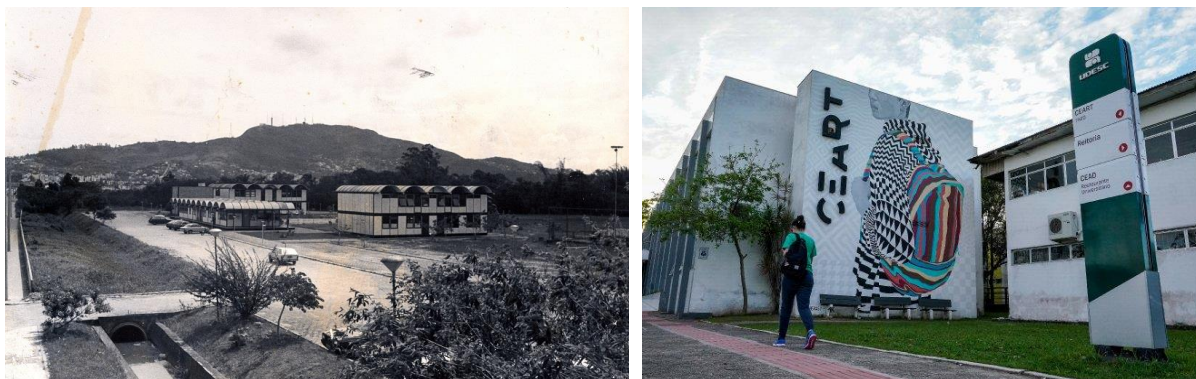
¹⁷ Relevante pesquisa sobre a formação dos professores é realizada pelo *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA/BRARG)*, projeto com vínculo junto ao Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da UDESC (PPGAV) realizado de maneira bilateral e que articula pesquisadores acadêmicos da América Latina, especialmente do Brasil e Argentina. Segundo informações do site oficial do projeto, que iniciou suas atividades em 2011, “O OFPEA/BRARG deu início a suas ações no ano de 2011 e apresenta como objeto de estudo os mais diversos aspectos constituintes da conjuntura de formação docente em Artes Visuais, com ênfase nas licenciaturas. Atualmente, o projeto é coordenado, no Brasil, pela Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e, na Argentina, pelo Professor Doutor Federico Ignacio Bujan, da Universidad Nacional del arte – UNA e Universidad de Rosario – UNR.” (site OFPEA/BRARG, s.d.) Disponível em: <https://observatorioformacaoarte.org/>. Acesso em set. 2021.

se deu por meio dessas lentes teóricas: a da educação da sensibilidade e a da crítica literária. Além da perspectiva teórica e didática que orienta essa leitura - uma dentre tantas possíveis - considerou-se na análise a relação dos planos de ensino com os PPC e com o percurso histórico de constituição de cada curso, explanado no próximo tópico desse capítulo, para realizar as considerações que se seguirão. Essa análise será fundamental para uma posterior reflexão sobre as metodologias e estratégias propostas nessas realidades estudadas e sua relação com uma formação sensível.

1.3 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS ESTUDADOS: O PANO DE FUNDO DA COMPOSIÇÃO

Antes de adentrar a análise dos PPC em si, propõe-se uma breve explanação sobre o contexto de construção dos cursos analisados nesta pesquisa. A constituição desse cenário, acredita-se, possibilita uma localização e contextualização dos dados posteriormente coletados e analisados. De início, será abordada a consolidação dos cursos de Artes Visuais e Moda da UDESC, ambos vinculados ao Centro de Artes dessa instituição. Em seguida os cursos de Artes Visuais e Design de Moda da UFG serão brevemente e historicamente contextualizados.

Figuras 2 e 3 – Centro de Artes na década de 80 (à esquerda) e atualmente (à direita).



Fonte: site institucional UDESC¹⁸ e site Governo de Santa Catarina¹⁹, respectivamente.

¹⁸ <<https://www.udesc.br/ceart/sobrecentro/historico>>. Acesso em nov. de 2020.

¹⁹ <<https://www.sc.gov.br/noticias/fotos/setoriais/faed-udesc-universidade-arte-48026>>. Acesso em nov. de 2020.

Segundo informações divulgadas em material institucional²⁰, a UDESC passou a oferecer Cursos Complementares para professores com ênfase no ensino de artes no ano de 1972, um ano após a lei n. 5.692/71²¹ ter instituído como obrigatório ensino de “educação artística” no 1º e 2º graus. Dois anos depois, em 1974, abriu vagas para o primeiro vestibular de Licenciatura em Educação Artística da instituição, vinculada inicialmente à Faculdade de Educação - FAED. O projeto de curso foi elaborado, na oportunidade, pelo professor Dimas Rosa, do campo das artes visuais, em conjunto com a professora da área da música Nanci Terezinha Battistotti (RAMALHO E OLIVEIRA, 2018). O curso apresentava um Núcleo Comum, de duração de três semestres, e os outros três semestres ramificavam para Habilitações em Música, Artes Plásticas e Desenho.

Na época o curso era pago, e as atividades aconteciam no antigo prédio da FAED, na rua Saldanha Marinho onde hoje funciona o Museu da Escola Catarinense - MESC. De acordo com artigo escrito pela professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira para compor o livro que marcou os 30 anos de existência do Centro de Artes da UDESC (2018), era marcante a falta de adequação desse primeiro espaço e das condições em que principiou o funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Artística onde, segundo a professora, “as aulas eram dadas nos porões” (RAMALHO E OLIVEIRA, 2018, p.195).

Associado a isto, havia ainda a falta de equipamentos: havia aula de cerâmica, mas os primeiros alunos se formaram sem haver um forno para queimar as peças; também havia aulas de gravura, as nenhuma prensa. Os alunos comprimiam o papel sobre a matriz esfregando uma buchinha de papel. Quando a capacitação do corpo docente, restringia-se à graduação (RAMALHO E OLIVEIRA, 2018, p.195)

Desta forma somava-se à questão estrutural a condição da formação do grupo de professores que, de acordo com seu relato era formado por docentes do curso de Pedagogia em associação com artistas convidados a atuarem como colaboradores. Essa característica de dificuldades com espaço e equipamentos adequados seguiu acompanhando o curso, que foi posteriormente transferido temporariamente para o antigo Asilo de Órfãs, localizado na Praça Getúlio Vargas, onde funcionou também a primeira sede da ESAG (Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas da Udesc). No ano de 1985, os cursos foram transferidos

²⁰ Matéria informada no sítio eletrônico do Centro de Artes da UDESC, pelo endereço: <<https://www.udesc.br/ceart/sobreocentro/historico>>. Acesso em nov. de 2020.

²¹ Redação original disponível no site: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em nov. de 2020.

para o espaço no bairro Itacorubi, onde ainda hoje estão localizados. Conforme o histórico apresentado pelo site institucional, os estudantes de Licenciatura em Educação Artística utilizavam, nessa oportunidade, salas da ESAG, espaços da Reitoria e três blocos de madeira voltados para atividades administrativas e oficinas.

Ainda em 1985 ocorre uma grande reforma curricular no curso, ampliando de três para quatro anos de duração e fortalecendo diversas linguagens. Esse é um ano de grandes mudanças, já que a instituição é reconhecida como Universidade, cria-se a habilitação em Artes Cênicas (a quarta habilitação vinculada à Licenciatura em Educação Artística, agora ao lado da habilitação em Artes Plásticas, Música e Desenho), o ensino se torna gratuito e passam a ser realizados Concursos Públicos para a admissão de novos professores. A partir da nova habilitação, constitui-se o Centro de Artes – CEART (RAMALHO E OLIVEIRA, 2018). A entrada de docentes com mestrado incentiva a atribuição, pela primeira vez, de carga horária para pesquisa na área do ensino de artes. Em decorrência do novo currículo, cria-se o laboratório de fotografia e a oficina de tapeçaria, que compunham algumas das novas linguagens propostas pela revisão curricular.

Conforme relata a professora Sandra Ramalho e Oliveira (2018), as habilitações passam aos poucos a ganhar mais espaço diante do Núcleo Comum, apesar de que mesmo nesse conjunto comum as aulas eram ministradas já com enfoque em cada área de habilitação ofertada. Segundo ela, havia uma demanda por parte dos estudantes que não desejavam se tornar professores em aprofundarem seus conhecimentos na área específica por eles escolhida, além de um anseio do corpo docente em abrir caminho para os bacharelados. Nessa esteira, após diversos estudos e debates são encaminhados e aprovados os projetos de criação dos bacharelados em Artes Plásticas e em Música, processo que perdurou entre 1990 e 1994. A partir de 1994, dessa forma, as Artes Plásticas passam a ofertar também o Bacharelado em Artes Plásticas, cuja estruturação se dava ainda com duas ênfases: uma para Pintura e Gravura e outra para Escultura e Cerâmica, “bem dentro da tradição”, como menciona Ramalho e Oliveira (2015).

Nota-se, portanto, que o ensino de cerâmica se consolida desde os primórdios de surgimento do curso de Licenciatura e acompanha a matriz curricular também no Bacharelado. Acrescenta-se, nesse sentido, que o primeiro Diretor Geral do CEART e também professor dos cursos relacionados à arte foi o professor Dimas Rosa, que era justamente pintor

e escultor. A separação entre campos bidimensionais e tridimensionais não se mostrou, contudo, muito eficaz na sua efetivação principalmente pela dificuldade em compor turmas, sendo diluída posteriormente, segundo o relato de Ramalho e Oliveira (2015).

Em 2000 foi realizada uma Reforma Curricular que extinguiu as habilitações ainda presentes no curso de Bacharelado em Artes Plásticas. Alguns anos depois, em 2008, aprovou-se a implantação de novas regulamentações que reverberaram na alteração da nomenclatura para o atual Bacharelado em Artes Visuais, área que passou a ser reconhecida via LDB 9.394/96, e em nova atualização curricular.

Já o curso de Moda da UDESC, inaugurado em 1996, decorre de um contexto de revitalização econômica da região de Florianópolis. Conforme pesquisa de Sant'Anna (2018), impactou na posterior criação do curso uma proposta política encabeçada pelo senhor Edison Adrião Andrino de Oliveira, que assumiu a prefeitura de Florianópolis em 1985 com uma proposta de revitalização econômica assentada em três pilares: a criação de um polo tecnológico, um polo de vestuário e a proposta de organizar tecnologicamente todo o serviço público da capital florianopolitana. Embora a região não apresentasse destaque nas indústrias de confecção, já que a concentração do setor têxtil segue até hoje no Vale do Itajaí, Sant'Anna (2018) destaca que a proposta se devia a uma ociosidade da mão de obra feminina aliada ao enfraquecimento da pesca artesanal na região.

Conforme mesma pesquisa (SANT'ANNA, 2018) foi a empresária do setor de vestuário e confecção de Florianópolis, Ninita Muniz quem assumiu a atribuição de comandar a proposta de desenvolvimento desse polo. Ninita era reconhecida como modista e possuía confecção e comércio na área e passa, então, a assumir como Assessora de Desenvolvimento Econômico do município de Florianópolis no mandato do prefeito Andrino. Do final dos anos 80 até a década de 90, Ninita mobilizou uma série de projetos e ações de formação de mão de obra ligados ao setor do vestuário quando então, por meio da Associação das Indústrias do Vestuário do Aglomerado Urbano da Grande Florianópolis – ASSINVEST, reivindicou a criação de um curso de bacharelado em Moda pela Universidade do Estado.

O projeto do Curso de Moda foi primeiramente formulado pelas professoras Sandra Ramalho, pró-reitora do Ceart na época e vinculada ao então curso de Artes Plásticas, a diretora geral do centro Vera Collaço, das Artes Cênicas, e a diretora de ensino Sandra Makowiecky, também professora vinculada às Artes Plásticas. A proposta esbarrou, contudo, na inexistência de docentes com formação na área para lecionar.

Por meio de negociações feitas pelo governo municipal, em 1991 foi criado um curso de Especialização em Desenho Industrial: estilismo e Modelagem junto ao Centro de Artes, nos quais professores do Curso de Licenciatura em Educação Artística e do Departamento de Ciências Humanas atuaram, oferecendo a formação desejada para um grupo de profissionais que provinham da própria Assinvest e que eram empresários, em sua maioria, do setor da confecção da Grande Florianópolis (SANT'ANNA, 2018, p. 229).

Assim, conforme Silveira (2015), a aceitação da proposta de criação do curso foi um processo difícil que esbarrou em preconceitos e dificuldades para implantação. O curso de Especialização em Desenho Industrial: Estilismo e Modelagem foi coordenado pela professora Dora Maria Dutra Bay e os professores que lecionavam as disciplinas específicas de moda vinham de São Paulo e ministravam de modo condensado as aulas (SILVEIRA, 2015).

Portanto, a especialização tinha o objetivo principal de oferecer titulação para o corpo docente que se objetivava compor para a abertura do curso de Bacharelado em Moda - Habilitação Estilismo. O curso iniciou suas atividades em 1996 e o objetivo foi atingido, visto que algumas docentes que ingressaram na primeira turma da Especialização em Desenho Industrial passaram a compor o corpo docente do curso e se mantiveram até a atualidade. Ainda se destaca que, da mesma forma que a cerâmica estava presente desde a concepção do antigo curso de Educação Artística, a modelagem do vestuário entrou como uma das áreas enfatizadas, junto com a criação/desenho, quando do fomento para a formação das professoras que posteriormente atuariam no curso de graduação.

O curso de Moda foi instalado inicialmente em São José e enfrentou, desde o início, “problemas de ordem administrativa, falta de recursos materiais e equipamentos adequados e suficientes para atender aos aspectos de qualidade de ensino” (SILVEIRA, 2015, p.45). Em 2000 o curso foi reinstalado no espaço do Ceart, no Itacorubi, e passou a funcionar nas dependências da Esag, das Artes Cênicas e no Bloco Central do Centro, prédio com salas compartilhadas por diferentes cursos. Percebe-se, portanto, que o curso de Moda passou por processo semelhante de implantação vivenciado pelo atual curso de Artes Visuais da UDESC.

O Curso teve uma Reforma Curricular decorrente do processo de agregação como subárea do Design no ano de 2004, e implantou a partir de 2008 o Curso de Bacharelado em Moda com Habilitação em Design de Moda. Outra Reforma Curricular foi realizada em 2015, quando o curso perde sua habilitação e passa a se chamar apenas Bacharelado em Moda, como é atualmente. Conforme Silveira (2015, p. 47), manteve-se “a proposta inicial: atender

as demandas primordiais na formação do profissional de moda com ênfase na criação e numa formação humanista, tendo em vista seu título de Bacharel.”

Realizado esse panorama de criação e consolidação dos cursos de Artes Visuais e de Moda da UDESC, é possível perceber que ambos surgiram via demandas sociais ou diretrizes legais, embora a ênfase de partida tenha sido bastante distinta: as Artes Visuais derivam de um longo percurso vindo da necessidade de formação docente para o ensino de artes, e a Moda recebeu das indústrias de vestuário da região seu estímulo primordial, segundo as fontes pesquisadas. Há que se destacar, ainda, que apesar da discrepância de interesses de criação dos cursos e atuação dos profissionais formados por eles, houve uma relação estreita entre ambos de partida. O projeto do curso de Moda não apenas foi gestado inicialmente sob o olhar de professoras majoritariamente das artes, mas também apresenta vínculo com as diretrizes curriculares das Artes Visuais, que em conjunto com as da área do Design fornecem subsídios para a composição do PPC do curso uma vez que inexistem, até o momento, diretrizes específicas para a área de Moda.

A seguir adentra-se na explanação do contexto de criação dos cursos de Artes Visuais e Design de Moda vinculados à Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Inicia-se pelo curso de Artes Visuais, cuja fachada de acesso pode ser observada na Figura 4, abaixo disposta.

Figura 4 - Fachada da atual Faculdade de Artes Visuais da UFG



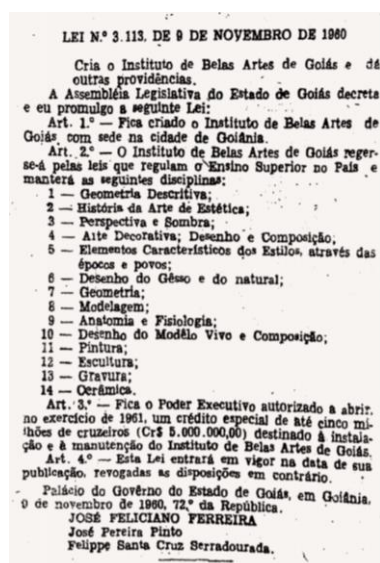
Fonte: Pinterest²²

²² Link de acesso: <<https://br.pinterest.com/pin/701506079431843215/>>. Acesso em nov 2020.

De acordo com o histórico disponibilizado no site da Universidade Federal de Goiás e da Faculdade de Artes Visuais²³ - FAV -, a UFG foi oficialmente criada em 1960, “sob a bandeira do ensino público e gratuito”, por meio da reunião de cinco Cursos Superiores que existiam no Estado: a Faculdade de Direito (fundada em 1898 na antiga capital do estado²⁴), a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1945), a Escola de Engenharia (1952), o Conservatório de Música (1956) e a Faculdade de Medicina (1960).

Conforme o site da FAV, “O Instituto de Belas Artes de Goiás foi idealizado sob o mesmo espírito renovador do ensino que pairava sobre o estado naqueles anos”, e comporia a sexta faculdade a ser incorporada à então criada UFG não fossem alguns obstáculos encontrados por seus entusiastas²⁵. Sua criação se deu, contudo, ainda em 1960 via decreto do governo do Estado, conforme consta no registro documental abaixo apresentado. No documento listam-se ainda todas as disciplinas organizadas para o início das atividades de ensino do IBAG, constando de Geometria Descritiva a Cerâmica.

Figura 5 - Registro da lei que criou o Instituto de Belas Artes de Goiás, em 1960.



Fonte: imagem retirada do ebook realizado pela FAV - UFG, p. 37, 2020.²⁶

²³ Sítio eletrônico pesquisado: <<https://www.fav.ufg.br/p/4068-quem-somos-texto-antigo>> e <<https://fav.ufg.br/p/33243-quem-somos>>. Acesso em nov 2020.

²⁴ A antiga capital do estado é a atual cidade de Goiás, conhecida pelos moradores como “Goiás Velho” e que era a princípio chamada de Villa Boa de Goyaz. A transferência da capital para Goiânia ocorreu em 1935.

²⁵ Uma versão sobre o percurso de criação, bem como o movimento estudantil que impulsionou o processo de criação da IBAG, seus desafios e conquistas são relatados em ebook organizado em comemoração aos 60 anos de existência da FAV, que apresenta um dos idealizadores e organizadores do Instituto de Belas Artes de Goiás e membro do primeiro corpo docente, professor Orlando Ferreira de Castro. Link para a obra: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/403/o/Ebook_Orlando-final.pdf>. Acesso em nov 2020.

²⁶ Link de acesso ao ebook disponibilizado na nota de rodapé precedente.

O Conselho Universitário da UFG realiza a aprovação da incorporação da IBAG em 1961 e em 1962 o instituto inicia suas atividades no edifício onde se dava o Museu de Arte Moderna, localizado no Lago das Rosas, Goiânia. Iniciou-se um longo e árduo percurso para sua incorporação definitiva à UFG que se deu apenas em 1967 sob o Decreto Federal nº 60.675. Quatro meses mais tarde, outro decreto federal altera o nome para Faculdade de Artes da UFG e um ano depois, em 1968, um Plano de Reestruturação da Universidade (via Decreto nº 63.817, de 1968) acaba por fundir a Faculdade de Artes com o Conservatório Goiano de Música, resultando então no Instituto de Artes da UFG.

O processo de sedimentação das artes visuais em Goiás e de certo modo no Centro-Oeste, teve na Universidade e no Instituto de Artes um ponto de convergência de ações, artistas e professores representativos no estado e no cenário artístico do país como Gustav Ritter, Zofia Stamirovska, Giuseppe Confaloni e Cleber Gouveia (SITE FAV “Quem somos”²⁷, s.d.).

Transcorridos 28 anos da fusão que resultou no Instituto de Artes, as duas linhas se separaram novamente, dando origem, em 1996, a duas unidades autônomas: Faculdade de Artes Visuais, FAV, e a Escola de Música, EM. Segundo informações do site da FAV, “esta separação deu visibilidade à FAV e favoreceu seu crescimento com a implantação de novos cursos e a ampliação de suas atividades de extensão e pesquisa.” Na esteira desse processo de expansão deu-se a implantação do curso de Design de Moda, que foi criado em 1995 e recebeu sua primeira turma em 1996.

Segundo breve histórico presente no PPC do curso, o Projeto Pedagógico originalmente formulado dialogava com os “anseios da unidade acadêmica por ampliar sua atuação em artes visuais contemplando a moda como área de estudo, ensino e pesquisa” (PPC Design de Moda UFG, p.1, s.d.). Além disso, a demanda vinha também do crescente setor têxtil da região Centro-Oeste, especialmente do estado de Goiás, que cobrava da UFG apoio para a formação de profissionais que pudessem atuar junto à cadeia produtiva têxtil em áreas como estilismo, design, gestão de produto, produção e edição de moda. A criação do curso vem responder, portanto, essa dupla finalidade: a acadêmica e a mercadológica.

No ano de 2004, nove anos após sua concepção, o curso passou pela primeira Reforma Curricular, sintonizando o currículo à realidade de mercado e às novas exigências decorrentes

²⁷ Link de acesso à página: <<https://fav.ufg.br/p/33243-quem-somos>>. Acesso em nov 2020.

das Diretrizes e Bases Curriculares que inseriram a Moda como um dos campos do Design (PPC Design de Moda UFG, s.d.). A versão atual do PPC de Design de Moda da UFG deriva da terceira reformulação curricular, conforme informação coletada durante a entrevista à docente responsável pela disciplina de Modelagem do curso. O PPC que consta no site, contudo, indica que o curso passou por apenas duas reformas e não apresenta data de aprovação ou publicação.

Percebe-se, pesquisando diferentes fontes e publicações sobre o histórico da FAV, que seu processo de criação e consolidação se deu de forma pouco linear, o que se reflete nos dados muitas vezes conflitantes sobre datas de criação, incorporação e desmembramento para os devidos cursos que hoje integram a FAV. Ao que indica a pesquisa realizada, foi resultado de uma luta acirrada de professores e funcionários que persistiram para que a Faculdade ganhasse vida dentro do propósito de um ensino público e gratuito na região. Portanto o percurso histórico percorrido pelos idealizadores e realizadores da FAV tem, segundo essas fontes consultadas, uma marca de resistência política bastante presente, sobretudo em se tratando da implantação dos cursos vinculados às artes.

Assim, a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás é fruto da perseverança de pessoas que se uniram com o objetivo de fortalecer e dar autonomia para que sujeitos sociais atuem sob a égide das Artes Visuais, da Arquitetura e Urbanismo e do Design, seja em nosso estado ou pelo mundo (SITE FAV “Quem somos”, s.d.).

A FAV conta atualmente com seis graduações: Bacharelado em Artes Visuais, Design Gráfico, Design de Ambientes, Design de Moda, Arquitetura e Urbanismo, assim como Licenciatura em Artes Visuais nas modalidades presencial e a distância.

A apresentação de tais contextos sociais, econômicos e históricos que precedem e permeiam as propostas de criação dos quatro cursos estudados foram levantadas brevemente de modo a oferecer um panorama sobre o cenário em que as propostas foram apresentadas, as possíveis demandas a que atenderam, as motivações e entraves que atravessaram para que os cursos iniciassem sua atividade. A investigação sobre os contextos de nascimento de cada curso oportuniza valiosas informações para uma leitura mais ampliada dos Projetos Pedagógicos de Curso, já que permite entrever conexões entre os históricos de criação e transformação de cada curso com as propostas de formação encontradas nos mesmos.

CAPÍTULO 2

*A Modelagem do Vestuário
e a Modelagem Cerâmica
no Ensino Superior*

2 A MODELAGEM DO VESTUÁRIO E A MODELAGEM CERÂMICA NO ENSINO SUPERIOR

Antes de avançarmos em direção à análise dos documentos que materializam o planejamento docente, propõe-se uma reflexão sobre a proposta de conectar esses dois campos distintos do conhecimento pela via da modelagem. Embora se reconheça que sua expressão em cada um dos cursos se dê de maneira particular, visto que não apenas a abordagem em relação à prática da modelagem se difere nos dois contextos, mas os materiais e resultados obtidos da mesma forma se diferenciam, há que se levar em consideração que a partilha do termo modelagem não seja fortuita.

Sobre os sentidos que constituem e perpassam a modelagem, inicialmente se propõe pensá-la enquanto aquilo que constitui as coisas como tais. Ou seja, de que é uma ação transformadora o que configura, dá forma e, portanto, caracteriza as coisas. Para exemplificar a proposta, pensemos num punhado de argila: o que vai configurar o mesmo material, a argila, para que ela se configure como copo, caneca, escultura, vaso, acessório ou panela é a ação modeladora. Sim, o desejo é certamente movente e impulsiona as mãos a agirem. Porém o que faz do barro um artefato que chamarão de escultura fala sobre a atividade de modelagem que lhe conferiu as características de uma escultura. O mesmo se poderia pensar em relação à ação do tempo, da gravidade, das chuvas e do vento que atuou sobre a terra e a matéria orgânica ao longo de muitos anos e a agrupou em reservatórios do que se viria a coletar como argila.

Numa abordagem mais dicionaresca, encontramos a palavra modelagem²⁸ abarcando ao menos cinco definições na língua portuguesa. relacionadas com o ato ou resultado de modelar, ou seja, dar forma a algo ou criar modelos, moldes. É recorrente em distintas áreas do conhecimento, podendo-se citar a modelagem aplicada à informática e design – modelagem computacional e modelagem de software; na área de arquitetura e geografia – modelagem cartográfica; na área musical – onde é empregada tanto para designar a produção de instrumentos quanto para indicar uma estratégia de ensino de recursos expressivos²⁹; na metalurgia – modelagem de peças de fundição; no campo artístico -modelagem de esculturas

²⁸ Significados do dicionário online Michaelis link: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=D91Z8>>. Acesso em jul 2020.

²⁹ “A modelagem no âmbito musical é o processo de aprendizagem pelo qual o estudante escuta interpretações que lhe servem de modelo, procura imitar, absorve ou replica elementos interpretativos e, eventualmente, transcende essa fase transformando o que absorveu em ideias interpretativas próprias” (FREITAS, 2013, p.3).

e representação de desenhos e pinturas com efeito de relevo; e no campo da moda – modelagem do vestuário.

Liga-se ainda à modelagem matemática, constituída como uma área do conhecimento e uma metodologia de ensino aplicada em campos de estudo como física, química, biologia, economia e engenharias³⁰. Até mesmo na atividade física a modelagem se encontra, tamanha sua capacidade de adaptação aos diferentes campos. Nesse caso, indica o conjunto de exercícios que fortalecem e moldam o corpo humano, mais especificamente sua musculatura.

De sotaque francês, deriva etimologicamente de *modelage*, cujo significado se aproxima dos sentidos atribuídos à palavra na língua portuguesa: abrange a atividade de moldar com ênfase na escultura e amplia os significados para indicar também os ateliês onde são fabricados modelos³¹. Ou seja, não apenas a atividade e o artefato dela resultante, mas o espaço onde isso se dá.

Ao observar essa lista extensa e certamente incompleta de aplicações do termo modelagem, é possível perceber que a referência a uma ação modeladora e a respectiva obtenção de um artefato, modelo ou molde são sentidos compartilhados entre os distintos campos.

Nessa pesquisa, como já se afirmou, propõem-se a aproximação com a modelagem envolvida com a produção de peças do vestuário, vinculada ao campo da Moda e a utilizada para desenvolver artefatos cerâmicos no contexto das Artes Visuais mais pela observação da ação modeladora do que propriamente pela preocupação com o artefato têxtil ou cerâmico obtido, já que está em debate o contexto de ensino formal onde essas atividades de modelagem se desenvolvem.

Dentro do que se instaurou como cânone para o ensino de modelagem do vestuário, tanto em cursos técnicos e tecnológicos quanto em bacharelados, costuma-se abordá-la por meio de duas técnicas distintas: a modelagem plana, também chamada geométrica ou bidimensional e a *moulage*, também conhecida como tridimensional ou *draping*. Cada uma das técnicas de modelagem hoje sistematizadas e difundidas, seja ela a geométrica ou a

³⁰“A Modelagem Matemática pode ser compreendida como uma estratégia de ensino que possibilita ao estudante abordar conteúdos matemáticos a partir de fenômenos de sua realidade. Assim, a modelagem tem como objetivo explicar matematicamente situações do cotidiano, das mais diferentes áreas da Ciência, com o propósito de educar matematicamente (COSTA, 2016, p.59).

³¹ Extraído do dicionário Larousse online, em:

<<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/modelage/51915>>. Acesso em jul 2020.

moulage, podem ser desenvolvidas a partir de diferentes métodos, ou seja, há muitas formas de se executar uma base planejada ou de trabalhar o tecido sobre o suporte. Segundo Novaes (2011), enquanto a modelagem plana tem como ponto de partida a relação entre as medidas – sendo que estas podem ser utilizadas de distintas formas de acordo com o método de modelagem geométrica empregado sobre a matéria, seja ela tecido ou papel – a modelagem tridimensional encontra no suporte (ou melhor, nos suportes) – busto de costura ou corpo humano e material têxtil - seu ponto de partida.

Cabe destacar ainda que o ensino de modelagem em muitas instituições contempla atualmente o emprego de softwares voltados sobretudo para o Design Assistido por Computador – CAD³² (*Computer Aided Design*), voltados para a elaboração de modelagem computadorizada. Algumas convergências entre modelagem plana manual e modelagem plana digitalizada ocorrem também, seja por meio da digitalização de moldes que foram produzidos inicialmente no suporte do papel (físico para o digital) para sua respectiva vetorização e utilização em meio digital ou, no sentido oposto, utilizando a ferramenta de desenho computadorizado para gerar moldes que serão, posteriormente, impressos e utilizados para fins de corte (digital para o físico).

Importante destacar que nesta pesquisa não se pretende discorrer sobre o histórico de constituição das técnicas de modelagem do vestuário, tampouco realizar uma tentativa de reconstituição do percurso de surgimento, sistematização e adoção delas no âmbito do ensino superior brasileiro. Algumas excelentes pesquisas podem ser consultadas nesse sentido: na dissertação “O Caminho das Pedras: uma ressignificação do olhar e da experiência no processo de construção de roupas”, Maristela Abadia Fernandes Novaes (2011) apresenta uma proposta inovadora de metodologia de ensino de modelagem de tecidos em pedra a partir de experiência docente junto ao curso de Design de Moda da Universidade Federal de Goiás.

³² É recorrente encontrar as siglas CAD e CAM conectadas e organizadas genericamente como “sistema CAD/CAM”. Salienta-se, contudo, que enquanto o CAD se volta para as ferramentas de desenho digital (*Computer Aided Design*), seja ele efetuado em duas dimensões (2D) ou três (3D), o CAM (*Computer Aided Manufacturing*) se dedica à manufatura auxiliada por ferramentas computacionais, sendo sua sigla traduzida para o português como Manufatura Assistida por Computador. No caso dos sistemas CAD e CAM voltados para a produção de peças do vestuário, a modelagem desenhada, configurada, graduada e encaixada no plano de corte digitalmente (CAD) pode ser enviada diretamente para a realização de enfiesto e corte automatizado (CAM). Dentro do contexto do ensino superior ora estudado, no entanto, não existe o emprego do sistema CAM, restringindo-se o uso aos sistemas de Desenho Assistido por Computador voltados à modelagem e encaixe computadorizados (como é o caso de softwares como o Audaces Moldes e o Audaces Encaixe, por exemplo). Por esse motivo não se empregará a terminologia “CAD/CAM” e sim “CAD” ao mencionar as ferramentas utilizadas no ensino de modelagem computadorizada.

Nela, a autora retoma os aspectos históricos relativos aos principais métodos e o processo de institucionalização do ensino de moda e modelagem nos capítulos II e III, respectivamente; em outra dissertação, intitulada “Diretrizes para o ensino de modelagem do vestuário”, Danielle Paganini Beduschi (2013) aborda os aspectos históricos das metodologias de ensino de modelagem do vestuário, realiza um levantamento e análise de diversas obras onde estão registradas métodos de modelagem plana, tridimensional e híbrida (mescla de plana e tridimensional) e ainda propõe diretrizes para o ensino de modelagem com foco na abordagem interdisciplinar; em uma terceira dissertação de mestrado, “A modelagem tridimensional como implemento do processo de desenvolvimento do produto de moda” Patrícia de Mello Souza (2006) defende a eficiência da técnica de moulage como instrumento de otimização do processo de desenvolvimento do produto do vestuário a partir de pesquisa exploratória junto ao curso de Estilismo em Moda da Universidade Estadual de Londrina, sendo que a dissertação abarca conjuntamente uma conceituação e percurso histórico das técnicas de modelagem do vestuário.

Quanto à modelagem em cerâmica, esta não se restringe também, segundo Rodrigues (2011), a uma única técnica, mas a alguns processos básicos que quando associados podem dar origem a distintos resultados. Além de oferecer um campo vasto de possibilidades, tanto de aplicações quanto de efeitos e recursos, a prática da cerâmica é comumente atrelada a um certo grau de imprevisibilidade, decorrente da relação entre os variados fatores que se conjugam no fazer cerâmico: variações climáticas, temperatura do forno, tipo de material empregado e sua capacidade plástica, a fusão dos componentes submetidos à queima e assim por diante (MUZZILLO, 2014).

Segundo Di Iorio e Tarditti (1981), até o século XIX existia uma cerâmica artesanal e semi-industrial, cuja produção guiou muitas das descobertas e interpretações realizadas pelos arqueólogos em relação às civilizações antigas. A Revolução Industrial impacta a cerâmica por meio da sua industrialização e então, a partir do século XX, propõe-se a divisão entre cerâmica artesanal, cerâmica industrial e cerâmica artística (arte cerâmica). Conforme destacam os autores, essa divisão oferece uma perspectiva sobre a configuração e desenvolvimento do fazer cerâmico que se estende até os dias atuais (DI IORIO; TARDITTI, 1981). No contexto da cerâmica aplicada aos cursos de Artes Visuais predomina, portanto, a arte cerâmica, objeto desta pesquisa ao lado da modelagem do vestuário, nessa dissertação também proposta a partir de um olhar pela arte.

Na conjuntura dos cursos pesquisados, destaca-se que o ato de modelar poderia ser entendido por meio de pelo menos dois vieses: enquanto recurso para que se materialize algo que foi anteriormente planejado, embora essa convicção do resultado certo a se atingir seja questionável, especialmente falando de modelagem de matérias maleáveis como são o tecido e a argila ou pode ainda se constituir como uma prática onde a percepção e a disponibilidade ao diálogo com a matéria se estabeleça de forma mais alargada e com menor pretensão de controle, abrindo espaço para experimentações.

No contexto do trabalho com a cerâmica, Kastrup (2008) destaca que trabalhar com argila

não consiste num sujeito que impõe uma forma a uma matéria qualquer, dócil e amorfa. Ao contrário de uma relação entre um sujeito ativo e uma matéria passiva, nós nos deparamos com um terreno mais complexo, onde os lugares e os papéis se confundem. Não há como distinguir, em cada momento, o que funciona como molde e o que funciona como matéria movente (KASTRUP, 2008, p.191).

Nesse sentido exposto por Kastrup (2008), a matéria moldável, seja ela material têxtil ou massa cerâmica, são matérias em devir que resultam das mesmas de operações e relações prévias: é preciso tecer os fios da trama para compor o tecido, da mesma forma que a argila precisa ser amassada para que se possa com ela trabalhar. Além disso, a autora destaca que há alguns processos de mediação a serem considerados, pois mesmo os moldes contêm os gestos de sua feitura e de sua relação com o processo de construção.

Pensemos no caso de uma modelista do vestuário. Mesmo que ela receba um modelo previamente concebido e detalhado por meio de desenho técnico, o processo de construção da modelagem não deixa de se constituir como uma tradução e, portanto, um ato de recriação das formas, dos volumes e texturas propostos pelo desenho. Está envolvido nesse processo de interpretação de modelagem, ainda, toda a experiência dessa modelista que impregna os moldes com seus gestos e movimentos. Outro processo de mediação ocorre ainda entre o tecido e o molde: embora o molde imponha limites para o tecido no momento do seu corte, a forma que resultará quando a peça estiver confeccionada não será imposta exatamente pelo molde, pelo desenho técnico ou mesmo pelo projeto: interagem o gesto da modelista e sua interpretação, o processo de construção do molde, a relação do molde com o tecido, do tecido com o processo de confecção – maquinário, gestos e domínio do material demonstrado pela costureira ou costureiro – e, por fim, a relação do material configurado em peça com o corpo com quem interage.

Segundo o estilista Walter Rodrigues, em entrevista para Yamashita (2008), “temos um momento mágico de criação no qual frente ao busto de modelagem tal qual uma folha em branco, posicionamos o tecido e pacientemente vamos esculpindo uma idéia [...]” (YAMASHITA, 2008, p.6). Nesse caso o estilista se refere ao uso da modelagem tridimensional, aquela realizada a partir do tecido diretamente sobre o suporte e destaca ser necessário escutar, perceber o que o tecido pede durante a configuração da peça. Em tal caso, portanto, o processo de criação ocorre concomitantemente ao de modelagem, não cabendo uma separação ou hierarquização entre as etapas, e se constitui como uma maneira experimental de conceber a atividade sensível de dar forma às matérias têxteis.

Em se tratando do trabalho com a argila, considera-se também uma série de interações que ocorrem no processo de modelagem: a temperatura e umidade do dia, a composição da matéria, as ferramentas utilizadas para cada atividade, o tempo/velocidade de secagem, os gestos da pessoa impregnados na argila. Além disso o processo de queima e esmaltação também reservam uma dose de imprevisibilidade em relação aos resultados. Kastrup destaca esse contingente de imprevisibilidade que envolve o trabalho cerâmico, já que a matéria não se presta a um domínio total por maior domínio técnico que o ceramista possa apresentar. “Ela pende, racha, encolhe, cresce, quebra, de modo mais ou menos imprevisível. O desafio é aprender a lidar com tal imprevisibilidade, não apenas no sentido de tolerá-la, mas também de conseguir tirar partido dela, incluindo-a no processo de invenção.” (KASTRUP, 2008, p.192).

Desta forma, embora sejam consideradas as particularidades de cada campo e da prática de modelagem que se desenvolve em cada uma delas, reiteram-se as motivações para a proposta de paralelo entre o ensino da modelagem do vestuário, próprio da área de Moda e a modelagem em cerâmica das Artes Visuais:

- a) pela presença marcante da cerâmica nas Artes Visuais, decorrente do conhecimento de sua relevância para a constituição da área como ocorre em relação à modelagem do vestuário para a Moda;
- b) ambas as disciplinas objetivam construir, através do emprego de técnicas variadas, um artefato ou obra tridimensional a partir de um projeto anteriormente desenvolvido;
- c) há uma relação estreita entre o ato de modelar, as técnicas empregadas e a constituição e percepção de corpo (tridimensionalidade) nos dois campos, da mesma forma como são compartilhados os princípios da linguagem visual;

d) tanto a modelagem do vestuário quanto a cerâmica, do ponto de vista técnico, podem ser vistas como atividades-fim e como atividades-meio;

e) por conta da tradicionalidade relacionada às atividades de modelagem em cerâmica e modelagem do vestuário. Ambas as atividades acompanham o próprio desenvolvimento sociocultural humano e por esse motivo são incrustadas de conhecimentos que entrecruzam distintos períodos históricos em espaços formais e não formais de ensino.

Em busca de uma melhor compreensão sobre as aproximações e distanciamentos dos contextos de ensino e práticas de modelagem nos dois campos, especialmente no que diz respeito ao cenário dos cursos pesquisados, segue-se um levantamento histórico do processo de constituição dos cursos estudados: a Universidade do Estado de Santa Catarina e a Universidade Federal de Goiás. Evidencia-se, dessa forma, o pano de fundo sobre o qual e com o qual os planejamentos didáticos se deram para que os documentos sejam posteriormente colocados em evidência.

2.1 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: PRIMEIRA CAMADA DE LEITURA

Conforme brevemente mencionado o Projeto Pedagógico é o subconjunto mais importante do então denominado Projeto de Desenvolvimento Institucional, PDI, documento e instrumento de gestão acadêmica. Proposto para perdurar por cinco anos, o PDI se vincula a dois processos de responsabilidade do Ministério da Educação: o credenciamento de Instituições de Ensino Superior - IES e o processo de avaliação institucional (AIRES, 2015). Esse planejamento dialoga ainda com outro documento importante: o Projeto Pedagógico Institucional, PPI. Assim, de acordo com Haas (2010), enquanto o PDI anuncia a proposta de crescimento e desenvolvimento institucional, tratando-se de um plano de gerência com tempo limitado, o PPI define a perspectiva científica e pedagógica de formação dessa mesma instituição quanto às políticas, normativas e incentivos ao ensino, pesquisa e extensão de graduação e pós-graduação.

O PPC deriva desse grande planejamento estratégico institucional e nele se organizam as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, além de delinear o perfil de profissional que se pretende formar, evidenciando a visão de sociedade e de ensino superior que o curso defende, identificar os profissionais necessários e capacitados para o desenvolvimento das atividades educacionais e planejar e discriminar os recursos necessários para o alcance de seus objetivos (MASETTO, 2015). Portanto por meio da estruturação do PPC

estrutura-se mais do que um planejamento que operacionaliza um curso. Delineia-se um projeto de formação que expõe os valores sociais e de educação que a instituição e o curso promovem. Por isso para Masetto (2015) o PPC é político, pois “estabelece e dá sentido ao compromisso social que a instituição de ensino superior assume na formação de profissionais e de pesquisadores cidadãos que [...], desenvolvem sua participação e seu compromisso com a transformação da qualidade de vida dessa sociedade” (MASETTO, 2015, p.70).

Aires (2015) reforça essa perspectiva quando defende que

Como instrumento de orientação para a gestão acadêmica, o PPC deve contemplar, com clareza, a intencionalidade do curso, refletir sua imagem, criar sua identidade e delimitar o seu espaço de autonomia, definidos e resultantes de um processo de discussão coletiva. Por outro lado, deve buscar a formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e autossustentável (AIRES, 2015, pp.63-64).

Esse olhar mais amplo do PPC nos permite perceber que seu planejamento e estruturação envolve uma interação com diversos profissionais e setores institucionais. Por isso a relevância de uma construção coletiva, como Aires defende. Ainda mais se considerarmos que no coração do Projeto Pedagógico está o currículo.

Segundo destaca Masetto (2015), o currículo pode ser compreendido de três formas: como o conjunto de tudo o que precisa ser ensinado e aprendido em uma certa ordem e em determinado tempo, mais aproximados de uma compreensão mais familiar aos docente, pois trata do conjunto de disciplinas responsáveis por abordar um conjunto de conhecimentos com vistas à formação em consonância com o perfil profissional almejado; num segundo conceito, o autor menciona o “currículo oculto”, relativo ao que o docente realmente leciona em sala de aula. Ele nem sempre condiz com o que está previsto no currículo formalizado, mas costuma se aproximar dos valores e conhecimentos mais atualizados ou elementos surgidos na interação da sala de aula; uma terceira compreensão do currículo trata-o como o conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades, competências experiências, vivências e valores que os estudantes precisam desenvolver, de maneira integrada e evidente mediante atividades e situações de aprendizagem.

Essa última concepção, para o autor, contribui para um entendimento das disciplinas enquanto componentes de um todo integrado que contribui para o alcance da formação esperada. A partir dessa perspectiva de currículo, “Não é qualquer conhecimento ou informação da disciplina que se faz necessário, mas apenas aqueles que se mostram

significativos para a formação daquele determinado profissional”. (MASETTO, 2015, p.77). Para o autor, esse conceito coloca a disciplina no seu verdadeiro papel dentro do currículo.

Em explanação sobre o tema, Tadeu e Moreira (2013) destacam que há tempos o currículo deixou de ser compreendido apenas como uma questão técnica e procedimental ligada ao “como” do currículo para se direcionar a uma tradição crítica que o observa em sua relação com aspectos sociológicos, políticos e epistemológicos. Nessa perspectiva, as maneiras de constituição do currículo são observadas de maneira contextual e relativa aos seus “por quês”, constituindo-se em “artefato social e cultural” (MOREIRA; TADEU, 2013, p.13). Isso porque, seguem os autores, o currículo não é neutro, tampouco foi construído de maneira desinteressada, mas está implicado em relações de poder e com perspectivas particulares. “O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.” (MOREIRA; TADEU, 2013, p.14).

A partir dessa perspectiva e levando em consideração que o currículo constitui o pilar sobre o qual os projetos de curso se assentam, partimos a seguir para a leitura e análise de alguns aspectos dos Projetos Pedagógicos de Curso, organizados em pares por campo de estudo, para posteriormente adentrar nas disciplinas selecionadas e suas metodologias.

2.1.1 Leitura e análise dos PPC de Moda da UDESC e Design de Moda da UFG

Para a análise dos PPC, essa primeira camada de leitura dos documentos oficiais, foram selecionados e analisados os seguintes itens dos Projetos Pedagógicos de Curso: nome do curso; modalidade de ensino; carga horária total e número de vagas por entrada; período mínimo e máximo para integralização; habilitação; objetivo geral do curso; objetivos específicos; perfil do curso/ áreas de atuação; perfil profissional/ do egresso.

Ainda, como parte do levantamento realizado a partir da leitura dos PPC foram selecionadas as disciplinas diretamente relacionadas com o campo da modelagem do vestuário e da cerâmica, destacadas suas ementas, semestre em que se localiza dentro do percurso formativo, carga horária de cada disciplina e carga horária total de todas as disciplinas que se dedicam explicitamente ao ensino de modelagem em cada curso. A proposta de análise foi a de observar esses elementos listados como indícios estruturais das concepções

de educação, perfil de formação e metodologias de ensino defendidas, dentre outras dimensões que puderam ser apreendidas no momento da análise.

Início a apresentação e discussão dos pontos do PPC dos cursos de Moda e Design de Moda com uma organização realizada via quadro 1, abaixo disposto. Em seguida parte-se para alguns destaques e discussões sobre esses itens e se dá prosseguimento para os demais pontos destacados no PPC, conforme citado anteriormente.

Quadro 1 - informações PPC Moda UDESC e Design de Moda UFG

CRITÉRIOS	MODA UDESC	DESIGN DE MODA UFG
Nome, modalidade, número de vagas e habilitação	Bacharelado em Moda (presencial), 45 vagas Sem habilitação	Bacharelado em Design de Moda (presencial), 35 vagas Sem habilitação
Carga horária e período mínimo e máximo para integralização	3.240 horas Mínimo 08 e máximo 14 semestres	3.020 horas Mínimo 08 e máximo 14 semestres
Objetivo geral do curso	Formar criadores em moda capacitados para atuar profissionalmente na criação e desenvolvimento de produtos, intervindo de maneira sustentável e compromissada socialmente no mercado de moda.	Oferecer formação que capacite o aluno a atuar como designer de moda através do emprego de recursos técnicos e tecnológicos, da formulação de visões analítico-críticas dos contextos sócio-culturais em questão, da metodologia de resolução de problemas e do aperfeiçoamento na elaboração e execução de projetos voltados para o Design de Moda.
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a área da moda, no que tange a interdisciplinaridade entre Ciência, Arte e Tecnologia; 2. Dominar os fundamentos da profissão, a partir de conhecimentos teóricos e práticos, com vistas à inovação e exigências do mercado de moda; 3. Desenvolver a habilidade de executar projetos de produtos que atendam às necessidades do mercado de moda; 4. Formar cidadãos que estejam preparados para responder às necessidades advindas das mudanças da sociedade contemporânea; 5. Iniciar os discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão; 6. Proporcionar a interação no trabalho em equipe; 7. Desenvolver princípios éticos e estéticos que criem novas formas de relações entre seres humanos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitar para a identificação dos diferentes mercados de atuação e de pesquisa em Design de Moda; 2. Pesquisa e atuação no campo da criação em moda, envolvendo o estudo das tendências, a criação e a execução de produtos de moda, com ênfase em projetos de vestuário; 3. Pesquisa e atuação no campo da indústria têxtil, desde a pesquisa de processos industriais, tanto no âmbito da produção de tecidos quanto no âmbito da modelagem, passando pelo trabalho administrativo e envolvendo ainda as atividades de criação no setor industrial; 4. Pesquisa e atuação no campo dos negócios da moda e de gerenciamento e consultoria no setor empresarial industrial e comercial (varejo); 5. Pesquisa e atuação de tendências no campo da consultoria de moda, definindo linhas, formas e estilos voltados para o mercado de consumo e para as realidades empresariais no ramo da moda; 6. Pesquisa e atuação acadêmica no âmbito dos estudos da História e da Teoria da Moda.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos PPC, 2020.

Os cursos da área de Moda da UDESC e da UFG apresentam uma distinção de partida. Enquanto o curso da UFG assumiu em sua última atualização a nomenclatura de Design de Moda, em consonância com as reformas e a inserção do campo da Moda como subárea do Design, o curso de Moda da UDESC assume uma postura contrária, pois em sua última reforma, datada de 2016, excluiu a habilitação em Design, se mantendo como Bacharelado em Moda apenas. Essa nomenclatura indicia uma manutenção das intenções de formação do curso (anteriormente chamado Bacharelado em Moda com Habilitação em Estilismo) que são reforçadas na leitura da primeira linha dos objetivos do curso: a UDESC objetiva “formar criadores em moda”. A UFG, em contrapartida, pretende “oferecer formação que capacite o aluno a atuar como designer de moda”.

Além dessa divergência primordial, que já oferece indícios sobre a perspectiva de formação de cada curso, diferem ainda a carga horária e número de vagas. O curso da UDESC apresenta uma quantidade de horas e de vagas maior, embora o período de integralização de ambos seja equivalente. A diferença, nesse quesito, transparece no momento de observar a distribuição de disciplinas por semestre. No caso do curso de Moda da UDESC, por exemplo, chega-se a computar oito disciplinas no primeiro semestre do curso para quatro disciplinas ofertadas no mesmo período pela UFG.

Ainda sobre a leitura do objetivo geral, identifica-se que no caso do curso de Moda da UDESC os termos e conceitos utilizados se relacionam sobretudo com o campo da criação e com valores específicos como sustentabilidade e compromisso social. Em contrapartida o objetivo geral da UFG demarca, por meio das palavras utilizadas para sua estruturação, uma proximidade declarada com o campo e as metodologias do Design, sobretudo por apresentar a metodologia de resolução de problemas e a execução de projetos como o norte metodológico para o desenvolvimento do curso.

Sobre isso, nota-se ainda uma delimitação bastante clara de atuação do profissional formado na UDESC de desenvolvimento de produtos, enfoque coerente se considerado que o eixo central do curso, segundo seu nome e objetivo geral, é a criação. No caso da UFG essa atuação se apresenta mais aberta no objetivo geral, pois além de propor uma formação para atuar com recursos técnicos e tecnológicos, o designer de moda pode “formular visões analítico-críticas dos contextos sócio-culturais em questão”, o que indica um incentivo à produção intelectual e porventura acadêmica no campo do Design de Moda, além de lidar com projetos. Assim, ao que se pode apreender a partir da composição do objetivo da UFG é

que esta apresenta uma perspectiva mais alargada e multidimensional de formação se comparada com a formação proposta no objetivo geral da UDESC.

No tocante aos objetivos específicos, observa-se uma consolidação do horizonte já apontado anteriormente, porém com alguns desdobramentos. No caso dos objetivos específicos do PPC da UDESC, percebe-se uma apresentação tanto de aspectos que a instituição se imbuí de oferecer quanto habilidades e valores que se espera reconhecer nos estudantes após o percurso junto à universidade. Nos objetivos desenvolvidos sob o protagonismo dos estudantes percebe-se uma expectativa em relação à sua compreensão sobre a área de Moda, enquanto campo interdisciplinar, o domínio de habilidades e conhecimentos necessários para a atuação profissional - ligado à inovação e projetos de produto - e o desenvolvimento de valores éticos e estéticos.

Portanto a formação para uma atuação junto ao mercado é reforçada, mas apresenta um olhar mais complexo sobre essa prática profissional. Esse aspecto se completa a partir da exposição dos objetivos específicos onde a instituição se coloca como responsável, pois compreende a formação para a cidadania, o estímulo ao trabalho em equipe e a iniciação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim sendo, se esse futuro profissional precisa “responder às necessidades advindas do mercado de moda”, objetiva-se também que essa resposta rumo à inovação se dê atravessada pelo compromisso ético, ambiental e com consciência do papel social enquanto profissional criativo.

Em relação aos objetivos específicos apresentados no PPC de Design de Moda da UFG, é possível identificar que a amplitude sinalizada pelo objetivo geral se consolida. Já no primeiro item, esboça-se um duplo viés formativo: mercado e pesquisa. Note-se, sobre isso, que a palavra “pesquisa” desponta em todos os tópicos, inclusive iniciando os objetivos voltados para a atuação junto ao setor industrial. Assim, é possível apreender, por meio da leitura dessas estruturas, que a proposta de formação da instituição compreende a pesquisa enquanto processo inerente que independe do âmbito de atuação desse profissional designer de moda, quer ele se dedique à atuação acadêmica ou à indústria têxtil. Dos seis objetivos específicos do PPC, apenas um se estrutura enquanto objetivo protagonizado pelo curso: o de capacitar para a identificação do vasto campo de atuação possível para o profissional formado no curso, ou seja, cabe a ele exclusivamente promover as condições para que o próprio estudante seja capaz de identificar os tantos campos de atuação em que está apto a atuar.

No âmbito da pesquisa destaca-se ainda o último objetivo, dedicado à formação para atuar especificamente nos estudos de História e Teoria da Moda. Embora tamanha precisão dos campos de pesquisa possa gerar a princípio um estranhamento, é no campo seguinte do PPC, relativo ao perfil do curso, que as intenções desse objetivo se tornam mais nítidas ao leitor. Consta neste item que a ênfase nos estudos de Teoria e História da Moda tem como pano de fundo uma intenção de aproximar os estudos da Moda com as áreas de Artes Visuais e da Cultura Visual, de modo a promover uma aproximação desses estudantes de graduação dos programas de pós da própria FAV/UFG. Acredita-se, nesse aspecto, que esse direcionamento para uma verticalização do ensino tenha em mente sobretudo o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado e Doutorado em Arte e Cultura Visual, ofertado pela instituição.

As demais áreas de atuação destacadas nesse ponto do PPC, perfil do curso, apresenta ainda os campos da criação (bastante amplo, não se limitando à criação de produtos de moda), desenvolvimento de produtos de moda, gestão em moda e a atuação junto à comunicação, produção, editoria e crítica, que compreende tanto uma atuação acadêmica quanto ligada à imprensa. Esse tópico não consta no PPC de Moda da UDESC.

O próximo ponto lido e analisado nos Projetos Pedagógicos diz respeito ao perfil profissional (UDESC) ou perfil do egresso (UFG). E é interessante perceber que a própria escolha da nomenclatura para a definição do perfil desse sujeito que completa o percurso de formação dê indícios das perspectivas de ensino promovidos pelo curso. Enquanto no PPC da UDESC, nesse item, “o profissional formado deve apresentar”, no PPC da UFG destacam-se as “habilidades do egresso”.

Aproximando um pouco mais a análise do campo literário, poderíamos pensar o delineamento desse perfil como a composição e descrição de uma personagem realizadas por um autor (lembramos que o leitor implícito, aquele que se pode identificar pela estrutura do texto, não tem base empírica, mas se dá a perceber a partir do próprio texto). No caso do perfil construído pelo curso da UDESC, essa persona³³ é criativa e consegue projetar, planejar

³³ Termo largamente utilizado no campo do marketing e do próprio design para indicar a imagem ou conjunto de características, gostos, aversões e qualidades fictícias dos potenciais usuários/público-alvo. Antes disso, contudo, o conceito de persona foi registrado pelo suíço Carl Gustav Jung na chamada Psicologia Analítica, na qual a ideia de persona se liga à da máscara utilizada pelos atores gregos para indicar o papel que estavam desempenhando. De modo similar, Jung conecta o arquétipo da persona com a composição de uma personagem ligada a um conjunto de características assumidas no contexto de relação social (SANTANA, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/3052/2/20059672.pdf>). A relação direta entre teoria

e desenvolver produtos de moda fazendo uso de pensamento reflexivo e sensibilidade artística. Tem domínio das técnicas, métodos e processos para criar, empreender e gerenciar sua atividade com embasamento teórico, técnico, estético e artístico e também com responsabilidade socioambiental. É atenta às dinâmicas da sociedade, conhecedora do sistema e mercado de moda. Tem um olhar prospectivo e atualizado sobre os segmentos de mercado e sobre a gestão dos diferentes setores que envolvem o desenvolvimento de produto. Sabe realizar pesquisas e interagir com outras áreas do conhecimento. Em suma, um criador de moda completo, que domina, entende, reflete, planeja, desenvolve, constrói, conecta, gerencia, projeta, acompanha, empreende.

Já a persona apresentada pelo projeto do curso de Design de Moda da UFG traz consigo uma capacidade para elaborar e executar projetos em Design de Moda, onde busca conjugar os conhecimentos teóricos e técnicos com os conhecimentos sobre o contexto social, cultural e as demais especificidades dos usuários para quem projeta. Embora possa atuar como profissional de Moda no restante do país, pretende se dedicar ao atendimento das demandas do Centro-Oeste. Sua formação lhe conferiu habilitação para atuar no campo múltiplo da Moda, seja na criação e produção nas áreas de design ou estilismo, junto às atividades de gestão ligadas ao Design de Moda, realizando consultoria profissional ou ainda atuando junto à academia, onde se interessa especialmente por Teoria e História da Moda.

Enquanto egresso, percebe um vínculo com a instituição ainda presente, tanto que considera realizar em breve uma especialização na própria FAV em alguma das três grandes áreas que ela oferece. Afinal, conta com uma bagagem de experimentações teóricas e práticas nas áreas de criação, gestão, reflexão acadêmica e editoria em Moda. Teve, portanto, oportunidade de desenvolver um pensamento visual que dialoga com os campos do Design, das Artes e da Cultura Visual. São muitas as possibilidades de atuação para ela, seja enquanto profissional junto ao mercado, seja como pesquisadora.

No último aspecto considerado para uma leitura mais atenta dos PPC, identificou-se, dentre a listagem de disciplinas apresentadas no documento, aquelas que indicassem uma

junguiana e seu emprego em projetos de design pode ser observada também no trabalho de SENNA e FIALHO, 2016 (<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/23457>). Nessa dissertação o termo é utilizado para indicar o delineamento de um perfil que não é real – embora se pautem também em informações concretas -, mas idealizado, projetado com vistas a alcançar uma formação profissional/acadêmica socialmente desejada.

relação direta com o ensino de Modelagem do Vestuário, sua carga horária e o semestre em que é lecionada. A listagem pode ser observada no quadro 2, abaixo disposto.

Quadro 2 - Disciplinas de Modelagem do Vestuário PPC Moda e Design de Moda

CRITÉRIO	MODA UDESC	DESIGN DE MODA UFG
Disciplinas de modelagem do vestuário, semestre e C.H.	MODELAGEM DO VESTUÁRIO INFANTIL E MASCULINO - 3ª fase - 72h	INICIAÇÃO À MODELAGEM - 2ª fase - 32h
	MODELAGEM BÁSICA DO VESTUÁRIO FEMININO - 4ª fase - 72h	MODELAGEM I - 3ª fase - 32h
	MODELAGEM AVANÇADA DE VESTUÁRIO FEMININO - 5ª fase - 72h	MODELAGEM II - 4ª fase - 64h
	MODELAGEM TRIDIMENSIONAL -MOULAGE - 6ª fase - 72h	MODELAGEM III - 5ª fase - 64h
	TECNOLOGIA EXPERIMENTAL DE VESTUÁRIO - 7ª fase - 54h	
	LABORATÓRIO DE MODELAGEM - 8ª fase - 54h	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos PPC, 2020.

Nesse quesito é possível observar que o curso de Moda da UDESC apresenta uma quantidade significativamente maior de disciplinas, mas principalmente de carga horária dedicada ao estudo da modelagem do vestuário em relação ao curso de Design de Moda da UFG: enquanto a Federal de Goiás apresenta quatro disciplinas que totalizam 192 horas de aula, a Estadual de Santa Catarina oferta seis que contabilizam 396 horas de aulas dedicadas primordialmente ao ensino e aprendizagem da modelagem do vestuário. Em relação à quantidade de horas totais dos cursos, essa carga horária dedicada à modelagem na UFG representa 6,35% de todas as horas do curso enquanto na UDESC compreende 12,22%.

Ainda em relação às disciplinas acima listadas, é possível perceber que a escolha dos nomes das disciplinas se distancia também na proposta. No caso das disciplinas de modelagem da UFG, estas figuram enquanto um conjunto de disciplinas interconectadas e sequenciais, apresentando nomes nada explícitos em relação àquilo que contemplará enquanto conteúdo: afinal há uma miríade de possibilidades do que se poderia ensinar em “Modelagem I”, por exemplo. Já na UDESC o tema de estudo ou segmento a ser enfatizado nos estudos já está antecipado na maior parte dos nomes das disciplinas - modelagem infantil, feminina, moulage e assim por diante.

Além disso, percebe-se que as disciplinas de modelagem na UDESC vão até o 8º e último semestre do curso, enquanto na UFG vai até a 5º. Isso poderia indicar duas realidades no caso da UFG: em uma delas o curso realmente não contemplaria conteúdos de modelagem

a partir da 6ª fase, noutra realidade possível, a modelagem se encontraria diluída em meio aos conteúdos de outras disciplinas. Uma nova observação da estrutura curricular aponta como mais provável a segunda opção, já que os semestres seguintes apresentam disciplinas com propostas de desenvolvimento de projetos em Design de Moda que contemplam confecção de protótipos. E o desenvolvimento de protótipos demanda, por seu turno, um domínio de recursos de modelagem. Nesses casos, portanto, a modelagem se mostra integrada aos demais processos de desenvolvimento de produto.

No caso das disciplinas de modelagem da UDESC, em contrapartida, fica explícito que elas se organizam de modo menos integrado, com exceção das disciplinas de Modelagem Básica do Vestuário Feminino e Modelagem Avançada do Vestuário Feminino, onde se explicita uma relação a partir dos seus nomes. Ademais, o fato de apresentar disciplinas específicas de modelagem do vestuário da 3ª fase até o final do curso indica a abordagem da modelagem de maneira isolada das disciplinas de projeto e de criação, o que tende a reduzir sua abordagem a um conjunto de técnicas e métodos interpretativos e produtivos.

2.1.2 Leitura e análise dos PPC de Artes Visuais da UDESC e da UFG

Passo adiante a apresentar e discutir os pontos do PPC dos cursos de Artes Visuais da UDESC e de Artes Visuais da UFG, com uma organização das informações dispostas no quadro 3, abaixo apresentado. Em seguida parte-se para alguns destaques e discussões sobre os primeiros tópicos e se dá prosseguimento para os demais pontos destacados no PPC, conforme anunciado no início do capítulo.

Quadro 3 - informações PPC Artes Visuais UDESC e Artes Visuais UFG

CRITÉRIOS	ARTES VISUAIS UDESC	ARTES VISUAIS UFG
Nome, modalidade, número de vagas e habilitação	Bacharelado em Artes Visuais (presencial) 28 vagas sem habilitação	Bacharelado em Artes Visuais (presencial) 30 vagas sem habilitação
Carga horária e período mínimo e máximo para integralização	2.880 horas, Mínimo 8 semestres, máximo 14 semestres	2834 horas, Mínimo 8 semestres (não aponta o máximo)
Objetivo geral do curso	Formar o artista/pesquisador articulado a um pensamento estético em consonância com a contemporaneidade.	a) propiciar discussões que possam reverberar positivamente no desenvolvimento e na ampliação do campo da arte principalmente em âmbito local, regional e nacional; b) intensificar a produção de manifestações artísticas

		que ressaltem a importância do conhecimento produzido no âmbito interdisciplinar, propiciando aos estudantes vivenciarem as interfaces com outras áreas de conhecimento; c) proporcionar espaço acadêmico para as discussões sobre as instituições, os circuitos e os mercados que absorvem a produção de arte.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Formar um profissional comprometido com a realidade correspondendo aos pressupostos contemporâneos de arte e de educação e considerando as dimensões da ética, da estética e da ecologia; - Formar um artista que tenha consciência crítica e reflexiva, sendo um gerador de conhecimentos e acontecimentos, atuante no mercado em Artes Visuais, mas capaz de propor novos sistemas de circuitos em arte; - Formar um artista atuante na sociedade e capacitado para exercer processos criativos, de modo a desenvolver pesquisas teórico-práticas diversificando as linguagens artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> a) proporcionar uma formação voltada para a produção artística em artes visuais a partir dos processos de criação e do estudo das principais linguagens de modo a contemplar às artes visuais em seus contextos práticos, teóricos e históricos; b) habilitar o estudante para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, com exercício do pensamento crítico dentro das especificidades do pensamento visual; c) estimular a pesquisa em artes visuais, tanto no campo teórico quanto no campo das práticas em poéticas visuais; d) desenvolver ações de extensão que promovam uma maior aproximação da pesquisa acadêmica com a sociedade; e) preparar o estudante para inserir sua produção em artes visuais nos diversos circuitos e mercados da Arte; f) discutir a abrangência profissional fomentando o desenvolvimento do campo de atuação do profissional das artes visuais seja em âmbito local, regional, nacional e/ou internacional.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos PPC, 2020.

Por se tratar de curso contemplado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é possível perceber de início que as variações de nomenclatura, carga horária e número de vagas são consideravelmente minimizadas em comparação com a realidade dos dois cursos de graduação da área de Moda anteriormente estudados.

A partir da leitura dos objetivos, contudo, essa convergência de sentidos começa a se dissipar a partir da própria estruturação do item de objetivo geral. No caso do PPC de Artes Visuais da UDESC constitui-se um objetivo conciso e centrado na formação do artista/pesquisador, conforme a leitora ou leitor pode observar na tabela anterior. Um breve objetivo que não apenas antecipa o perfil do egresso, pois ele não é “o estudante”, mas “o artista/pesquisador” e, portanto, tem seu caráter profissional em foco mas também desvela a perspectiva estética e de produção artística prioritárias no curso: aquelas que estão em consonância com a contemporaneidade.

O mesmo item no PPC de Artes Visuais da UFG, por seu turno, apresenta três objetivos centrais cujo norte não está na formação do artista e pesquisador, mas no compromisso em

constituir, por meio do curso, um espaço de reflexão sobre o campo da arte (note-se que a ideia de fomentar *discussões* aparece em dois dos três objetivos). Não se referencia “o artista/pesquisador” como no PPC da UDESC, mas a produção artística dos “estudantes” e a compreensão de que o curso e os formados podem contribuir para o desenvolvimento e ampliação do campo da arte tanto na região quanto no país. Em outras palavras, os objetivos gerais do curso de Artes Visuais da UFG indicam que seus autores compreendem o papel social do curso - enquanto espaço acadêmico de discussão, de reflexão e de conhecimento - para com a consolidação de um campo relacionado à produção, circulação e absorção da arte.

Por fim está demarcado ainda na estruturação dos objetivos gerais do PPC da Federal de Goiás um compromisso com a produção artística a partir de uma perspectiva interdisciplinar - não apenas entre as disciplinas do curso, mas com outras áreas do conhecimento. Esse objetivo dialoga com um dos pontos determinados nas Diretrizes Curriculares do curso de Artes Visuais, relativo ao artigo 5º, inciso segundo da Resolução CNE/CES 1/2009³⁴, que aponta a interação com outras áreas do conhecimento como um dos tópicos de estudos ou conteúdo a ser contemplado para o alcance do perfil de artista visual planejado.

Os objetivos específicos do curso de Artes Visuais da UDESC se desdobram coerentemente do objetivo geral e apresenta especificações sobre esse perfil do artista e pesquisador que se objetiva formar. Além de profissional comprometido com a realidade e os pressupostos de seu tempo, objetiva-se que atue junto ao mercado em Artes Visuais, mas que desenvolva autonomia para poder também propor novos circuitos, o que indica que se incentive a formação de um caráter crítico e atuante desse artista junto à sociedade. O terceiro e último objetivo contempla o aspecto das pesquisas teórico-práticas elaboradas por esse artista e a intenção de que elas contribuam com a diversificação das linguagens artísticas, objetivo que dialoga com o foco nos pressupostos contemporâneos de arte anteriormente defendidos.

No caso da especificação dos objetivos de Artes Visuais da UFG, percebe-se que a identificação do sujeito na estrutura apresentada não se conecta com a do artista e profissional, como no caso da UDESC, mas com a do estudante. Além disso, percebe-se uma adequação maior tanto em relação às linguagens artísticas consolidadas quanto ao circuito de

³⁴ Documento disponível para consulta em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em mai 2021.

arte estabelecido, embora a percepção, a reflexão e o potencial criativo sejam apresentados dentre os objetivos.

Note-se ainda que além dos objetivos de aprendizagem, o estímulo à pesquisa e à extensão também são contemplados nesse item, de modo a evidenciar que se tem consciência da relevância, para a formação desse estudante, em ofertar experiências a partir desse tripé sobre o qual se alicerçam as atividades universitárias. Portanto, para além de uma formação ligada à produção artística e sua respectiva inserção junto aos espaços e circuitos de arte, observa-se um vínculo mais explícito desse sujeito em formação com o espaço de ensino e as experiências por ele fomentados.

Essa percepção, contudo, se confronta com a leitura do item de perfil do curso, também selecionado para análise. Nesse tópico, define-se que o perfil do curso de Artes Visuais da UFG está pautado no “fazer artístico e a reflexão desse fazer, articulando relações determinantes que vão da prática para a teoria.” Embora se exponha que teoria e prática estejam envolvidas no perfil planejado para o curso, perspectiva que encontra eco nos demais pontos analisados, percebe-se uma indicação metodológica que privilegia a prática em detrimento da teoria. Não se questiona a validade dessa proposição, mas sua coerência no conjunto do documento que apresenta uma valorização do espaço acadêmico e reflexivo, evidente sobretudo na estruturação dos objetivos gerais desse mesmo PPC. Além desse indício metodológico, o texto desse item expõe ainda uma organização estrutural para o curso, que iniciaria pela abordagem das práticas artísticas tradicionais nos dois primeiros anos para, gradualmente, aprofundar e integrar essas práticas com as “concepções mais contemporâneas das manifestações artísticas” na segunda metade do curso. Apresentam-se ainda, enquanto elementos que compõe esse perfil, o estímulo à reflexão e investigação, e reitera-se a atividade de extensão enquanto ferramenta de articulação entre universidade e sociedade. Por fim, o perfil do curso aponta um compromisso em aprofundar as “habilidades e aptidões” do estudante que virá a atuar profissionalmente, atrelando esse compromisso com as diretrizes que norteiam a área de Artes Visuais.

Essa vinculação do curso com os documentos norteadores se fortalece ainda mais quando passamos à leitura do perfil do egresso, apresentado na sequência do documento da UFG. O tópico não apenas menciona as diretrizes que orientam o curso, mas utiliza uma citação direta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso para definir seu perfil de egresso. A partir disso, apresenta uma listagem ampla e diversificada de campos onde o

egresso em Artes Visuais da UFG pode vir a atuar: Artes Visuais, Assuntos Culturais, Expografia, montagem e monitoria em Museus e Galerias de Arte, Curadoria Artística, Produção Cultural, Programação Visual, Design, Publicidade, Cenografia, Ilustração, Fotografia, Audiovisual, Pesquisa e articulação de informações artístico-culturais.

A partir dessa listagem mais genérica, apresentam-se as habilidades do egresso do curso de Artes Visuais da UFG, também vinculadas às DCN da área, em três campos de atuação: por meio da produção artística, no desenvolvimento de pesquisas poéticas e teóricas na área e por fim apresenta a habilidade de articulação crítica e sensível dos conhecimentos que permeiam os fenômenos artísticos nos diferentes meios onde circula. A partir dessas habilidades, uma nova listagem de atuações é organizada, apresentando que o egresso pode atuar como artista visual, curador independente ou institucional, profissional ligado à expografia e montagem de exposições, galerista, marchand, consultor, coordenador ou proponente de projetos artísticos, produtor de eventos no campo das artes visuais ou ainda professor e/ou mediador no ensino não formal das artes visuais.

Os três itens acima abordados, perfil do curso, perfil do egresso e habilidades do egresso compõe o item quarto do PPC em Artes Visuais da UFG, agrupado sob o nome de “Expectativa da Formação do Profissional”. Há que se observar, em se tratando de expectativa sobre a formação, que ela se pretende tão ampla e abrangente em sua descrição que chega a dificultar o delineamento daquilo que se propõe: o perfil desse artista visual. Mesmo que esse embaçamento em relação ao perfil profissional seja intencional, surge a curiosidade em relação aos meios para proceder a uma formação que dê conta de um perfil de atuação tão múltiplo.

Como o PPC de Artes Visuais da UDESC não contempla o perfil do curso, passou-se à análise do perfil do egresso, cuja formulação se distingue sobremaneira do perfil anteriormente apresentado. Em sua estruturação, não se percebe uma relação explícita com as DCN, mas uma retomada do perfil de formação desse artista/pesquisador que é comprometido com as questões estéticas, éticas e ecológicas que permeiam o contexto contemporâneo. Nesse sentido, propõe extrapolar uma compreensão de arte atrelada ao fazer artístico convencionalmente instituído ou mesmo apresentar uma preocupação com a inserção desse profissional num mercado de arte. Defende-se, em contrapartida, que a arte pode ser compreendida como um modo de conhecimento que atravessa a sociedade e a cultura de modo nem sempre conciliatório.

Como último aspecto a ser analisado em relação aos PPC de Artes Visuais da UDESC e da UFG, organizou-se no quadro 4 uma listagem das disciplinas onde a cerâmica figura como tema central. Dessas disciplinas, listou-se o nome, carga horária e semestre em que é ministrada junto ao curso em questão.

Quadro 4 - Disciplinas de Modelagem Cerâmica PPC Artes Visuais

CRITÉRIO	ARTES VISUAIS UDESC	ARTES VISUAIS UFG
Disciplinas de modelagem cerâmica, semestre e C.H.	FAZER CERÂMICO I - 2ª fase - 72 horas FAZER CERÂMICO II - 3ª fase - 72 horas MATERIALIZAÇÕES CERÂMICAS (ELETIVA) - 72 horas ARTESANATO CERÂMICO (ELETIVA) - 72 horas	CERÂMICA - 2º semestre- 64 horas

Fonte: elaborado pela autora a partir dos PPC, 2020.

De maneira semelhante ao observado na análise dos cursos de Moda da UDESC e da UFG, percebe-se uma diferença significativa na quantidade de disciplinas voltadas à cerâmica se compararmos o curso de uma instituição com o outro. Como se pode observar na tabela acima, o curso de Artes Visuais da UFG contempla apenas uma disciplina específica da linguagem, somando 64 horas de aulas sobre a área. Já o curso de Artes Visuais da UDESC oferta duas disciplinas obrigatórias e outras duas eletivas voltadas para esse campo, dedicando um total de 288 horas de aulas ao campo da cerâmica. Considerando o total de horas do curso de Artes Visuais da UDESC, portanto, as disciplinas obrigatórias de cerâmica correspondem a 5% da carga horária total do curso enquanto na UFG essa porcentagem é de 2,25%. Processo semelhante ao identificado quando observada a modelagem do vestuário, que na UDESC também é contemplada duas vezes mais do que no curso de Design de Moda da UFG.

Para essa contagem foram consideradas apenas as disciplinas onde a cerâmica aparece no nome e/ou na ementa da disciplina como temática central, assim como realizado anteriormente para a modelagem do vestuário. Pode-se observar a partir da matriz curricular dos cursos, contudo, que há outras disciplinas onde a cerâmica poderia vir a ser potencialmente trabalhada, como é o caso de “Linguagens Escultóricas” na UDESC ou “Introdução ao Tridimensional”, no PPC da UFG. De qualquer forma é perceptível que o campo

da cerâmica ocupa mais espaço no contexto do currículo da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Pode-se observar, ainda, que a nomenclatura das disciplinas se diferencia por um fator semelhante ao identificado nos cursos de Moda e Design de Moda: no caso da disciplina da UFG, não há indicação ou ênfase na abordagem em relação à cerâmica que se possa depreender apenas a partir do nome. Já nas disciplinas da UDESC percebe-se uma maior caracterização do que será destaque na disciplina, especialmente no caso de “Artesanato Cerâmico”, mas também na indicação de que o enfoque será no “Fazer Cerâmico I”, ou seja, numa abordagem prática da cerâmica. Observa-se também no contexto da UDESC que as disciplinas obrigatórias de cerâmica foram compostas de modo sequencial, o que indica um espaço de aprofundamento na linguagem e uma abordagem curricular mais integrada.

2.2 PLANO DE ENSINO: SEGUNDA CAMADA DE LEITURA

A partir da listagem de disciplinas expostas nas tabelas 2 e 4, referentes às disciplinas de modelagem do vestuário e modelagem cerâmica dos cursos estudados, procedeu-se ao estabelecimento de contato com as docentes responsáveis pelas áreas estudadas nos dois contextos. Conforme já apontado na introdução, realizou-se uma análise mais aprofundada de quatro disciplinas: uma de modelagem do vestuário e outra de modelagem cerâmica em cada uma das instituições de ensino superior. A escolha das disciplinas se deu de maneira entrelaçada com as condições e facilidade de contato com as docentes dessas universidades e no aceite em participar da pesquisa. Além disso, ficou estabelecido que o semestre de parâmetro para a pesquisa seria o de 2019.2, prévio ao início da pandemia³⁵.

À medida que as professoras foram contactadas e confirmaram participação, solicitou-se o envio dos planos de ensino relativos às suas disciplinas de modelagem do vestuário e cerâmica 2019.2. Em apenas um caso houve necessidade de escolha entre duas opções de planos disponíveis e coerentes com os critérios estabelecidos e se deu no contexto do curso de Design de Moda da UFG. Optou-se por analisar a disciplina com maior proximidade de

³⁵ Esse critério foi estabelecido pela necessidade de adaptação para o ensino remoto decorrente do contexto de isolamento social iniciado no Brasil no mês de março de 2020 em decorrência da pandemia por COVID-19. Nesse caso, muitas instituições de ensino estão com as disciplinas modificadas ou mesmo suspensas por conta da impossibilidade de lecionar determinadas disciplinas em formato online, sobretudo as que demandam espaço de laboratório, maquinário e assim por diante.

conteúdos em relação à disciplina confrontada, uma vez que ambas abordam a introdução à modelagem tridimensional no contexto do curso superior de Moda.

Assim, seguirão para uma leitura atenta os planos de ensino das seguintes disciplinas: no campo da modelagem do vestuário, a disciplina de “Modelagem Tridimensional - moulage”, relativa à 6ª fase do curso de Moda da UDESC em análise comparativa, inicialmente, com “Iniciação à Modelagem”, pertencente à 2ª fase do curso de Design de Moda da UFG. Na área de cerâmica, por sua vez, chegou-se às disciplinas de “Fazer Cerâmico I”, referente à 2ª fase do curso de Artes Visuais da UDESC, observada em conjunto com a única disciplina de cerâmica do curso de Artes Visuais da UFG, “Cerâmica”, também lecionada no 2º período.

Esse primeiro estudo, realizado dentro de cada campo do conhecimento, objetivou levantar as características do planejamento didático do mesmo objeto de estudo, porém em contextos de ensino específicos. A partir desse estudo se estabeleceu uma análise interterritorial que confrontou as metodologias de ensino entre as áreas de Moda e Artes Visuais no contexto da mesma instituição.

2.2.1 Planos de ensino dos cursos de Moda da UDESC e Design de Moda da UFG

A seguir se procede à análise detalhada de alguns pontos dos planos de ensino de Modelagem Tridimensional - Moulage, referente ao Curso de Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina, e a disciplina de Introdução à Modelagem da Universidade Federal de Goiás.

Foram levadas em consideração para a análise dos planos, dentre outros fatores surgidos do momento de leitura e recepção dos textos, a linguagem e terminologias adotadas para a elaboração dos documentos, a organização textual em relação a questões como supressões ou detalhamento de certas atividades, palavras recorrentes, estrutura formal utilizada para a organização do texto, ênfases (de atividades, conteúdos, conhecimentos ou técnicas), e a identificação de agentes ativos ou passivos no contexto das frases e propostas de ensinagem.

Inicia-se com a apresentação do nome das disciplinas, fase do curso em que são ministradas e a respectivas ementas organizadas e dispostas no quadro 5. Em seguida são apresentadas algumas questões apreendidas a partir da leitura desses pontos do plano de

ensino em diálogo com o pano de fundo de criação e consolidação de cada curso e também no estabelecimento de análises comparativas entre as propostas.

Quadro 5 - dados dos planos de ensino de disciplinas de modelagem do vestuário: identificação e ementa

ITENS	MODA UDESC	DESIGN DE MODA UFG
NOME E FASE	Modelagem Tridimensional - moulage 6ª fase	Iniciação à Modelagem 2ª fase
EMENTA	Conceito da técnica tridimensional. Origem, aspectos e o uso no processo industrial. A relação entre técnica/corpo/criatividade. Execução da técnica com o uso dos bustos de costura. Construção do corpo básico reto e modelado. Modelos de mangas. Estudo de Drapeados. Interpretação de modelos do vestuário feminino. Refilamento do trabalho. Preparação dos moldes.	A disciplina apresenta os elementos básicos da modelagem e construção de produtos de moda: suporte, matérias-primas e métodos para modelar. O estudo do corpo humano na ótica da modelagem: anatomia, articulações, proporções, desenvolvimento, biótipos, antropometria. Materiais: evolução e constituição (composição, estrutura, peso, etc.), fio, nomenclatura. O projeto de construção de roupas: a conformação dos planos do corpo e das roupas. A natureza dos métodos de construção de roupas.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos planos de ensino, 2020.

a) Nome, fase e ementa das disciplinas de modelagem do vestuário

Ambas as disciplinas estudadas se voltam para uma introdução à modelagem tridimensional. Há, contudo, uma diferença notável de abordagem dessa iniciação: na ementa apresentada pelo curso da UDESC não há apenas a indicação da concentração na técnica tridimensional e seu uso atrelado aos bustos de costura e à sua aplicação industrial, mas se demarca também na própria ementa as bases e modelos que serão desenvolvidos na disciplina. Ressalta-se também que quando se escreve “da” técnica tridimensional, ou “a” técnica tridimensional, indica-se que a disciplina se volta para uma única forma de modelar tridimensionalmente e não para o ensino de métodos variados. Acrescenta-se, ainda, que na própria ementa delinea-se um percurso de execução sequenciada: conceito, origem, construção das bases, realização de modelos, refilamento e preparação dos moldes. Essas etapas atravessam a ementa, os objetivos específicos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação. Há uma menção à abordagem da relação mais ampla entre técnica, corpo e criatividade, mas que desaparece no restante do planejamento (não aparece nos objetivos e na avaliação, não constando, portanto, em uma preocupação efetiva). A ementa demarca o foco em modelos femininos de vestuário.

Já na ementa da UFG há uma descrição mais abrangente de aspectos que comporiam essa disciplina de “iniciação à modelagem”, apresentando “elementos básicos” para realizar tanto a modelagem quanto os produtos de moda. Essa abertura possibilita entradas variadas e um campo mais amplo para incursão na disciplina. É amplo ainda o espectro de temáticas elencadas como constituintes dessa ambiência na modelagem, já que se demarca a relação entre suporte (também se ressalta que suporte é diferente de manequim, pois podem ser outras coisas), matérias-primas e métodos. Há uma indeterminação quanto a uma técnica ou método específico de modelagem na ementa, propondo apresentar “métodos de modelagem”, no plural. O corpo humano é apresentado como um objeto de estudo da modelagem e é apresentado de forma mais esmiuçado nessa ementa. É possível reconhecer, assim como na ementa da UDESC, uma indicação de metodologia na ementa, já que ela destaca “projeto de construção de roupas”, indicando um trabalho por projetos e não por modelos.

b) Objetivos gerais e específicos

Nos objetivos gerais e específicos das duas disciplinas é possível identificar uma alternância de sujeitos do processo, pois ora centraliza os objetivos na oferta da docente para os estudantes, ora se volta para os objetivos de aprendizagem que os estudantes devem apresentar no final da disciplina. No caso do plano de ensino da UDESC, seu objetivo geral se centraliza na docente, que objetiva “demonstrar” aos estudantes o desenvolvimento de modelos por meio da técnica de moulage. Ou seja, o objetivo central da disciplina, conforme demarcado no plano de ensino, não é o desenvolvimento desses modelos pelos estudantes, mas o ato de mostrar, demonstrar o processo de execução das peças pela professora, o que indica uma previsão de certa passividade das e dos estudantes.

Já nos objetivos específicos a lógica se inverte e temos os verbos no infinitivo indicando a atuação direta do estudante: “apreender conhecimentos”, “interpretar”, “executar” e “preparar” são os verbos utilizados para construção dos quatro objetivos específicos elencados. Eles seguem o procedimento processual já proposto antecipadamente na ementa: conceituação da técnica; aplicação da técnica na interpretação de modelos; realização do refilamento e preparação dos moldes finais.

Com relação aos objetivos destacados no Plano de Ensino de modelagem da UFG, chama atenção que o objetivo geral não seja único, mas desmembrado em cinco aspectos:

conhecer, experimentar (que aparece duas vezes) e capacitar (é apresentado duas vezes também). Destaca-se que três itens colocam o estudante enquanto agente direto (conhecer e experimentar) e dois destacam a docente como mediadora da ação realizada pelos estudantes (“capacitar os alunos a confeccionar moldes” e “capacitar os alunos a criar e desenvolver protótipos”). Desta forma, é possível perceber um foco central dos estudantes, que conhecem, experimentam, criam e desenvolvem as atividades propostas pela disciplina em coesão com o posicionamento mediador docente para os processos de aprendizagem voltados para sua capacitação. Além disso, é de se notar que um dos objetivos centrais é “experimentar o projeto de coleções com foco em modelagem”, de maneira que a metodologia de projeto de coleção se delinea como campo de experimentação onde o foco é a modelagem, apresentada em relação direta com processos de criação.

Contudo, nos objetivos específicos do plano de ensino da UFG a lógica também se inverte: destaca o papel docente enquanto promotor dos processos (“proporcionar ao aluno”, “levar o aluno” e assim por diante). Dentre os cinco objetivos específicos, quatro são construídos a partir dessa lógica e apenas um a contrária (“conhecer um sistema de modelagem [...] a fim de executar peças [...]"). Em um olhar apressado, pode-se identificar uma repetição dos pontos destacados no objetivo geral e nos objetivos específicos dessa disciplina. Contudo o entrelaçamento entre os objetivos geral e específicos somado ao deslocamento de perspectiva mencionado pode indicar também uma compreensão de que, embora no geral se saiba que os estudantes estejam em ação, se descortina nas especificidades a consciência do papel docente como agente articulador e promotor das condições de ensinagem. Acredita-se que a escolha pelos verbos indique sobretudo essa compreensão, já que se escolhe usar predominantemente “proporcionar ao aluno”, ou seja, possibilitar, oferecer condições.

c) Conteúdo planejado

A forma de entrada no conteúdo planejado pela disciplina de modelagem da UDESC é direta e coerente com a proposição da ementa, conforme já mencionado. O conteúdo é estruturado em duas unidades: a primeira voltada para a conceituação, abordagem mais teórica da técnica de moulage (compreende os seguintes conteúdos: “O corpo humano: medidas antropométricas”, “Moulage: conceito, importância, origem, retorno e processo industrial”, “A técnica da moulage – corpo – criatividade” e “Vantagens da técnica para a

indústria do vestuário”); a preparação do manequim e do tecido também constam nessa unidade; já a segunda unidade consiste no desenvolvimento das bases e interpretações de modelos do corpo feminino, o processo de refilamento e moldes desses modelos, sendo propostas duas bases (saia reta e corpo modelado) e cinco modelos para a unidade (saia, corselet e vestido com modelos desenvolvidos individualmente pelos estudantes, camisa modelada e blusa drapeada como modelo proposto pela docente). Somam-se ainda atividades que não chegam a figurar como modelos completos, tratando-se de conteúdo relativo ao transporte de pences, lapela, revel, golas e mangas. O conteúdo teórico que compõe a primeira unidade, contudo, não consta dentre as descrições do cronograma de aulas, que inicia com a apresentação do Plano de Ensino no primeiro encontro e segue diretamente para a marcação do manequim no segundo.

O conteúdo programado na disciplina de Introdução à Modelagem da UFG é igualmente coerente com sua proposta de ementa e de objetivos, partindo de uma abordagem mais sensível e experimental para depois ingressar em conteúdos ditos técnicos que, por sua vez, culminam em atividades de criação de coleção e montagem de um modelo. A primeira atividade, realizada em dupla, consiste no desenvolvimento de modelagem de tecidos em pedra; em seguida, se propõe uma análise sensorial de materiais; um terceiro ponto de conteúdo chama a atenção, pois consta como “apresentação do programa e definições de calendário”. O fato desse item constar dentre os conteúdos, algo pouco usual, indica uma relevância para esse momento no transcorrer das atividades. Esse item pode ser relacionado com as “definições de calendário”, que por estar caracterizado desta forma aponta para um possível momento de negociação de datas ou detalhes entre docente e discentes.

Segue-se com apresentação dos materiais de modelagem e, posteriormente, para mais um item de conteúdo realizado em dupla, compreendido como um “processo intuitivo de construção de roupas”, que aponta novamente para uma abordagem de sensibilização para o conteúdo, já que propõe sua entrada pela via da experimentação e da intuição. O conteúdo segue para o conhecimento morfológico do manequim de costura e do corpo humano, bem como para um estudo da atuação da gravidade sobre a estrutura têxtil e o suporte da modelagem para, enfim, adentrar nos fundamentos da modelagem tridimensional pelo traçado da saia reta.

Conforme o cronograma, quatro encontros dos 17 totais foram dedicados às atividades de sensibilização antes de adentrar a marcação do manequim e o desenvolvimento da modelagem tridimensional propriamente dita. Ao contrário dos demais itens, não foi identificado no cronograma o conteúdo sobre a atuação da gravidade na estrutura têxtil e no suporte, podendo ela ter sido diluída nos demais tópicos elencados no cronograma ou não. Além da elaboração das duas bases (saia e “corpinho de duas pences”), não há indicação de modelos a serem interpretados, mas indicação de que consta dentre os conteúdos a interpretação de modelo, a criação de coleção e a montagem de um modelo em tamanho real. Para além disso, de maneira semelhante à proposta na disciplina realizada na UDESC há conteúdos como “pence”, “transferência de pences e recortes estruturais”, “construção de volumes” e “variações de decotes”.

d) Metodologia

A definição da metodologia, encontrada no plano de ensino de modelagem da UDESC, se destaca pelo caráter descritivo e, como as próprias palavras do plano de ensino destacam, elaborado “de forma sequencial”. Ou seja, a metodologia proposta no planejamento faz ressoar o que já se havia esboçado a partir da própria ementa, pois reforça uma abordagem ordenada, com poucos espaços a serem preenchidos e negociados em sala de aula. A metodologia indica um procedimento bem delimitado de realização das aulas, pautada em etapas sequenciais a serem cumpridas, como se pode observar, por exemplo, quando se descreve que “após esta etapa, seguirá o processo de refilamento, com a conferência das medidas, das folgas de movimento, de modelo e a margem de costura, para ser colocado no busto e novamente avaliado. Na sequência o molde definitivo destinado à etapa do corte é traçado. Após a execução de cada moulage, o protótipo será avaliado no busto”.

É possível traçar um paralelo entre essa metodologia e uma ordem de execução, familiar ao contexto da modelagem e costura de peças do vestuário. Percebe-se uma abordagem individualizada de trabalho entre estudantes e docente no tocante à metodologia, ou seja, sem integração entre a turma, e uma definição precisa dos papéis desempenhados por docentes e por discentes no processo de ensino, quando se lê, por exemplo, que “cada aluno utilizará um busto de costura [...] na execução do modelo”.

No caso da metodologia proposta no plano de ensino de modelagem da UFG, lista-se uma sequência numerada de quatro estratégias de ensino: “exposição teórica”; “dinâmica de

grupo”; “prática de modelagem, corte e montagem das estruturas básicas do vestuário” e “apresentação de exercícios de interpretação de modelos”. Apesar de indicar também uma sequência que segue a lógica de entrada pela via da teoria para finalizar com a interpretação de modelos, reforçada pela organização dos itens nesta ordem, é notável que contempla mais espaços de sentido não determinados, já que utiliza uma estruturação mais “fragmentada” e pouco descritiva - no sentido de antecipar as ações em ordem de realização - de exposição da metodologia. Assim, as possibilidades de preenchimento de sentidos possíveis para a proposta de “dinâmica de grupo”, por exemplo, são vastas e da mesma forma ocorre com os demais pontos referentes às estratégias de ensino elencados no item de metodologia desse plano de ensino.

Destaca-se do item acima mencionado, ainda, a definição do trabalho em grupo como uma das estratégias para o desenvolvimento da disciplina, o que contribui para a criação de territórios de troca e colaboração entre discentes em sala de aula. Nota-se, por fim, que a metodologia delineada nesse planejamento propõe situações e estratégias de ensinagem sem determinar diretamente os sujeitos e suas ações, ao contrário do que se pôde perceber nos objetivos anteriormente estudados no mesmo plano. Assim, “apresentação de exercícios de interpretação de modelos”, exemplificando, pode ser realizada tanto pela docente quanto pelos discentes.

e) Avaliação

São três grupos de avaliação propostos no plano de ensino de Modelagem da UDESC: o primeiro envolve os “Conteúdos Básicos”, referentes à marcação das linhas estruturais no manequim e no tecido, bem como à execução das etapas da técnica para a construção do “Corpo Modelado”, ou seja, a modelagem da base do corpo feminino por meio da técnica da modelagem tridimensional; o segundo item de avaliação, que recebe maior peso na disciplina, corresponde à “Execução de Modelos”, constando “saia”, “corselet/top”, “camisa esporte com manga longa” e “vestido de festa”, sendo a “camisa esporte com manga longa” um modelo indicado pelo docente e os demais de escolha do discente. Destaca-se que alguns modelos descritos no item de avaliação diferem ou especificam ainda mais as peças propostas já nos conteúdos. Assim, em lugar de “vestido”, como estava no item de conteúdo, temos “vestido de festa” na avaliação, indicando que mesmo um modelo que se pretende “individual” ou escolhido pelo discente, recebe uma orientação prévia de caráter formal pelo

docente. Distanciam-se também as descrições sobre a camisa, que no conteúdo foi apresentada como “camisa modelada”, e na avaliação aparece como “camisa esporte com manga longa”. Para aquelas e aqueles que não tem muita proximidade com a prática da modelagem do vestuário, talvez a diferença passe despercebida, afinal trata-se de duas camisas.

Porém, sabendo-se que uma camisa esporte se caracteriza por apresentar uma modelagem mais ampla e afastada em relação ao corpo, em geral com ombro também mais prolongado em relação ao ombro anatômico, sem necessidade de uso de pences para adaptação do tecido às curvaturas do corpo e caracterizada pelo uso da gola esporte; e ainda, levando em consideração que uma camisa modelada indica uma peça mais próxima do corpo e que por isso demanda emprego de pences ou recortes para ajuste da peça às curvas anatômicas e para movimentação e conforto do corpo, e que pode ser desenvolvida com gola e pé de gola, é possível verificar que há uma divergência de propostas entre conteúdo e avaliação, o que abre margem para desencontros no acompanhamento das atividades por docentes e discentes e pode dificultar a autonomia dos estudantes frente ao desenvolvimento das aulas.

Sobre esse ponto, a conferência com a descrição do cronograma de aulas indica que estavam planejadas a “camisa modelada” e a “blusa drapeada”, não constando a “camisa esporte” como na avaliação, sendo provável que os itens listados na avaliação, portanto, estejam imprecisos. Por último se destaca que a blusa drapeada, presente na listagem de modelos a serem estudados no item de conteúdo, não se encontra dentre os modelos a serem avaliados nesse planejamento.

Os critérios de avaliação elencados tanto para os “conteúdos básicos” quanto para “execução de modelos” são três: “execução da orientação técnica”, que diz respeito a uma precisão da marcação do manequim e do tecido e ao uso do material adequado - indicando que se considera apenas um material como adequado para a realização das atividades, “avaliação do protótipo no manequim”, referente à adequação da posição do tecido e dos alfinetes e também à qualidade e ao acabamento do protótipo e por fim “avaliação do traçado dos moldes”, que compreende o refilamento, conferência de medidas e traçados, limpeza, identificação e marcações nos moldes. Nesse mesmo item relativo aos moldes, quando referente à “execução de modelos”, no entanto, acrescenta-se a ficha técnica de modelagem e os moldes organizados no envelope na listagem de especificação dos critérios a serem

observados. As palavras “precisão”, “adequado” e “correto” são largamente usadas na listagem de critérios.

O último item de avaliação do plano de ensino da UDESC diz respeito ao “Projeto Integrador”, com os critérios de “coerência estrutural dos modelos” e “ficha técnica de modelagem”. Destaca-se, contudo, que a proposta interdisciplinar não consta nos objetivos, nem no conteúdo, tampouco no cronograma ou na descrição da metodologia da disciplina, apresentando-se isoladamente no item de avaliação. Ao observar a descrição da avaliação e a descrição das peças logo abaixo, percebe-se, contudo, que se trata de duas peças que já constavam na listagem de avaliações anteriormente citada, ou seja, trata-se da saia e do corselet/top avaliados também na atividade “execução de modelos”. O item de avaliação “Projeto Integrador” descreve que contempla a “Interpretação de modelos criados pelo aluno na Disciplina de Desenho de Produto de Moda, contendo croqui colorido e desenho técnico. A confecção dos modelos será realizada na Disciplina de Confecção Experimental de Vestuário”. Essas informações que, se acredita, deveriam estar presentes na descrição da metodologia da disciplina, evidenciam uma separação avaliativa entre execução técnica do protótipo e interpretação dos modelos, o que na prática é indissociável. Ainda, chama atenção que dos dois critérios elencados para essa terceira “atividade”, sendo eles “coerência estrutural dos modelos” e “ficha técnica de modelagem”, esse segundo que faz referência à ficha técnica já constava nos critérios da segunda nota, acima descrita, e está, portanto, repetindo a avaliação desse quesito para as mesmas peças desenvolvidas. Todos os critérios estão discriminados em relação à sua especificação e ao peso no conjunto da avaliação.

A organização avaliativa do plano de ensino de Introdução à Modelagem da UFG, por seu turno, apresenta-se estruturado em duas avaliações, “N1” e “N2”, cada qual composta por três atividades. No grupo da primeira avaliação, constam avaliação referente ao “processo intuitivo de construção de roupas”, realizada em dupla, uma segunda atividade de “conteúdo técnico”, descrita como “vestido com corte na cintura e marcações no manequim de costura”, que provavelmente corresponde ao que no conteúdo está descrito como “a base do corpinho de duas pences”, acrescida da saia. Essa relação, contudo, não fica diretamente evidenciada na nomenclatura da avaliação. A terceira atividade dessa primeira nota diz respeito a uma proposta de projeto de coleção, também em dupla, intitulada “o estudo da linha para a costura: uma interferência têxtil. DESENHANDO PARA A COSTURA: A linha como elemento de composição em arte têxtil”, sendo que ao final da descrição da proposta geral do projeto

consta “tema: a definir”. Percebe-se, portanto, que nesse primeiro bloco de avaliação, duas das três atividades são realizadas em duplas de discentes, sendo que uma atividade é de criação espontânea, intuitiva, uma de cunho mais técnico, e a terceira de caráter criativo. Nesse caso do projeto de coleção, duas coisas se destacam: uma diz respeito à não definição prévia do tema, o que propicia um potencial de definição do tema mais contextualizado com o período de desenvolvimento da disciplina, já que delimitado a posteriori, e cria ainda a possibilidade de definição do tema em conjunto com a turma.

No segundo grupo de avaliação, denominado “N2”, apresenta-se na primeira atividade exatamente a mesma proposição apresentada em último lugar no bloco anterior (projeto de coleção), de maneira que não fica evidente o motivo da duplicação da atividade em processo avaliativo, já que não há acréscimo ou supressão de nenhum aspecto. A segunda atividade consta de “produto/conteúdo técnico: moldes/toile/protótipo”, indicando que será “avaliado no projeto de coleção”. A segunda atividade, portanto, é uma continuidade da atividade anterior, sendo composta dos moldes, toile e protótipo de um dos looks da coleção desenvolvida. Por fim, a terceira atividade indica a elaboração de um “relatório”, voltado para a “análise de processo de aprendizagem” na disciplina de Iniciação à Modelagem, trabalho também realizado em dupla (provavelmente a mesma dupla que realizou o projeto de coleção).

É notável na estruturação das atividades e especialmente das avaliações que a disciplina foi organizada de maneira a compor um percurso onde converge estudo do suporte, dos materiais têxteis, da criação, modelagem e prototipia, não havendo, portanto, uma fragmentação das etapas de pesquisa, criação e desenvolvimento das peças em distintas disciplinas.

Esse segundo bloco de avaliações apresenta, portanto, uma continuidade na proposta do projeto de coleção, e foi desenvolvida integralmente em colaboração entre duplas de discentes. Há uma continuidade notável na estruturação das propostas da disciplina com momentos de experimentação, criação e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem no final da disciplina. Nota-se que o caráter técnico, de reprodução de uma atividade/modelo se dá em apenas uma das seis atividades avaliadas na disciplina, e se volta especificamente para a elaboração das bases para a posterior interpretação/criação dos modelos.

Os critérios de avaliação são listados de maneira geral e sem discriminação de pesos. Constam dentre os critérios: “participação em sala de aula”, “exercícios práticos”, “elaboração

de material para trabalhos em grupo e/ou individuais”, “elaboração de modelagem tridimensional e plana”, “elaboração de uma peça de roupa em tamanho real” e por fim “portfólio virtual de apresentação do processo de formação em Iniciação à modelagem”. Com exceção do primeiro item, é possível perceber que os critérios de avaliação não anunciam o que será, exatamente, avaliado, mas reforçam uma listagem de “afazeres”. Se por um lado essa abertura total em relação aos critérios avaliativos confere maior liberdade docente em relação aos parâmetros e aspectos avaliados em cada atividade realizada, por outro impossibilita os discentes de terem acesso prévio aos mesmos, pelo menos no tocante ao registro em Plano de Ensino.

f) Bibliografia

Para essa análise apenas a bibliografia básica será observada. No caso do plano de ensino de Modelagem Tridimensional da UDESC, constam três referências principais na listagem: um livro de Annette Duburg, “Arte e técnica no design de moda”, publicado no ano de 2012, um livro em inglês de Connie-Crawford Amaden, chamado “The Art of Fashion Draping”, publicado em 1998 e, por fim, a apostila de Modelagem Tridimensional - Moulage, de autoria de Icléia Silveira e do Departamento de Moda do CEART/UDESC, datada de 2015.

Já a listagem de referências bibliográficas básicas da disciplina de Iniciação à Modelagem da UFG apresenta duas publicações: “Moulage, modelagem e desenho: prática integrada”, de Bina Ablang e Maggie Kathleen, publicada no ano de 2014 e o mesmo livro já encontrado nas referências do plano de ensino da UDESC, porém com a referência completa “Moulage: arte e técnica no design de moda”, dos autores Annette Duburg e Rixt van der Tol, da mesma edição de 2012.

2.2.2 Planos de Ensino dos cursos de Artes Visuais da UDESC e da UFG

Da mesma forma que se procedeu à leitura e análise dos planos de ensino de Moda e Design de Moda da UDESC e da UFG, apresentam-se a seguir os dados e a respectiva apresentação de alguns pontos que se destacaram na leitura dos documentos. Inicia-se pela apresentação dos dados de identificação e ementário organizados no quadro 6. Em seguida são apresentados os demais pontos que compõem o planejamento das respectivas disciplinas.

Quadro 6 - dados dos planos de ensino de disciplinas de cerâmica: identificação e ementa

ITENS	CERÂMICA UDESC	CERÂMICA UFG
NOME E FASE	Fazer Cerâmico I 2ª fase	Cerâmica 2º período
EMENTA	Síntese histórica da cerâmica. Desenvolvimento teórico e técnico e seus processos criativos, instrumentos, equipamentos e materiais. Processo e uso de óxidos na cerâmica. Argilas. Materiais aplásticos. Técnicas: acordelado e placas. Decoração: engobe e pátinas. Acabamento. Secagem. Queimas.	CERÂMICA. Estudo dos materiais e procedimentos de modelagem, moldagem e queima. Experimentações técnicas e processuais da construção tridimensional no campo da cerâmica.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos planos de ensino, 2020.

a) Nome, fase e ementa das disciplinas de modelagem cerâmica

Iniciando a análise a partir do ementário, percebe-se que a ementa da disciplina da UDESC, relativa à disciplina de “Fazer Cerâmico I” se estrutura de forma a abranger contextualização histórica da cerâmica, teoria e técnica, além de estudos dos materiais, instrumentos, equipamentos e procedimentos envolvidos no fazer cerâmico. Percebe-se na ementa um detalhamento das etapas e processos que a prática da cerâmica envolve, já que destaca, por exemplo, quais técnicas serão trabalhadas na disciplina: “acordelado” e “placas”, no caso, mencionando também que serão abordados os conteúdos de decoração, uso de óxidos, acabamento, secagem e queimas.

Portanto, se por um lado a ementa determina previamente alguns procedimentos e técnicas, indicando uma redução das possibilidades de uma abordagem mais intuitiva e experimental nessa primeira disciplina de cerâmica do curso, por outro indica uma preocupação em proporcionar um contato amplo e contextualizado do fazer cerâmico, já que compreende o “desenvolvimento teórico e técnico e seus processos criativos, instrumentos, equipamentos e materiais”. Assim, identifica-se uma coerência entre o nome da disciplina e a ementa, voltada sobretudo para o conhecimento envolvido nas atividades da prática da modelagem cerâmica.

A ementa da UFG, por sua vez, foi construída de maneira menos descritiva em relação a processos e técnicas, propondo o “estudo dos materiais e procedimentos de modelagem, moldagem e queima”, propondo ainda realizar “experimentações técnicas e processuais da construção tridimensional no campo da cerâmica”. Na primeira proposição transcrita, destaca-se que a ementa demarca duas formas de trabalho com a cerâmica: a modelagem,

que se caracteriza pelo trabalho direto com a argila para conferir a ela uma forma, e a moldagem, que contempla a reprodução de formas com o uso de uma matriz e um molde dela obtido.

Dessa forma, a disciplina propõe o estudo tanto dos procedimentos de produção direta do artefato por meio da modelagem cerâmica quanto apresentar as possibilidades de reprodução e multiplicação de formas que a moldagem contempla, de maneira que se propõe uma variedade de experiências possíveis com a cerâmica. Essa leitura se vincula com a segunda parte da ementa, que propõe “experimentações técnicas e processuais da construção tridimensional no campo da cerâmica”, ou seja, sem delimitação prévia de técnica, por exemplo. O reforço dessa perspectiva pode ser identificado ainda pela primeira palavra da ementa, “CERÂMICA”, escrita com a ênfase proporcionada pela caixa alta e de nome idêntico ao conferido à disciplina. Essa forma concisa de nomear a disciplina e iniciar a ementa não denota qualquer desmembramento ou tônica na abordagem em relação à disciplina, como seria no caso de uma “introdução à cerâmica”, “fazer cerâmico” ou “artesanato cerâmico”, mas a apresenta de maneira abrangente.

Para melhor compreensão dessa leitura, contudo, há que se contextualizar a análise do ementário no conjunto da matriz curricular. Conforme previamente apresentado, no curso de bacharelado em Artes Visuais da UDESC podem ser encontradas quatro disciplinas de aproximação direta com a modelagem cerâmica, duas obrigatórias e duas eletivas, sendo a disciplina analisada, Fazer Cerâmico I, a primeira a abordar o campo da cerâmica no percurso de formação.

No caso do curso de bacharelado em Artes Visuais da UFG, no entanto, a disciplina de Cerâmica se encontra isolada na matriz curricular, embora se percebam espaços onde a cerâmica possa ser parcialmente contemplada, como é o caso de projetos ou de disciplinas voltadas para a tridimensionalidade e a escultura. Porém, pelo fato de a cerâmica não ser explicitamente descrita em nenhuma outra disciplina da matriz curricular, entende-se que a amplitude da ementa analisada faça reverberar o fato de que a disciplina foi provavelmente construída em diálogo com a desafiadora missão de apresentar de maneira panorâmica as possibilidades de procedimentos cerâmicos em uma única disciplina.

Quadro 7 - dados dos planos de ensino de disciplinas de cerâmica: objetivos

ITENS	CERÂMICA UDESC	CERÂMICA UFG
OBJETIVO GERAL	<p>A disciplina destina-se a desenvolver a cerâmica como linguagem expressiva bidimensional e tridimensional por meio da prática, pelo suporte teórico e experimentação com os diversos materiais e técnicas cerâmicas. Busca compreender a arte como criação e expressão de sentidos, o lugar das experiências humanas, ou ainda, o espaço singular ou partilhado por meio do qual o artista se relaciona com o mundo social, político, histórico e cultural que o circunda.</p> <p>Proporcionar ao indivíduo, por meio do conhecimento e domínio dos materiais cerâmicos e suas várias possibilidades de combinação e transformação, o crescimento enquanto artista e arte educador e o desenvolvimento de uma consciência ecológica, estética, crítica e ética. Estimular o potencial do aluno de desenvolver um caderno de processo, que demonstre poeticamente seu aprendizado na disciplina, e que realize conexões interdisciplinares com os demais conteúdos do curso de artes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar projetos artísticos poeticamente inseridos na linguagem da modelagem e da cerâmica, explorando as características intrínsecas da argila. - Estudar o procedimento de construção da obra durante a modelagem, a secagem e a queima; - Conhecer os procedimentos técnicos da linguagem da cerâmica, as técnicas de cocagem (construção em argila) visando a futura sinterização da argila (queima); - Exercitar a modelagem da figura humana, proporções do corpo e da cabeça; - Estudar os processos artísticos de vários artistas ceramistas e modeladores; - Conhecer o procedimento da moldagem em gesso; - Compreender os conceitos de escultura e de objeto; - Estudar o panorama histórico da modelagem e da cerâmica (regional e nacional).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS ³⁶	<ul style="list-style-type: none"> -Instrumentalizar o aluno para conhecimento teórico, conceitual e histórico da cerâmica como suporte e linguagem artística. - Relacionar técnicas e materiais. -Executar projetos individuais ou em pequenos grupos com ênfase no desenvolvimento da técnica e do acabamento. -Propiciar o conhecimento dos materiais cerâmicos e sua formação geológica; materiais plásticos e aplásticos, refratários e fundentes, despertando uma consciência ecológica. -Exercitar o espírito ecológico e de grupo através da reciclagem coletiva de argila. -Exercitar o pensamento filosófico relacionado ao fazer artístico. -Possibilitar o conhecimento e uso das três maneiras básicas de modelagem: bloco, acordelado e placa. -Reconhecer em uma peça cerâmica a utilização destas técnicas em sua confecção. -Conhecer os aspectos da segurança no trabalho em cerâmica. -Praticar técnicas, confecção e reprodução de cerâmica e técnicas de decoração com pátinas, baixa-coberta e vitrificação. -Toxicologia dos materiais. -Promover o conhecimento da utilização do engobe em distintas culturas; na arte educação e na arte contemporânea. -Incentivar o uso de argilas pigmentadas natural e artificialmente para decoração das peças e valorizar os materiais regionais. 	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos planos de ensino, 2020.

b) Objetivos gerais e específicos

Com relação aos objetivos gerais e específicos organizados no quadro 7 é possível identificar que a construção do objetivo geral da disciplina Fazer Cerâmico I, da UDESC, defende uma abordagem significativamente mais sensível se comparada com a leitura

³⁶ No Plano de Ensino de Cerâmica da UFG não há separação entre objetivo geral e objetivos específicos, constando essa listagem única de objetivos.

realizada a partir da ementa. Em lugar de uma assertiva direta e concisa, como é mais habitual para esse tópico do Plano de Ensino, evidencia-se uma estrutura que constrói os objetivos da disciplina de maneira imbricada com a perspectiva de arte e de formação no contexto do curso como um todo, reforçado pela escrita em forma de texto corrido. Não se encontram delimitações de técnicas ou procedimentos específicos, como na ementa, mas uma abertura à cerâmica como “linguagem expressiva”, um contexto de “experimentação com os diversos materiais e técnicas”, além de defender a constituição de uma disciplina que proporcione, “por meio do conhecimento e domínio dos materiais cerâmicos e suas várias possibilidades de combinação e transformação, o crescimento enquanto artista e arte educador e o desenvolvimento de uma consciência ecológica, estética, crítica e ética”. Portanto é notável uma modificação de abordagem da disciplina se compararmos objetivo geral e ementa. Há que se destacar que os objetivos são mais facilmente modificados e atualizados do que o ementário e que esse fato pode estar relacionado com a dissonância encontrada.

O objetivo geral, que em realidade se espraia por alguns objetivos, contempla também o incentivo para que o estudante desenvolva um caderno de processo onde possa, potencialmente, registrar poeticamente sua experiência junto à disciplina e em sua relação interdisciplinar com os demais conteúdos aprendidos no curso, objetivos que ressaltam uma compreensão relacional e imbricada entre a disciplina e o restante da matriz curricular. Além disso, destaca-se a presença intencionada de demarcar, por meio da composição desse item do Plano de Ensino, a cerâmica como linguagem expressiva para o campo das artes e seu potencial de contribuir com a formação de artistas e arte educadores (termos do próprio objetivo geral apresentado pelo plano de ensino), reduzindo consideravelmente o caráter técnico identificado anteriormente na leitura analítica da ementa.

Acrescenta-se que a estruturação dos objetivos gerais de “Fazer Cerâmico I” apresenta a disciplina e o papel docente como ponto de partida de onde se originam as ações destinadas a “desenvolver”, “compreender”, “proporcionar” e “estimular” os discentes, nesse item apresentados como os sujeitos que, predominantemente, sofrem as ações impulsionadas pela docente ou pelo contexto da disciplina.

No caso da disciplina de Cerâmica da UFG, não há uma separação formal entre objetivo geral e objetivos específicos, apresentando-se um bloco único de oito “objetivos” descritos abaixo da ementa. Nesse caso há uma aproximação maior entre ementa e objetivos, sendo que nesse tópico do plano de ensino os sujeitos ativos passam a ser os estudantes, que irão

“elaborar”, “estudar”, “conhecer”, “exercitar” e “compreender”, dentre outras proposições, procedimentos técnicos, processos artísticos e o panorama histórico da modelagem e da cerâmica. O verbo mais utilizado é “estudar”, disposto em três dos oito itens listados, apontando para uma possível ênfase na abordagem teórica da disciplina.

Dentre os objetivos, destaca-se o primeiro deles, voltado para a elaboração de “projetos artísticos poeticamente inseridos na linguagem da modelagem e da cerâmica”. Essa abordagem pela via dos projetos dialoga com o perfil identificado na análise da disciplina de “Iniciação à modelagem”, do curso de Design de Moda da mesma instituição, o que indica uma coerência de abordagem pedagógica entre esses dois cursos, ambos ligados à Faculdade de Artes Visuais - FAV - da UFG.

Ao contrário da ementa, mais aberta, os objetivos destacam técnica e ênfases mais explícitas para o percurso da disciplina, no movimento inverso ao identificado no plano de ensino da UDESC. Um exemplo é a proposta de “exercitar a modelagem da figura humana, proporções do corpo e da cabeça”, que delimita um enfoque para os estudos da modelagem e confere um caráter figurativo e até estatuariário para a disciplina. Essa percepção é reforçada pela proposta de moldagem em gesso, muito utilizada na preparação de esculturas, pelo próprio objetivo de “compreender os conceitos de escultura e de objeto” e por conta do destaque da técnica de ocagem como um dos objetivos da disciplina.

Em pesquisa extradocumental, realizada como suporte para a análise, foi possível identificar que um dos fundadores da Escola de Artes, espaço que deu origem à atual Faculdade de Artes Visuais (FAV), foi o escultor Ângelos André Ktenas, nascido na Grécia e vindo para o Brasil ainda adolescente. Ângelos se consolidou em Goiás como escultor, especialmente dedicado à criação de esculturas em bronze de figuras humanas, com ênfase para figuras públicas ou temas sacros. Ktenas, que faleceu em dezembro de 2019, lecionou durante muitos anos na FAV, inclusive tendo sido professor e colega de trabalho da docente responsável pela disciplina analisada. Ao que se pôde compreender a partir dessas pesquisas, esse escultor e professor consolidou um estilo de trabalho com esculturas da figura humana que se relaciona com a abordagem específica da temática marcada nos objetivos da disciplina (site ADUFG-SINDICATO, 2020; SILVA, 2017).

Portanto, embora apresente espaços para desenvolvimento de projetos e estudo de processos de artistas ceramistas e modeladores, bem como do panorama da modelagem cerâmica regional e nacional, é possível identificar na leitura dos objetivos dessa disciplina que

a tônica se assenta sobre a modelagem artística e escultórica, pautada em particular nessa relação com a figura humana realista clássica.

Em relação à listagem de objetivos específicos do plano de ensino de “Fazer Cerâmico I”, essa se destaca pela quantidade de itens e pela extensão das propostas: são ao todo onze objetivos específicos, que contemplam tanto aspectos instrumentais da prática cerâmica quanto aspectos reflexivos e de consciência ecológica. Destaca-se, contudo, que há uma clareza de que a ênfase desse item recai sobre o desenvolvimento de um conhecimento técnico, conforme se explicita no terceiro objetivo: “executar projetos individuais ou em pequenos grupos com ênfase no desenvolvimento da técnica e do acabamento”. É perceptível, contudo, que esse desenvolvimento técnico não está desvinculado das relações histórica, conceitual e artística que se evidenciam em alguns dos itens, como por exemplo: “promover o conhecimento da utilização do engobe em distintas culturas, na arte educação e na arte contemporânea”.

Por outra perspectiva, no entanto, é possível notar uma nova modificação discursiva em relação aos objetivos gerais anteriormente apresentados, cujas propostas punham a cerâmica predominantemente em sua relação com a criação e a expressão de sentidos inerente à prática artística. No caso dos objetivos específicos há, portanto, uma reaproximação com a ementa da disciplina embora alguns objetivos ultrapassem o que se propunha na ementa. Como exemplo dessa observação temos uma listagem maior de materiais e técnicas a serem abordadas na disciplina e listadas nos objetivos específicos, como por exemplo: “[...] materiais plásticos e aplásticos, refratários e fundentes [...]”, onde se acrescentam outras alternativas de materiais, e em outro trecho em que se indica o “[...] uso das três maneiras básicas de modelagem: bloco, acordelado e placa”, com inserção portanto de uma terceira técnica de modelagem - bloco - que não constava anteriormente na ementa. Nesse sentido, soma-se também a proposta de “praticar técnicas, confecção e reprodução de cerâmica [...]”, onde é possível identificar uma ampliação de propostas também, já que a ementa não contemplava técnicas de reprodução com cerâmica - aproximando-se da ideia de moldagem encontrada na disciplina da UFG.

Há um reforço nos objetivos específicos, ainda, de uma preocupação em fomentar as dimensões da ética, da estética e da ecologia. Esses aspectos estão em consonância com um dos objetivos específicos encontrados no Projeto Pedagógico do curso de Artes Visuais da UDESC, o de “formar um profissional comprometido com a realidade correspondendo aos

pressupostos contemporâneos de arte e de educação e considerando as dimensões da ética, da estética e da ecologia”. Fica evidente, portanto, que esses aspectos foram coerentemente abordados de modo transversal nesse planejamento didático-pedagógico.

Ressalta-se ainda que é possível identificar, na leitura dos objetivos específicos, que as ações indicadas pelos verbos de início de frase ora são conferidas ao docente, responsável por instrumentalizar o aluno, propiciar, possibilitar ou promover o acesso a certos conhecimentos e incentivar o uso de certos materiais, ora se voltam para os objetivos de aprendizagem dos estudantes de relacionar, executar, exercitar, reconhecer e praticar determinadas propostas.

Conforme previamente mencionado, não constam objetivos específicos no Plano de Ensino de “Cerâmica” da UFG, apresentando-se um tópico único de “objetivos”.

c) Conteúdos planejados

O Plano de Ensino de “Fazer Cerâmico I” apresenta os conteúdos já organizados em formato de cronograma dos encontros semanais, sendo, portanto, apresentados ao longo da listagem dos 18 encontros, datados e discriminados detalhadamente. Apresenta, também, uma relação mais global dos principais conteúdos programados para a disciplina na descrição relativa à primeira aula.

Nessa descrição, caracterizada como “apresentação do conteúdo programático”, encontra-se pontuada a proposta de leitura e discussão de textos relativos à História da Cerâmica e de pesquisa de artistas que utilizem a cerâmica como meio expressivo. Logo abaixo, na mesma descrição de conteúdos, encontra-se a menção à organização dos seminários, indicando que as pesquisas podem ter enfoque em artistas ou culturas onde a utilização da cerâmica e de certas técnicas ou procedimentos pudessem ser observadas. Não ficou explícita a conexão entre o conteúdo de “leitura e discussão de textos” e o seminário, e essa questão surge justamente porque nos demais encontros programados e listados no Plano aparecem as apresentações de seminário, mas não constam as leituras ou discussões dos textos como parte da programação do encontro.

Esse primeiro item ainda apresenta uma listagem extensa de materiais a serem providenciados para as atividades práticas de cerâmica, e uma indicação para uma atividade de saída de campo em dupla ou grupo, para coleta de argilas e registro fotográfico. A atividade propõe realizar a reciclagem dessas argilas para uma observação das variações de cores, possivelmente originando terra sigillata para uso decorativo. Essa atividade de saída de campo

e coleta de material se conecta com os objetivos de “propiciar o conhecimento dos materiais cerâmicos e sua formação geológica”, “exercitar o espírito ecológico e de grupo”, o incentivo ao “uso de argilas pigmentadas natural e artificialmente para decoração”, e ainda a valorização dos “materiais regionais”, listadas nos objetivos específicos do Plano. Acredita-se que promova, ainda, um potencial de aguçamento da percepção dos espaços próximos aos estudantes, sua estrutura geológica e características materiais, estéticas e históricas.

Essa listagem de conteúdos apresentada no primeiro encontro da disciplina cita ainda a “Introdução de ornamentos, como: texturas, grafismos e decoração” e a abordagem da teoria e da prática do “engobe e o esmalte”, também coerentes com os objetivos já descritos.

A realização das Placas para o mural coletivo não consta nessa primeira listagem de conteúdos programados, sendo registrada a partir do conteúdo do terceiro encontro apenas. Aparece na descrição desse cronograma ainda um encontro dedicado à confecção de pincéis, que também não compõe os objetivos ou conteúdos previamente apresentados.

Há uma repetição semanal sobre a necessidade de “alertar da importância do registro dos processos para inserção no caderno de Processos”, indicando uma constante solicitação para que os estudantes empreendam uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem. Esse destaque reflexivo se mostra ainda mais interessante quando observado no conjunto do cronograma, organizado de modo a propor aulas predominantemente práticas, embora elas estejam equilibradas com frases como “aula expositiva” ou “apresentação de seminário”. Dessa forma, é notável que houve uma intenção em distribuir as atividades ditas teóricas em concomitância com as atividades mais técnicas ou práticas, indicando que o fazer cerâmico, nessa proposta, de fato se encontra entrelaçado ao “conhecimento teórico, conceitual e histórico da cerâmica como suporte e linguagem artística”, conforme consta nos objetivos específicos.

Há um ponto do cronograma/conteúdo que cita a proposta de inserção de algumas atividades da disciplina como parte do “Festival de Queimas Cerâmicas Alternativas do Programa de Extensão NUPEART Pro...move”. Esse vínculo, acredita-se, poderia estar presente também na metodologia, já que a participação no evento integra a programação da disciplina também como recurso de ensino e aprendizagem.

No caso do conteúdo da disciplina da Federal de Goiás, identificam-se sete tópicos elencados para esse item, sendo que a palavra “conceito” se destaca pelo uso recorrente em quatro desses blocos de conteúdo. Portanto há um espaço predominante, dentre os

conteúdos organizados para comporem a disciplina, voltado para conceituar, refletir e definir termos, procedimentos e práticas, o que se conecta com a recorrência do verbo “estudar” apontada na leitura analítica dos objetivos. Assim, propõe-se conceituar: modelagem; elementos da modelagem em argila; a obra a partir do conceito de adição (modelagem); a cerâmica; a modelagem, materiais e procedimentos; escultura e objeto, bem como tratar dos artistas e movimentos que influenciaram os conceitos de escultura em argila e linguagem cerâmica.

Percebe-se, a partir dessas análises, que ao contrário da disciplina da UDESC, que indica uma abordagem fortemente pautada no fazer, de onde se estende a reflexão e os atravessamentos teóricos, a elaboração dessa disciplina se assenta sobretudo na reflexão e nos estudos teóricos em detrimento da prática e da experimentação com os materiais e espaço de laboratório.

Apenas três itens do conteúdo se voltam para a relação direta com a argila e a modelagem cerâmica, sendo o primeiro reservado para a “modelagem da figura humana: proporções do corpo, membros e cabeça”, conforme apontam os objetivos, o segundo se dedica à abordagem das técnicas de “bloco, pavios, placas e formas de gesso” e para a “experimentação de materiais e ferramentas”, e o terceiro tópico tem enfoque na “preparação e reciclagem de argila, secagem e queima”. É possível perceber, nessa relação do conteúdo, que a proposta inicialmente apresentada nos objetivos de “elaborar projetos artísticos poeticamente inseridos na linguagem da modelagem e da cerâmica” se converte no conteúdo de modelagem da figura humana, já que, até onde registra o plano, a experimentação se restringe aos materiais e ferramentas e não para as formas ou projetos a serem desenvolvidos. Essa tônica na escultura realista da figura humana se reforça por fim no último tópico do conteúdo, voltado para o estudo da “escultura Hiper-realista”.

Sobre isso pode-se estabelecer um diálogo entre a perspectiva impregnada na elaboração do plano de ensino e partes do PPC do Curso. No perfil do curso, por exemplo, encontra-se em destaque uma abordagem pautada no fazer artístico e na reflexão deste fazer, com enfoque no desenvolvimento de habilidades e aptidões necessárias para uma atuação profissional na sociedade. Nesse sentido, a relação de conteúdos da disciplina faria sentido no caso de existir uma demanda por esculturas realistas da figura humana no contexto em que se insere a instituição. Por outro lado, essa perspectiva de formação para o mercado se dilui nos objetivos do curso do mesmo PPC, que ainda aborda a produção artística, mas reforça

uma prioridade para a pesquisa e as discussões em diferentes aspectos relativos à área. Esse segundo ponto teria maior relação com a composição geral da disciplina de “Cerâmica”, de cunho mais reflexivo do que prático-reflexivo.

d) Metodologia

A descrição de metodologia apresentada no plano de ensino da disciplina de “Fazer Cerâmico I”, da UDESC, apresenta uma proposta de maior autonomia em relação ao percurso dos estudantes junto à disciplina. Já de partida demarca-se que as aulas serão práticas e teóricas, consoantes aos objetivos apresentados, e desenvolvidas “de forma que cada aluno possa desenvolver seu projeto nas técnicas escolhidas”. Essa perspectiva se confirma e expande no final do item, quando se destaca que “os conteúdos e as avaliações poderão sofrer alterações em comum acordo com a maioria dos alunos”. Entende-se, portanto, que embora haja uma descrição de técnicas e procedimentos a serem abordados no decorrer das aulas, há uma abertura significativa para que a disciplina se construa em diálogo e negociação constante entre docente e discentes.

Apresenta-se ainda, na metodologia, a proposta de realização de seminários sobre história da cerâmica, com enfoque nas técnicas básicas e na decoração de superfície, de modo que se percebe uma opção por abordar com outra estratégia que não a expositiva esse conteúdo.

Consta também a proposição de desenvolvimento de placas cerâmicas, com medidas especificadas de 15x15cm para a montagem de um “Painel Coletivo sobre o Feminino nos Povos Originários”. Essa atividade se entrelaça com o conteúdo de texturas, pátinas, esmaltação e a parte de toxicologia dos materiais cerâmicos, elencados anteriormente, de forma que se percebe que mesmo os conteúdos mais técnicos são propostos não de maneira isolada, mas inseridos em uma proposta de projeto.

Como terceira estratégia apresentada na metodologia desse plano de ensino, se delinea a proposta de confeccionar, por meio da formação de grupos, engobes a partir de argila branca e vermelha e distintos óxidos e corantes, bem como obter terras sigillatas de diferentes locais. Essa terceira proposta também dialoga com tópicos específicos presentes nos objetivos e acrescenta a questão do trabalho em grupo. Não consta delimitação da metodologia no Plano de Ensino de “Cerâmica” da UFG.

e) Avaliação

São três avaliações elencadas no plano de ensino de “Fazer Cerâmico I”: “Apresentação em grupo de Seminário”, “Trabalho prático” e “Caderno de Processo”. Abaixo de cada um desses títulos apresenta-se uma descrição dos critérios a serem considerados para a avaliação, que não se encontram com pesos atribuídos.

Na primeira avaliação, “Apresentação em grupo de Seminário”, os critérios avaliativos se voltam sobretudo para o domínio e fundamentação dos conhecimentos sobre o tema apresentado em grupo e sua pertinência em relação às discussões realizadas em sala de aula. Apresentam-se tanto os critérios do que se espera que o estudante apresente e domine na apresentação do seminário quanto o que provocaria uma desconsideração do trabalho (plágio).

Apesar de constar como “Trabalho prático”, a sequência de quesitos a serem observados nessa avaliação demonstram que se trata de um conjunto de trabalhos, observados quanto à “qualidade e quantidade da produção realizada em sala”. Entende-se que esse critério de avaliação da quantidade de técnicas, texturas e pátinas realizadas pelo estudante e descritas na avaliação, de certa forma vão ao encontro do que se havia proposto na metodologia, onde cada aluno poderia desenvolver seu projeto com as técnicas por ele escolhidas.

Por fim, a terceira avaliação corresponde ao registro do processo de aprendizagem por meio de um “Caderno de Processo”. A descrição dos critérios dessa última avaliação é bastante ampla e subjetiva e contempla, de modo geral, “todos os conhecimentos teóricos e práticos mencionados durante o período da disciplina, concretizados na forma de caderno de processo”. Percebe-se, por esse mesmo motivo, que os pontos destacados como parâmetros para essa avaliação não se assentam exatamente na realização das atividades tal qual demonstrado, mas na participação, interesse, empenho, nos modos de utilizar as técnicas, na capacidade de desenvolver seu projeto. Em outras palavras, pode-se identificar uma ênfase de fato na aprendizagem e no processo de articulação e apropriação dos conteúdos estudados.

Já no plano de ensino da UFG, a organização estrutural das avaliações se deu de forma distinta. Encontram-se listados em tópicos agrupados sob o nome de “critérios de avaliação” quatro tópicos, sendo três deles o que se poderia chamar de critérios de avaliação propriamente ditos e um que contempla a descrição do que será avaliado. Destaca-se, nessa

parte, que “cada avaliação abrangerá duas partes: execução dos trabalhos propostos (em sala e extrassala); e apresentação de jornal de bordo documentando com imagens o desenvolvimento de cada projeto e texto de uma lauda sobre um aspecto de trabalho (poético, material, processo artístico).” Apesar de mencionar que cada avaliação terá essas duas partes, não há indicação que quantas avaliações serão realizadas, nem que pesos ou notas lhes serão conferidas no conjunto da disciplina.

Esse trecho mais descritivo se encontra margeado pelos critérios de avaliação. São eles: “participação e assiduidade em sala de aula”; “leitura e discussão dos textos” e “observação das normas do Atelier de Escultura”. Importante destacar que a organização visual desse item não contribui para a leitura e compreensão das avaliações e seus critérios, já que eles são dispostos sem espaçamento ou destaque entre um item e outro.

É possível identificar, ao ler os critérios dispostos nesse planejamento, que a avaliação se volta mais para o cumprimento das atividades requisitadas do que para uma observação dos processos de aprendizagem. Pode-se observar isso quando um dos critérios trata, por exemplo, da “execução dos trabalhos propostos”, e não da qualidade ou demonstração de apreensão do conteúdo por meio dos trabalhos realizados.

Outro exemplo explícito pode ser observado ainda quando se insere dentre os critérios de avaliação o cumprimento das normas de uso do ateliê. Desta forma, a proposta de experimentação técnica e processual, assim como o uso de distintos materiais que foram anteriormente destacados na ementa da disciplina como potenciais espaços para um olhar sensível de ensinagem acabaram sendo desconsiderados no momento da avaliação. Isso não indica que não possam ter transpassado alguns momentos do processo de ensinagem, contudo é preciso considerar que os critérios de avaliação indicam quais prioridades serão levadas a cabo a partir da efetivação do planejamento, ou seja, os objetivos a serem verificados e acompanhados com maior proximidade ao longo da disciplina. Além disso, a explicitude em relação aos critérios avaliativos impacta também na inclusão dos estudantes no processo avaliativo, já que estarão cientes da forma como sua interação em sala de aula será abordada em termos avaliativos.

f) Bibliografia

O plano da UDESC traz três referências básicas, duas voltadas para a prática da cerâmica e uma dedicada à sua história. Duas referências são de língua espanhola e uma

escrita em português, enquanto no caso da UFG são listadas cinco bibliografias básicas, mais diversificadas em relação à temática: o primeiro é um guia técnico escrito por Barry Midgley, referência essa compartilhada entre ambos os planos de ensino analisados. A segunda referência, de língua inglesa, aborda a escultura dentre outras expressões artísticas norte-americanas; as últimas duas obras básicas constam na língua portuguesa: uma voltada ao campo expandido da escultura trabalhada por meio da fotografia e a última que traz uma referência de cerâmica no Brasil e no mundo.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRIMEIRA ETAPA DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O percurso exposto de apresentação e análise dos principais elementos que constituem o planejamento didático registrado nos documentos analisados nos oferecem uma possibilidade de vislumbrar alguns indícios sobre as tendências metodológicas que envolvem os cursos e disciplinas pesquisados. Inicialmente é possível observar um distanciamento de proposições e objetivos já no processo de constituição dos cursos estudados, embora em muitos pontos haja intersecções ou influências sobretudo dos cursos de Artes Visuais sobre os cursos de Moda. Afinal, nos dois casos os cursos de Artes Visuais se consolidaram antes dos cursos de Moda, ainda recentes no contexto do ensino brasileiro. Além disso, até o momento não existem diretrizes nacionais que norteiem a organização curricular e didático-pedagógica para o ensino de Moda, o que fica evidenciado por meio de um diálogo ora estabelecido com as diretrizes das Artes ora com as do Design.

Contudo, apesar da possibilidade de a existência de diretrizes nacionais para o ensino superior em Artes reverberar numa consonância de abordagens entre os dois cursos de Artes Visuais estudados, o que se pôde apreender a partir da leitura de seus Projetos Pedagógicos foi o oposto disso: os cursos já iniciam com objetivos de formação e pontos de vista notadamente distintos. Como dito anteriormente, enquanto o curso de Artes Visuais da UDESC se concentra na formação desse artista/pesquisador e em seu perfil questionador e propositor de novas formas de relação com o mercado e com o mundo contemporâneos, percebe-se que as Artes Visuais da UFG demarcam uma relação mais próxima com as diretrizes nacionais e apresentam o perfil de um estudante cuja formação em Artes poderá reverberar em uma ampla gama de campos de atuação.

Essa diferenciação entre Projetos Pedagógicos pôde ser percebida também no comparativo entre os cursos de Moda/Design de Moda, de forma que se identificou uma coerência entre os planejamentos dos cursos da mesma instituição. Isso porque, de maneira semelhante ao que se observou da leitura do PPC de Artes Visuais da UDESC, o curso de Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina também concentra seu perfil de formação em torno do profissional criador, delineando com contornos mais precisos e, talvez por isso mesmo mais restritivos, em relação aos campos de atuação desse profissional de Moda. No caso da UFG percebeu-se diálogo semelhante entre o curso de Design de Moda e o de Artes Visuais: ambos apresentam uma proposta de formação mais multifacetada, com apresentação de uma listagem de possibilidades de atuação sem, no entanto, delimitá-la.

Partindo apenas da leitura dos PPC, poderíamos antecipar, hipoteticamente, uma tendência mais experimental em termos de metodologia de ensino para os cursos da federal de Goiás, já que estes anunciam, dentre outras coisas, uma relação inerente entre pesquisa e prática e objetivam uma formação multidimensional. De maneira semelhante, seria possível constituir a partir do horizonte de sentidos oferecidos pelos PPC da UDESC, uma expectativa de que nesse contexto haveria uma tendência a um ensino mais focado na prática profissional, seus conhecimentos, habilidades e competências.

O que se percebeu a partir da etapa de leitura dos planos de ensino, por outro lado, foi uma correspondência cruzada de perspectivas: a disciplina de Cerâmica da UFG dialoga mais com a perspectiva expressa no plano de ensino de Modelagem tridimensional da UDESC – foco nas técnicas, pouco espaço de experimentação, avaliação focada nos resultados e no cumprimento de regras e atividades antecipadamente delimitadas – do que com a disciplina do seu curso vizinho de Design de Moda. De maneira semelhante foi possível reconhecer uma aproximação propositiva entre as disciplinas de Fazer Cerâmico I, da UDESC, e da Iniciação à Modelagem da UFG: ambas propõem uma relação experimental e de sensibilização para com as relações entre matéria e corpo/suporte, enfatizam o desenvolvimento de trabalhos realizados em grupo e oferecem espaços para o desenvolvimento de projetos encabeçados pelos estudantes.

No quadro 8 foram organizados, de forma sintética, os verbos usados nos objetivos gerais e específicos de cada curso. Os verbos em preto dizem respeito aos objetivos focados no que o sujeito aprendente deve alcançar/demonstrar, e as palavras destacadas em azul demarcam os verbos em que os agentes são as docentes ou mesmo o que a disciplina se

propõe a oferecer, como no exemplo de “proporcionar ao aluno”, onde a(o) docente/disciplina/curso proporciona algo ou as condições para que a(o) estudante alcance determinado objetivo. As numerações que constam ao lado de cada verbo indicam os casos em que a palavra foi utilizada mais de uma vez, e apontam, portanto, as ações enfatizadas pelo documento.

Quadro 8 - Síntese dos verbos escolhidos para compor os objetivos dos planos de ensino

MODELAGEM VESTUÁRIO		MODELAGEM CERÂMICA	
UDESC	UFG	UDESC	UFG
Demonstrar Aprender Interpretar Executar Preparar	Conhecer (2) Experimentar (2) Capacitar (2) Confeccionar Criar Desenvolver Proporcionar (3) Levar Estudar Analisar Executar Aplicar	Desenvolver (2) Compreender Proporcionar Estimular Instrumentalizar Relacionar Executar Propiciar Exercitar (2) Possibilitar Reconhecer Conhecer Praticar Promover Incentivar	Elaborar Estudar (3) Conhecer (2) Exercitar Compreender

Fonte: elaborado pela autora a partir dos planos de ensino, 2020.

É interessante observar a partir da estruturação desse quadro, que nos casos das disciplinas de cerâmica da UDESC e de modelagem do vestuário da UFG, as ações docentes e discentes se complementam e articulam numa proposta de interação que se aproxima do que se apresentou como ensinagem: o ensino e a aprendizagem enquanto processos que concorrem e se entrelaçam no decorrer da formação. Por outro lado, no caso das disciplinas de modelagem do vestuário da UDESC e de cerâmica da UFG são apresentados apenas os objetivos de aprendizagem, destacando-se, contudo, algumas diferenças notáveis nesse item: os objetivos da UDESC apontam para uma formação majoritariamente de caráter técnico/prático (com exceção para o que indica “aprender”), enquanto que a UFG enfatiza os processos reflexivos (elaborar, estudar, conhecer e compreender), sendo apenas um objetivo voltado para a prática/técnica (exercitar).

CAPÍTULO 3

*Educação Sensível e Ensino de
Modelagem: do Plano ao Encontro
com a Matéria Viva*

3. EDUCAÇÃO SENSÍVEL E ENSINO DE MODELAGEM: DO PLANO AO ENCONTRO COM A MATÉRIA VIVA

O percurso da pesquisa apresentado até esse momento se voltou para o registro da leitura/recepção dos documentos oficiais de cada disciplina e curso pesquisado. Resulta, desta forma, do esforço em organizar e apresentar os sentidos que esses textos puderam dar a perceber por meio do ato da leitura realizado por essa professora-pesquisadora.

A exposição dos caminhos e horizontes de possibilidades que cada professora em conjunto com a turma poderiam percorrer em relação às estratégias de ensinagem se deram, desta forma, a partir da análise dos planejamentos formalmente organizados e documentados por meio dos Projetos de Curso e dos planos de ensino. Enquanto traçados de rotas esses planejamentos podem ser lidos ainda como indicadores das perspectivas educacionais e de formação impregnados na escolha de palavras, na organização estrutural dos documentos, nas omissões de certas informações e no reforço de outras, ou seja, como suportes que oferecem indícios do que alimentará a relação docente-discente-conhecimento.

Seria possível então, lançando mão dos termos comuns à área de modelagem, relacionar esses planejamentos com os projetos que costumeiramente acompanham e orientam as atividades de modelagem do vestuário e de cerâmica. Em alguns casos o esboço do projeto se apresenta mais delineado e pode-se ver nitidamente a silhueta do artefato almejado, com seus volumes e recortes, texturas e vazados; a previsão de recursos e processos minuciosamente descritos. Noutros pode-se perceber apenas uma insinuação das formas e em lugar de linhas precisas deparamo-nos com um jogo de manchas expressivas, fugidias e insinadoras cujos sentidos se desfazem e refazem a cada investida do olhar. Para os que preferem trilhar o caminho do meio, há ainda aquelas propostas que combinam trechos de precisão com espaços de indefinição ou de ausências.

Poderíamos então nos perguntar diante dos registros particulares de cada projeto: como se daria o processo de concretização de cada proposta? A execução precisa e implacável do projeto será perseguida quando este for bastante detalhado? Ou os sentidos estarão atentos ao movimento vivo da matéria em processo, aos inúmeros atravessamentos e a voz do inesperado poderá ser escutada de alguma maneira? E quando, no decorrer do processo a matéria viva resolver demarcar sua presença e desejo frente às tentativas de ordenação da forma? Essa potência desviante será valorizada como recurso norteador de alguma estratégia ou será rapidamente corrigida porque considerada um erro a descartar? Por outro lado, no

caso do esboço mais aberto, por onde começar se o projeto permite todas as possibilidades de caminho e resultado? Como organizar espaço, tempo e recursos sem previsão do objetivo do projeto, das formas que se quer explorar, do percurso previsto?

Colocado de outra maneira, nos deslocamos das duas primeiras camadas de leitura dedicadas aos sentidos que os documentos de cada curso e disciplina oportunizaram reconstruir enquanto “estruturas de realização” para a camada de leitura dos sentidos mobilizados no contexto relacional de cada disciplina, ou seja, para a “estrutura do ato” (ISER, 1996). É no processo de recepção e recriação das propostas didático-pedagógicas em cada contexto, nas partilhas, desvios e atravessamentos decorrentes do encontro (ou desencontro) entre os sujeitos que o processo de ensinagem se constitui.

Nesse sentido, o modo de conduzir a disciplina se relaciona qualitativamente com as condições ofertadas para que as experiências/aprendizagens de cada sujeito se efetivem, embora uma miríade de fatores estejam envolvidos igualmente nesse processo. Acredita-se, então, que ela se relacione com a qualidade das experiências vivenciadas no contexto do processo de ensinagem, uma vez que orienta a construção dos espaços onde se pode ter uma “experiência singular” ou “experiência completa”, nos dizeres de Dewey:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. (DEWEY, 2010, p.83).

Nesse sentido, é possível compreender que a experiência se torna “única” a partir dessa noção de singularidade que a perpassa e constitui ao mesmo tempo em que promove uma diluição das fronteiras entre esse singular que sente, percebe, vivencia e esse coletivo onde os objetos e acontecimentos se dão a perceber. Essa qualidade da experiência inteira/singular de troca ativa entre o sujeito e o mundo, voltamos a mencionar, é o que compreendemos tratar a experiência estética.

Dessa forma coube à segunda etapa da coleta de dados dessa pesquisa uma investigação em relação às maneiras de conduzir os percursos e sentidos decorrentes do processo de efetivação das disciplinas estudadas, com ênfase nas práticas metodológicas e recursos por meio dos quais as professoras deram a ver, escutar, refletir, escrever, praticar, pensar e também pelos aspectos tornados invisibilizados ou silenciados (LARROSA; RECHIA, 2019; RANCIÈRE, 2010). Do registro documental passa-se ao registro-memória. Da estrutura

do texto aos caminhos movediços das lembranças e afetos, do planejamento didático à partilha sensível, do plano ao tridimensional: esse capítulo apresenta algumas reflexões elaboradas a partir de entrevistas concedidas por três docentes e doze discentes que atuaram na construção das disciplinas estudadas.

Conforme anunciado nas observações sobre os desvios e limitações da pesquisa, infelizmente se impôs a impossibilidade de entrevistar uma das docentes, responsável pela disciplina de Cerâmica da Universidade Federal de Goiás. Após muitas tentativas de contato houve retorno da secretaria do curso com informações sobre seu desligamento em relação ao trabalho no intervalo entre a primeira e a segunda coleta de dados. Optou-se por prosseguir com a entrevista aos discentes dessa disciplina, mesmo reconhecendo a insuperável lacuna que a ausência do relato dessa docente deixaria para a compreensão das práticas metodológicas da disciplina em questão.

O contato com as professoras ocorreu inicialmente por e-mail por meio de apresentação da proposta e convite para participar da pesquisa. A partir do contato com as professoras foi possível então solicitar indicação de estudantes com interesse em contribuir com a etapa de entrevistas. Com os primeiros contatos em mãos, novamente foi enviado um e-mail com as informações sobre a pesquisa e a proposta da entrevista. Na maior parte dos casos a ponte com os discentes se estabeleceu por intermédio dos próprios colegas de curso, uma vez que nem todos os primeiros estudantes contatados puderam participar efetivamente da entrevista. O único critério estabelecido para a participação discente na etapa de entrevistas foi o de ter cursado integralmente a respectiva disciplina no semestre de 2019.2.

As entrevistas foram realizadas remotamente e mediadas por um roteiro de perguntas semiestruturadas³⁷ que foram complementadas, suprimidas ou modificadas conforme os atravessamentos da conversa aconteciam. Orientada pelo objetivo central de evidenciar as estratégias de ensinagem praticadas nas disciplinas, relacionando-as então ao caráter sensível de formação dos estudantes, as entrevistas das docentes foram tomadas como os eixos norteadores da análise que será apresentada. O roteiro para a realização dessas entrevistas foi construído a partir dos elementos considerados fundamentais para tecer um diálogo com a análise documental e contextual previamente apresentada e percorreu questões sobre o estabelecimento dos objetivos gerais e específicos, a escolha e organização do conteúdo

³⁷ Os roteiros das questões aplicadas às professoras e estudantes estão disponíveis no APÊNDICE C dessa dissertação.

planejado, a metodologia utilizada e os aspectos relativos à avaliação. Buscou-se ainda levantar as lembranças sobre possíveis modificações ocorridas em relação a esses pontos no decurso da disciplina ou depois da sua conclusão com o intuito de observar a abertura de cada professora aos atravessamentos, encontros e construções dadas no coletivo.

As questões realizadas aos estudantes, por sua vez, se voltaram para o levantamento do dia a dia de sala de aula, atividades desenvolvidas e recursos utilizados para isso, espaços percebidos de criação, proposição e experimentação na realização das atividades, espaços de diálogo e partilha do conhecimento e processo avaliativo/feedback. O material coletado junto aos discentes foi fundamental para iluminar a recepção das falas das professoras sobre a condução das práticas promovidas em sala de aula, além de oferecer preciosas informações sobre as relações e experiências vivenciadas em cada contexto. Todas as entrevistas de docentes e discentes iniciaram com um convite para compartilhar as recordações gerais da experiência junto à disciplina para só então seguir para questões mais pontuais.

A apresentação das análises segue a organização prévia de apresentação das disciplinas de cada curso nos capítulos anteriores: Modelagem Tridimensional – Moulage (Moda, UDESC); Introdução à Modelagem (Design de Moda, UFG); Fazer Cerâmico I (Artes Visuais, UDESC) e Cerâmica (Artes Visuais, UFG). A orientação das explanações, por sua vez, seguiu em grande parte a própria condução das questões elaboradas para a entrevista das docentes, a fim de traçar um paralelo entre planejamento e materialização de cada disciplina.

Para resguardar a identidade dos sujeitos entrevistados optou-se por alterar os nomes originais para poder inseri-los no contexto das respostas. A escolha dos nomes fictícios, demarcados pelo recurso de itálico, foi orientada por uma observação das características percebidas em cada sujeito participante durante a realização das entrevistas e por posterior pesquisa em glossários de significados de nomes, sendo que a orientação de gênero foi mantida em todos os casos. As três professoras entrevistadas receberam então os seguintes nomes: *Esther* enquanto a docente vinculada à disciplina do curso de Moda da UDESC; *Clarice* como a professora ligada ao curso de Design de Moda da UFG e por fim *Monique* enquanto a docente atrelada ao curso de Artes Visuais da UDESC.

É preciso destacar que as experiências e memórias compartilhadas por cada sujeito entrevistado ofereceram material subjetivo e informativo muito amplo, de modo que a complexidade dessas interações e vivências não poderá ser apresentada nessa pesquisa com a riqueza de detalhes e contextualização oferecidas no momento da coleta. Coube a essa

pesquisadora a tarefa delicada (ou poderia dizer mesmo indelicada) de separar alguns fios tão belamente enredados em seu novelo de origem para em seguida tecer-lhes novos sentidos.

3.1 MEMÓRIAS DO PROCESSO DE ENSINAGEM: TERCEIRA CAMADA DE LEITURA

Em certa oportunidade, ao trabalhar com a massa cerâmica na construção de uma peça no mesmo espaço do ateliê apresentado no início dessa dissertação, fui informada que precisaria atentar para o manejo com a matéria. “A argila tem memória”, disseram. Impactada com o caráter curioso do alerta - e por certo com semblante de incredulidade – recebi a explicação de que as camadas que compõe a massa cerâmica se movimentam quando recebem uma manipulação em determinado sentido. Assim, um toque, esbarrão ou curvatura promovida na sua estrutura fica registrada de alguma forma e, a despeito das tentativas de alisar a superfície para omitir o ocorrido, muito provavelmente ela se evidenciará após o processo de secagem e queima da peça: um sintoma do encontro entre o corpo de quem manipulou e o corpo em formação.

De maneira semelhante podemos fazer menção às marcas que o material têxtil pode carregar de uma ação ou mesmo do formato do corpo que vestiu: o vinco à ferro, que por meio do choque térmico desloca o percurso de partida da trama e urdume em definitivo; as marcas do uso contínuo de uma peça do vestuário e sua capacidade de se impregnar dos gestos, das curvas e movimentos do corpo-base, levando-os adiante mesmo na sua ausência. Todas essas analogias dizem respeito à ideia de memória que pretendo evocar: o registro e expressão singular de um encontro, um choque, um toque, um deslocamento, uma dobra. Nesse sentido, a memória das matérias citadas não nos entregam o gesto de onde sua forma se originou, mas unicamente as marcas que resistiram ao trabalho do tempo.

Convoco essas imagens relacionadas à modelagem e à memória porque tomar a decisão de realizar a segunda etapa da coleta de dados a partir do relato das experiências de cada sujeito entrevistado significou considerar os caminhos nada retilíneos da memória como material de pesquisa. Some-se a isso o fato de que as entrevistas foram realizadas em torno de um ano e meio após a ocorrência das disciplinas e que entre um evento e outro nos confrontamos com essa situação pandêmica de impacto tão brutal sobre os afetos, rotinas, relações e, por consequência, sobre as recordações.

Dito isso, ressaltamos que as memórias (re)construídas a partir das experiências de cada sujeito e conduzidas pelas perguntas realizadas não entregam uma imagem precisa de

como se deram as aulas, mas colocam diante dos olhos dessa pesquisadora rastros do “inconsciente do tempo” ou, como nomeia Didi-Huberman (2015) a partir dos estudos de Walter Benjamin, “um princípio dinâmico da memória”. Portanto estamos de acordo com o que nos propõe o autor ao escrever que “Os rastros são materiais: vestígios, restos da história, contrapontos e contrarritmos, ‘quedas’ ou ‘irrupções’, sintomas ou mal-estares, síncofes ou anacronismos na continuidade dos ‘fatos do passado’.” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.117).

Observaremos, a seguir, os rastros e indícios do percurso das disciplinas estudadas que permitiram a essa pesquisadora remontar, a partir de um contexto específico de intenções e escolhas, algumas relações possíveis entre o planejado e o vivido tomando como aspectos de observação os objetivos da disciplina, conteúdos trabalhados, metodologia e avaliação.

3.1.1 A modelagem enquanto técnica: Modelagem Tridimensional - Moulage, UDESC

“Tento fazer com que o aluno perceba o que realmente está fazendo. E daí sim é onde eu entendo que ele aprende melhor. [...] o meu objetivo é que o aluno compreenda aquela técnica pra que ele execute a técnica de forma eficiente, [...], pra que ele tenha um produto realmente que atinja a intenção dele.”
(entrevista concedida pela professora *Esther*, março de 2021)

A entrevista se inicia com um extenso agradecimento pela gentileza da professora, que tomei a liberdade de chamar *Esther*, em refazer a entrevista. Quando convidada a retomar as principais recordações da sua experiência junto à disciplina de Modelagem Tridimensional - Moulage, lecionada no semestre de 2019.2 na Universidade do Estado de Santa Catarina, a professora destaca que o que mais lembra “é da troca com os alunos quando eles percebem que eles realmente entenderam o que tinha que fazer” (ESTHER³⁸, 2021). Complementa que a disciplina ocorreu de maneira tranquila e que a maneira como propôs desenvolvê-la “funcionou bem” para aquela oportunidade, o que foi confirmado em diferentes momentos da fala das estudantes entrevistadas.

Em seguida, passo a questionar sobre os objetivos da disciplina e sua percepção em relação ao alcance deles. Conforme apontado no capítulo anterior de análise do plano de ensino, o objetivo principal dessa disciplina antecipava o papel central da professora no sentido de “demonstrar” às estudantes o desenvolvimento de modelos por meio da técnica de modelagem tridimensional. Embora não houvesse uma pergunta direcionada para o

³⁸ As referências a trechos das entrevistas de docentes e discentes seguirá com utilização de pseudônimos para garantia do anonimato das professoras e estudantes entrevistados.

debate desse ponto identificado na análise documental, *Esther* destaca que “esses objetivos estão muito relacionados simplesmente ao fazer de forma automática, que é reproduzindo o que o professor faz sem que o aluno pare pra ter uma reflexão maior do que é a técnica” (ESTHER, 2021). O que se evidencia por essa e outras falas no contexto da entrevista é uma discordância em relação ao que se registrou como objetivo geral da disciplina, além de um interesse em refletir sobre a escolha das palavras e suas implicações sobre a perspectiva pedagógica para futuros planejamentos.

Esse desejo por reflexão, debate e mesmo alteração de alguns pontos da proposta da disciplina surgiu durante a entrevista não apenas em relação ao objetivo principal, mas também nos conteúdos e sobretudo na avaliação da disciplina, que segundo a professora é bastante “cansativa” por conta do excesso de atividades avaliadas. É preciso levar em consideração, nesse caso, que a disciplina em questão tinha a turma compartilhada entre *Esther* e outra docente. Apesar de estar com a maioria da turma, ela explicita na entrevista que existia uma condição específica da sua “posição” junto ao curso, tratando do fato de que seu vínculo como professora colaboradora implicou na liberdade quanto ao planejamento e sobretudo na estruturação do plano de ensino analisado.

Conforme comenta ainda sobre os objetivos, “meu objetivo não é só demonstrar, o meu objetivo é que o aluno compreenda aquela técnica pra que ele execute a técnica de forma eficiente [...], pra que ele tenha um produto realmente que atinja a intenção dele” (ESTHER, 2021). Nesse sentido é possível identificar na fala da professora e das estudantes que o cerne do desenvolvimento da disciplina se alinha à leitura previamente realizada a partir do plano de ensino: ênfase na compreensão, domínio e execução da técnica de modelagem tridimensional apresentada com vistas ao desenvolvimento de modelos do vestuário feminino. O percurso de desenvolvimento das atividades também seguiu em grande medida o que estava previsto no planejamento: apresentação da proposta geral da atividade, definição do modelo específico individual, desenvolvimento da modelagem com acompanhamento da professora, registro e conferência da atividade e avaliação final.

A forma sequencial da disciplina se insinua ainda pelas descrições muito semelhantes das lembranças que as estudantes entrevistadas apresentaram da rotina das aulas, rememoradas inclusive em ordem de apresentação e realização de cada trabalho e procedimento. Para além desse aspecto, foi possível perceber concomitantemente uma disposição da professora ao diálogo e negociação junto à turma em relação a determinados

pontos. Segundo foi possível perceber, essa flexibilidade se aplicava mais aos modelos e à complexidade das atividades desenvolvidas do que em relação aos objetivos e às estratégias utilizadas para seu alcance.

A maioria das estudantes entrevistadas destacou em suas respostas que sentia liberdade criativa para propor alterações de modelo nas peças desenvolvidas na disciplina e que a experiência foi agregadora para a compreensão e prática da modelagem do vestuário e do aguçamento da percepção relativa à interação da peça com o corpo, como se pode notar nessa fala de uma das discentes:

das modelagens, sinceramente, foi a que eu mais gostei, porque eu sentia muita falta de ver de uma forma mais ergonômica e ver a peça tomando forma, porque no papel eu não tinha tanto uma afinidade. Então eu fiquei muito feliz mesmo com a disciplina porque eu consegui enxergar a peça que eu tava fazendo e melhorar algumas coisas que eu não conseguiria ver no papel, então pra mim foi bem positivo (entrevista à discente *Laura*, março de 2021).

Não se pode deixar de notar, a partir dessa fala e de outras que a ela se assemelharam, que havia um desfrute em relação à materialidade característica da peça feita por meio da modelagem tridimensional. No caso da estruturação curricular do curso de Moda da UDESC, recordemos, essa disciplina de modelagem tridimensional se apresenta após três semestres de modelagem plana, sendo duas disciplinas com ênfase na modelagem plana realizada no papel e a terceira voltada para a modelagem computadorizada. Só então as estudantes alcançam a disciplina onde podem experienciar a moulage, ou seja, trabalhar de maneira direta e integrada as ideias, materiais e formas do corpo. Na maior parte das entrevistas discentes transpareceu, portanto, um deleite em poder visualizar o desvelamento das formas sobre o corpo tridimensional durante o processo de construção da modelagem, mas principalmente um reconhecimento de que o resultado da peça (em relação à adequação ao corpo, caimento, vestibilidade) foi aperfeiçoado se comparado com boa parte das modelagens realizadas de modo planejado.

Outro aspecto que se sobressai a partir das entrevistas à docente e às discentes é a repetição das palavras *ergonomia*³⁹ e *eficiência*⁴⁰, que na oportunidade destaco associadas propositalmente. No contexto da disciplina de modelagem do vestuário em questão a *ergonomia* aparece como um tema de interesse da professora, já que o tema não está presente na ementa, objetivos ou conteúdo do plano de ensino da disciplina. Segundo as estudantes, a professora repetidamente levantava questões sobre o conforto e a usabilidade das peças do vestuário, sobretudo as femininas. Para além desse debate pertinente sobre a consideração do bem-estar desse corpo vestido no contexto da modelagem do vestuário, que nessa ocasião não será aprofundado, é possível destacar que as duas palavras sublinhadas - *ergonomia* e *eficiência* - são muito caras tanto para a área de design de produto e quanto para os meios empresarial, produtivo e administrativo, estando fortemente ligadas também à ideia de redução de desperdícios e aumento de produtividade.

Essas conceituações nos auxiliam a construir alguns sentidos a partir da fala da docente, sobretudo quando destaca ter como objetivo principal na disciplina que as estudantes conseguissem “executar a técnica de forma eficiente” (ESTHER, 2021). Note-se que esse objetivo de ensino expresso pela professora não diz respeito ao objetivo geral registrado no plano de ensino da disciplina⁴¹, mas o que a professora formulou, no momento da entrevista, como sendo o principal objetivo dela em relação ao ensino de modelagem do vestuário. Ela prossegue definindo melhor o que compreende como a execução eficiente da técnica: “que ele tenha um produto realmente que atinja a intenção dele. Isso vai dizer: usável, não usável, ergonômico...” (ESTHER, 2021). Tomando os conceitos dessas palavras e a

³⁹ Segundo Gonçalves (2018) a *ergonomia* se origina como campo de pesquisa a partir de relatórios elaborados por médicos e sanitaristas que estudavam as condições laborais preocupantes a que estavam sendo submetidos os trabalhadores no período da Revolução Industrial. Hoje, porém, sua conceituação abarca outros sentidos para além do âmbito do trabalho. Encontramos no estatuto da Associação Brasileira de Ergonomia a seguinte definição: o estudo das interações das pessoas com a tecnologia, a organização e o ambiente, objetivando intervenções e projetos que visem melhorar de forma integrada e não dissociada a segurança, o conforto, o bem-estar e a eficácia das atividades humanas [...]. (ABERGO, 2004, p.2).

⁴⁰ Sobre a definição de *eficiência*, Carpinetti (2016) nos auxilia ao apresentá-la em conjunto com sua dupla, a *eficácia*, no contexto da gestão da qualidade: *Eficácia* refere-se a quanto o resultado de um processo atende às expectativas do cliente ou receptor do resultado do processo. Já *eficiência* é uma medida da economia na utilização de recursos materiais e humanos utilizados no processo de obtenção de um determinado produto ou resultado; refere-se, portanto, à produtividade dos recursos (CARPINETTI, 2016, p.198).

⁴¹ Conforme já apresentado, o objetivo geral do Plano de Ensino de Modelagem Tridimensional - Moulage da UDESC, 6ª fase, semestre 2019.2 é: “Demonstrar o desenvolvimento da modelagem de modelos do vestuário feminino com os procedimentos técnicos da Modelagem Tridimensional – *Moulage* ou *Draping*.”

resposta da professora, percebemos uma possível confusão entre os sentidos de eficiência e eficácia, já que a eficácia se aproxima mais de uma ideia de resultado satisfatório/adequado.

A preocupação com a eficiência, por sua vez, indicaria uma preocupação em incentivar que as estudantes realizassem a atividade de modelagem com o menor e melhor uso possível dos recursos, ou seja, com vistas à produtividade⁴². O que nos levaria a compreender que o parâmetro para o ensino de modelagem, nesse contexto, seria similar ao exigido de uma ou um modelista profissional atuante em uma empresa de confecção do vestuário: agilidade e qualidade. Se adicionarmos à ideia de eficiência os sentidos convocados pela palavra ergonomia, teríamos então que o objetivo da disciplina, para a professora, seria levar as discentes a realizarem a modelagem tridimensional com eficiência - economia de recursos, produtividade - e com um resultado satisfatório do ponto de vista da qualidade e adequação do produto ao corpo do usuário.

Podemos, adicionalmente, estabelecer conexão entre esse objetivo de ensinagem evidenciada pela professora e um dos pontos do PPC do Curso de Moda da UDESC, onde se estabelece que o profissional formado pelo curso deve apresentar “d) Domínio de métodos, técnicas e processos para elaborar criações que atendam os padrões de conforto e praticidade” (UDESC, 2016a). Interessante observar, contudo, que esse ponto do PPC do curso coloca o domínio dos métodos, técnicas e processos a serviço da criação, e não as estabelece como atividades fim como parece ser o caso estudado.

Conforme destacou a professora *Esther*, a escolha do conteúdo programático se deu a partir da apostila desenvolvida para a disciplina, presente na listagem de bibliografias básicas do plano de ensino previamente analisado. As estudantes entrevistadas comentaram que o uso da apostila guiou a realização de algumas atividades no início da disciplina, mas que a partir de certa altura houve uma flexibilização em relação ao cumprimento dos modelos ali propostos, de modo que se oferecia a possibilidade de utilizar as instruções da apostila para a realização dos exercícios ou partir para variações individuais da peça proposta para a turma, com limites e condicionantes apontados pela professora.

⁴² “A produtividade mede o grau de eficiência com que determinada economia utiliza seus recursos para produzir bens e serviços de consumo”. Dentre as principais formas de medição da produtividade, “a mais elementar é, sem dúvida, a produtividade do trabalho, que expressa o produto gerado por cada hora de trabalho (ou por alguma outra medida do insumo trabalho) na economia em questão. Desta forma, trata-se de um indicador apropriado tanto para identificar a evolução do padrão de subsistência dos trabalhadores quanto para comparar tais padrões ao longo de diferentes economias.” (MESSA, 2013, p.1).

Portanto, a partir do que se pôde identificar das entrevistas às discentes, houve uma opção da turma em trabalhar com certo distanciamento em relação à apostila, sobretudo a partir das interpretações de modelo. Apesar disso, quando uma das discentes foi questionada sobre outras fontes de pesquisa para a realização das atividades, ela comentou não terem utilizado outros materiais ou referências de modelagem, utilizando apenas pesquisa de referências visuais e amostras de peças para discussão sobre acabamentos de costura.

Ainda em relação à escolha de modelos por parte das estudantes, a professora comentou que é importante ter uma “sensibilidade” para compreender que “esses processos não serão sempre iguais, por mais que a gente organize eles de uma forma pra ser ensinado” (ESTHER, 2021), o que vem de encontro ao que já havia sido discutido sobre o caráter provisório do planejamento didático. E ainda, que percebe que essa flexibilidade amplia as possibilidades em sala de aula e que isso faz diferença pro aluno. Em consonância com essa frase uma das estudantes entrevistadas destaca que ter podido realizar escolhas em relação ao modelo desenvolvido nesta disciplina foi um diferencial em comparação às demais experiências no curso.

Afora a flexibilidade em detalhes do modelo, o conteúdo também passou por alteração por motivos de organização do tempo da disciplina. Segundo *Esther*, “nós no meio do caminho tiramos a camisa modelada, porque ficou com conteúdo demais” (ESTHER, 2021). A fala da docente em relação ao conteúdo evidenciou também uma percepção de que a ordem dos modelos/atividades propostas no plano de ensino precisaria ser revista. Além de não seguirem muitas vezes a lógica de organização do mais simples ao mais complexo, foi possível pinçar de suas falas que ela preferiria abordar o conteúdo principiando pela via da experimentação, ou seja, de “manipulações simples que não cheguem a dar um produto em si” (ESTHER, 2021) e então seguir com a execução de modelos de complexidade crescente. Ao que indicam suas falas, contudo, essa não foi a realidade da disciplina no semestre de 2019.2.

Em relação à metodologia, a professora indicou que gosta de “fazer com que os alunos observem o que eu tô fazendo primeiro pra depois eles fazerem”, ou seja, “que eles primeiro sejam apresentados à técnica pra que eles conheçam o que está por vir.” (ESTHER, 2021) Em resumo, a estratégia de ensino utilizada nessa disciplina consistiu em demonstrar o exercício e explicar “aonde eu quero que o aluno chegue” (ESTHER, 2021), seguindo para o momento de prática dos discentes com assistência individualizada da professora, justamente como previsto na metodologia do plano de ensino da disciplina. Conforme compartilhou durante a

entrevista, essa maneira de conduzir as atividades - principiando com a demonstração da professora e seguindo com a prática individualizada das discentes sob sua orientação - se constituiu com o acúmulo de experiências dela no ensino de modelagem e tem como intuito proporcionar autonomia aos estudantes. Para *Esther*, essa apresentação prévia do que será exercitado na aula reduz a ansiedade da turma e permite que a aula “flua melhor”, uma vez que as estudantes sabem antecipadamente o que precisam realizar e podem, assim, seguir um ritmo próprio de execução das atividades.

Enquanto um termo amplamente debatido em diferentes abordagens teóricas, Goldim (2004) destaca que o conceito de autonomia⁴³ ganhou contornos específicos no contexto de cada teoria já elaborada, mas que há uma convergência quanto a duas condições essenciais ao exercício da autonomia: liberdade (enquanto uma independência do controle de influências) e ação (enquanto capacidade de agir de maneira deliberada, intencional). Assim, poderíamos compreendê-la não enquanto uma prática de independência total em relação ao outro, o que seria estranho ao tema do ensino já que ele se dá sobretudo como prática social e política, mas de construção ativa desse espaço de liberdade de pensar e agir como sujeito ainda que integremos um corpo coletivo. Nesse sentido, é interessante notar que a perspectiva de autonomia apresentada na resposta da professora se relaciona com a possibilidade de autogestão do tempo - a eficiência entra em jogo novamente -, e não necessariamente com uma liberdade em relação à definição da atividade, método, técnica utilizada ou resultado obtido.

Quando questionada sobre uma possível alteração nas estratégias de ensino durante a disciplina ou mesmo se faria alterações caso retornasse a lecionar a mesma disciplina após a experiência daquele semestre, respondeu que não sentiu necessidade de efetuar modificações, já que “funcionou bem”. As adaptações no decorrer da disciplina, segundo ela, foram mais relacionadas a demandas pontuais dos estudantes no sentido de necessitarem de mais ou menos atenção para a realização das atividades.

Sobre os espaços de experimentação criados na disciplina, a professora comentou que realizou uma proposta mais “solta” quando abordou o conteúdo de transporte de pences⁴⁴,

⁴³ Não poderia deixar de indicar a leitura das reflexões potentes de Paulo Freire sobre o tema em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. A versão consultada para essa indicação foi a lançada no ano de 1996, estando nessa data em sua 25ª edição pela Editora Paz e Terra.

⁴⁴ A pence é o nome dado à parcela de tecido suprimida da superfície têxtil para fins de ajuste do tecido às curvaturas do corpo, sendo utilizada predominantemente quando se modela um tecido plano - sem a

indicando no quadro alguns desenhos esquemáticos do efeito final da pence para que as discentes descobrissem sozinhas como poderiam manipular o tecido para alcançar aquele resultado. Segundo ela, “quando tu faz encontrar isso sozinho, ele se abre mais pro conteúdo da disciplina do que quando ele recebe tudo pronto” (ESTHER, 2021). Comentou ainda que “ali eu acho que acontece esse ponto de reflexão, porque senão a gente tá sempre dando conteúdo pronto” (ESTHER, 2021). *Esther* destacou que essas manipulações acontecem também nos processos de desenvolvimento de modelo individual, momento em que entende haver a oportunidade de dar continuidade ao processo de criação iniciado no papel. A adaptação do modelo diretamente no manequim, ou seja, de maneira mais independente do desenho técnico, croqui ou fotografia de referência apareceu na fala de uma das estudantes entrevistadas.

Sobre essa relação entre moulage e criação a professora comenta que “a moulage acaba sendo uma fonte de criação e a gente acaba perdendo isso porque no curso só se cria a partir do papel, direto no desenho” (ESTHER, 2021). Em relação a essa discussão não há consenso em relação à experiência das discentes entrevistadas: uma delas destaca que sente falta de uma maior conexão entre criação/processo criativo e ateliê, uma vez que o processo de criação costuma acontecer “sem fazer nenhuma experimentação” (LUIZA, 2021). Segundo a mesma estudante, “muitas vezes a gente não sabe que o que a gente põe no papel não dá certo na peça final até chegar lá” (LUIZA, 2021). Por seu turno, outra discente entrevistada compartilhou que, “de todos os métodos de criação que a gente estudou na UDESC, a moulage pra mim é o melhor” (CECÍLIA, 2021), contextualizando que a modelagem tridimensional beneficia seu estilo de criação, com muitos recortes e assimetrias. Salienta-se que de todas as entrevistas, incluindo a realizada com a professora da disciplina, essa foi a única em que a moulage foi nomeada como um método de criação e não como uma técnica.

Por fim, abordou-se o tema da avaliação e dos retornos em relação ao processo de ensinagem. Para a docente que conduziu a disciplina, conforme previamente comentado, o processo avaliativo foi bastante “cansativo” e, havendo a possibilidade de modificação, propõe reduzir pela metade o número de avaliações. Contudo, na oportunidade da disciplina pesquisada as avaliações foram realizadas conforme indicava o planejamento (com exceção

elasticidade característica da malharia - sobre uma superfície com concavidades e convexidades. Ela se configura, em geral, em formato de triângulo ou losango e pode ainda ter sua área deslocada para um recorte da peça, como ocorre no caso do que chamamos de “transporte de pence”, ou seja, o deslocamento daquele excedente de tecido para outro local onde ele será absorvido.

do modelo da camisa, retirado do conteúdo) e com vistas a avaliar a “execução da técnica”. Comenta ainda que ao mesmo tempo em que é trabalhoso fazer uma avaliação tão minuciosa, o fato de ter critérios de avaliação bem estabelecidos facilitou sua realização e reduziu a chance de uma avaliação orientada por gostos ou aversões pessoais da docente. De acordo com a fala de uma das estudantes entrevistadas, a avaliação era realizada ao longo do processo de elaboração das atividades. Outra estudante, por sua vez, pontuou que sentiu falta de um retorno mais específico sobre o processo de aprendizagem na disciplina, como ocorre no caso em que “alguém erra sempre a mesma coisa e não tem a percepção desse retorno” (LUIZA, 2021) sendo que poderia ter corrigido antes caso houvesse ocorrido essa intervenção, comenta ela.

Compreende-se, a partir dos rastros deixados pelas falas compartilhadas pela professora e estudantes que a disciplina ocorreu de maneira bastante próxima do planejamento registrado no plano de ensino em termos de estratégia de ensino. É notável coexistir uma reflexão e desejo, por parte da professora, em realizar modificações nos modos de organizar o conteúdo e a avaliação, especialmente, mas não foi possível perceber uma reflexão mais aprofundada sobre a metodologia de ensino que promovesse esses dois processos no contexto pesquisado. As entrevistas evidenciaram, concomitantemente, uma abertura ao diálogo e reflexão, ótima relação interpessoal em sala de aula e a busca por um domínio técnico comprometido com a eficiência e com a qualidade do resultado.

Apesar das alterações e flexibilizações realizadas no momento de transposição da proposta da disciplina para o dia a dia da sala de aula, não foi possível perceber abertura significativa de espaços de sentidos para serem preenchidos/recriados pelas estudantes, já que o percurso, os procedimentos e muitas vezes os resultados estavam previamente estipulados.

A prática metodológica nessa disciplina se pautou em poucas estratégias de ensinagem e fontes de pesquisa, tratando-se de uma certa repetição do mesmo processo aplicado a modelos diferenciados. O objetivo central foi o de exercitar e aperfeiçoar a execução da técnica, vista como um modo específico de se manipular os tecidos sobre o busto. Observou-se um diálogo entre as disciplinas de modelagem e confecção e entre a atividade da modelagem e o contexto de trabalho vinculado à indústria de confecção. Houve um momento de manipulação mais independente da orientação docente, mas em geral a disciplina

transcorreu com centralidade na professora, na técnica e no alcance de um resultado adequado aos parâmetros estabelecidos.

3.1.2 A modelagem enquanto sistema de conhecimento: Introdução à Modelagem, UFG

“Então, pro meu aluno eu incentivo que ele vá além daquilo que eu dei em sala de aula. Porque, na verdade, é o que ele vai fazer. O conhecimento de modelagem, ele é infinito, porque o que a gente tem são bases”. (entrevista concedida pela professora *Clarice*, março de 2021).

A entrevista da professora *Clarice*, responsável pela condução da disciplina de Iniciação à Modelagem na Universidade Federal de Goiás, semestre de 2019.2, foi concedida duas vezes com grande generosidade de tempo, de partilhas afetivas e de riqueza narrativa. Além disso, é preciso destacar que uma pasta com todos os materiais referentes à disciplina foram compartilhados pela professora. Meticulosamente organizados e registrados, encontravam-se os materiais didáticos elaborados para as aulas, todos os planos de aula com anotações do processo, ficha de avaliação utilizada na disciplina, registros dos trabalhos dos estudantes e suas apresentações de coleção, relatório de avaliação final da disciplina, registros dos processos em sala de aula e dos resultados, dentre outros materiais adicionais. A generosidade desse ato de partilha fornece um primeiro e significativo material indicativo da abordagem pedagógica defendida pela docente.

Foi ainda a entrevista que ofereceu maior desafio de compilação e análise segundo os aspectos previstos por conta da característica transversal de pensamento da professora. A certa altura da entrevista, e assombrada com a tomada de consciência promovida pelo encontro, foi possível perceber que o modo de construção das reflexões por ela partilhadas colocavam em questão a própria proposta de conduzir a entrevista de maneira segmentada, pois tudo em suas respostas estava conectado: estratégias de ensino, lembranças familiares e relacionais, conteúdos, contexto de reestruturação do curso, experiências profissionais, memórias do percurso de formação enquanto estudante e professora, reflexões sobre a cultura e sobre a construção do conhecimento, questões sobre a prática docente e assim por diante. Aprendizados e desafios expostos, seguimos com a apresentação de alguns aspectos selecionados da entrevista.

Assim que convidada a compartilhar suas memórias gerais em relação à disciplina lecionada no segundo semestre de 2019, a professora ofereceu uma contextualização sobre as questões que nortearam o planejamento da disciplina de Iniciação à Modelagem. As

principais delas estavam ligadas a uma discordância em relação à maneira como a prática da modelagem, especialmente a plana, era compreendida e abordada no contexto do ensino. Destaca que quando iniciou seu contato com o ensino de modelagem questionava a si mesma sobre “como é que eu vou fazer o aluno compreender que a modelagem é uma técnica que foi construída, [...] que foi uma construção cultural. O que eu posso fazer pra que o aluno compreenda isso e não fique preso a um modo de fazer?” (CLARICE, 2021). Foi a partir desse questionamento e motivação que passou a um processo de investigação que desembocou na formulação da estratégia de ensino de modelagem de tecidos em pedra, posteriormente desenvolvida e registrada em sua dissertação de mestrado.

De acordo com o que se pôde compreender da explanação da professora, a atividade de modelagem de tecidos em pedra tinha justamente esse objetivo de desconstruir com e no estudante as ideias pré-concebidas sobre a modelagem e seu processo de realização. Por meio dessa prática, aponta *Clarice*, “fica muito claro que você constrói a técnica [...], porque não há nenhum direcionamento pra como eles tem que modelar” (CLARICE, 2021). Essa fala está em consonância com alguns dos objetivos encontrados no plano de ensino, voltados para apresentação da modelagem como um sistema - e não como uma técnica hermética - onde se pode lançar mão de diferentes possibilidades para a construção de roupas.

A atividade, segundo relatou a professora, foi inspirada em uma experiência muito marcante vivenciada por ela enquanto estudante de arquitetura. Inevitável deixar de notar, à medida em que as lembranças eram revisitadas e narradas, como essa série de propostas então promovidas no âmbito de uma disciplina de projeto do seu curso de graduação imprimiram registros e afetos tão intensos que se fizeram sentir (e sentido) mesmo depois de tantos anos. Essa série de proposições, que de acordo com a professora tinham também como objetivo questionar os preconceitos dos estudantes, reaparece então como um fundo de vividos que ilumina e orienta as escolhas no momento de refletir e planejar as atividades da disciplina de modelagem pesquisada.

Dando continuidade à contextualização da disciplina, comenta que essa estratégia de modelagem de tecidos em pedra não é mais aplicada por requisitar uma quantidade considerável de tempo e preparo para lidar com as questões subjetivas que ela mobiliza nos estudantes. Contudo, é possível perceber que as questões norteadoras para sua criação serviram de subsídio para a reestruturação das disciplinas de modelagem quando da reorganização curricular do curso implantada em 2012. Essas reflexões acerca da formação do

aluno e da própria concepção do que seja a modelagem do vestuário conduziram então a proposta de estruturar o ensino de modelagem do curso através da estratégia de projetos. Tal conexão entre os macros objetivos de ensino em modelagem e as estratégias utilizadas se evidencia quando *Clarice* ressalta que “eu dou um pouco de técnica e aplico isso no projeto. Então o aluno tem que criar.” (CLARICE, 2021)

Segundo compilação de Pátaro (2008), o uso de projetos como estratégia de ensino pressupõe a presença de quatro elementos que convoco para nossa reflexão: a necessidade de metas bem estabelecidas (o que implica em um planejamento pedagógico comprometido com os objetivos de ensino); o projeto como uma referência a um futuro (algo que será construído); a presença da incerteza e não determinação prévia das ações que levarão aos objetivos almejados e a consideração do protagonismo do projetante (no caso, o protagonismo dos estudantes junto à professora). A partir desses aspectos é possível perceber que a escolha da estratégia de ensino por projetos, no contexto das disciplinas de modelagem da UFG, está em grande sintonia com as perspectivas epistemológicas, de formação e de ensino de modelagem defendidas pela professora.

Essa apresentação dos motivos que alimentaram, dentre outras coisas, a estruturação das disciplinas de modelagem, vem esclarecer a percepção previamente registrada durante a análise do Projeto Pedagógico de Curso. Na oportunidade, destacou-se que os nomes das disciplinas - Introdução à Modelagem, Modelagem I, II e III - indicavam uma conectividade e sequencialidade entre si ao mesmo tempo em que ofereciam uma abertura ou não explicitude em relação aos conteúdos ou segmentos abordados. Esses sentidos, construídos por meio da leitura documental do PPC ganham agora contorno mais nítido ao serem iluminados pela entrevista e pela perspectiva pedagógica apresentada por *Clarice*.

A partir do que foi possível apreender da entrevista, a organização sequencial das disciplinas de modelagem compreende e articula também um percurso de formação em modelagem que vai do contato direto e exploratório dos elementos que fundamentam o campo a uma crescente abstração na forma de pensar e realizar as atividades de modelagem do vestuário. Isso se evidencia quando a professora comenta que os discentes passam por três semestres de convivência “com o corpo, o material, a forma, a técnica em tamanho real” (CLARICE, 2021) antes de entrarem na modelagem geométrica e, por fim, na modelagem computadorizada, momento em que lidam com o máximo grau de abstração em relação à prática da modelagem.

Então se esse aluno hoje, fazer a roupa, fazer a costura, é tudo muito longe dele, ele precisa dessa imersão pra ele aprender, pra ele ter o material, pra ele aprender a proporção, pra ele conhecer o corpo, pra ele conhecer a relação da morfologia do corpo com a morfologia da roupa. Pra depois ele passar pra abstração que é a modelagem geométrica e uma abstração maior ainda que é quando você passa, muda de ferramenta. Porque se você tá dando modelagem geométrica em papel, você tem ali a proporção real daquela parte daquela roupa. Quando você passa pro computador, pro meio digital, você não tem mais isso. Então é só uma proporção que você tem. (entrevista concedida pela professora *Clarice*, março de 2021).

Percebe-se então que os objetivos de ensinagem encontrados no plano de ensino se comunicam diretamente com essa compreensão da formação e da construção do conhecimento sobre modelagem até então observados. É possível reconhecer os objetivos quando a docente afirma que “além de colocar o aluno trabalhando a modelagem sistemicamente, num sistema, eu queria que ele entendesse o projeto”. De maneira mais aplicada ao contexto prático da disciplina, acrescenta que intencionou apresentar as bases da moulage para que fosse possível “passar pra um outro estágio que é usar a modelagem tridimensional como ferramenta de criação de formação em vestuário” (CLARICE, 2021), segundo comentou a professora. *Clarice* confirma na entrevista que considerou terem sido alcançados os objetivos da disciplina na oportunidade do semestre de 2019.2 e que não pretendia modificá-los no caso de ministrar Introdução à Modelagem novamente.

De acordo com a professora, todos os conteúdos propostos no plano de ensino foram contemplados ao longo da construção da disciplina, sendo que a ordem de apresentação deles poderia variar conforme necessidade. Sobre isso, cabe destacar que, conforme previamente anunciado na contextualização da disciplina pela própria professora, a atividade de modelagem de tecidos em pedra não foi realizada como prática junto a essa turma. Apesar disso, observamos que no plano de ensino e cronograma da disciplina ela consta como o primeiro item do conteúdo, com indicação de que seria realizada em duplas. Portanto, ao contrário do que a leitura do plano de ensino deu a entender, essa atividade se deu por meio de apresentação do resultado da pesquisa realizada no mestrado (material cedido pela professora para essa análise).

A professora comenta ainda que as disciplinas de modelagem da UFG tem muitos conteúdos de laboratório de criação, o que se explicita em diversos pontos do plano de ensino da disciplina e nas entrevistas realizadas. Uma das estudantes relatou que o mais marcante para ela na experiência junto à disciplina foi a realização do trabalho final, caracterizado pelo

desenvolvimento de projeto de uma pequena coleção a partir da qual uma peça seria materializada. Segundo ela, foi “um trabalho muito dinâmico e com leque criativo muito grande”, sendo que “a professora deu bastante liberdade pra gente fazer o que quisesse, eu gosto bastante disso” (LETÍCIA, 2021). Sobre isso, outra discente compartilhou haver liberdade de criação ao mesmo tempo em que a professora estabelecia alguns limites em relação à coerência e viabilidade dos projetos por meio de orientações.

Outro aspecto sobre o conteúdo que ficou evidenciado por meio das entrevistas se relaciona a uma abertura para que uma variedade de outros conteúdos sejam descortinados ao longo da disciplina. Isso decorre, em primeira instância, pela própria característica do trabalho com projetos, conforme acima assinalado. Sobre isso *Clarice* narra uma lembrança bastante representativa e, há que se dizer, memorável: um estudante que no trabalho da disciplina desenvolveu um body com manga bufante de um ombro só. Segundo relembra a professora, nem body nem manga extra bufante estavam previstos no conteúdo, mas foram realizados pelo discente por meio de orientações, pesquisas e exploração de formas/efeitos na oportunidade da disciplina.

Clarice destaca que “quando você faz isso, o conteúdo que você passa em modelagem passa a ser personalizado” (CLARICE, 2021), ou seja, abre-se um leque muito vasto de caminhos de aprendizagem e de conteúdos alcançados nesse trajeto. Isso se evidencia quando observamos, complementarmente, os registros visuais do projeto final elaborado pela turma de 2019.2. Ao observar em conjunto as peças desenvolvidas nessa primeira disciplina, é possível identificar que houve a utilização de uma variedade de recursos de modelagem, além de intervenções no material com design têxtil, acabamentos de costura e modelos variados que tiveram como ponto de partida a mesma base do vestido reto com recorte na cintura.

Soma-se a isso o incentivo oferecido pela professora para que os estudantes ultrapassem os conteúdos básicos inicialmente previstos pela disciplina por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e experimentação. “Então, pro meu aluno eu incentivo que ele vá além daquilo que eu dei em sala de aula. Porque, na verdade, é o que ele vai fazer. O conhecimento de modelagem, ele é infinito” (CLARICE, 2021). Isso se confirmou na fala de um dos estudantes entrevistados, que disse ter percebido através da experiência junto à disciplina de Iniciação à Modelagem a necessidade de recorrer à pesquisa para subsidiar e construir as bases para as criações e desenvolvimentos do que quer que deseje empreender.

Ao ser questionada sobre os procedimentos metodológicos e sobre o dia a dia da disciplina, *Clarice* responde que era muito variável. Ainda assim, segundo indicou a narrativa da professora, após dedicar o primeiro encontro à apresentação do plano de ensino e ao contato com os estudantes, um segundo momento foi reservado à atividade de marcação do manequim⁴⁵. A realização desse processo aconteceu com apoio de aula expositiva (conteúdo teórico) e passo a passo. Conforme destacou a professora, essa é a primeira oportunidade para que o estudante possa pensar o corpo e ele o faz no contato com o manequim, ou seja, por meio de um suporte que é uma abstração do corpo. Para evidenciar essa questão, *Clarice* destaca que reservou um momento reflexivo logo após a marcação do manequim para incentivar que o estudante tomasse consciência da diferença entre o corpo e o manequim. Acredita-se então que os sentidos construídos em oportunidades anteriores através da experiência de modelagem de tecidos em pedra, estejam, no contexto estudado, presentes por meio desse momento reflexivo.

Segundo os relatos da professora, o conteúdo seguinte, relativo à “análise sensorial de matérias: têxtil e não tecido”, foi abordado por meio de uma “oficina sensorial de materiais” através da qual todos os sentidos foram estimulados: audição, tato, visão, paladar e olfato, em suma, uma atividade de estímulo a todos os órgãos de criação de “sentidos”, conforme apontou Dewey (2010). Segundo destaca esse autor, são os órgãos de sentido (e de sentir) que permitem à criatura viva participar diretamente dos acontecimentos do mundo que o circunda, sendo que “o assombro e o esplendor deste mundo se tornam reais para ela nas qualidades que ela vivencia” (DEWEY, 2010, p.88). Conectamos, novamente, a capacidade de sentir e de criar sentidos com a qualidade da experiência estética implicada nessa relação entre sujeito e contexto de experiência.

Sessões reflexivas atravessavam os distintos momentos dessa atividade que, segundo *Clarice*, estava estruturada “dentro de uma sequência de acontecimentos da história da moda”: do “tecido de terra” (CLARICE, 2021)⁴⁶ aos tecidos sintéticos e com elastano, apresentavam-se os materiais de maneira muito sensível e profunda, conectando os sentidos

⁴⁵ A marcação do manequim consiste em evidenciar as principais linhas estruturais do manequim de modelagem: centro da frente, centro das costas, linha de busto, cintura, quadril, decote e cava. Essa marcação costuma ser realizada alfinetando fitas de soutache (um tipo de aviamento) de cores distintas com o auxílio de alfinetes.

⁴⁶ Conforme relatou a professora, esse tecido de terra foi elaborado por ela a partir de um trabalho chamado “pele da terra”, criado pelo artista plástico Eliezer Sturm. O tecido de terra consiste em uma base de silicone à qual se agrega terra. Uma das estudantes entrevistadas, ao rememorar essa atividade, comenta lembrar que “a professora mostrou uma blusa de silicone que imitava um formigueiro”, referindo-se a essa amostra.

do corpo aos debates sobre a relação entre esses materiais e a cultura onde estão inseridos. “É uma atividade extremamente bonita”, compartilhou a professora. Uma das estudantes entrevistadas compartilhou sobre ela que “foi bem divertido. A gente manipulou muitos tecidos, foi pra conhecer o material que a gente ia trabalhar.” (SARA, 2021) Percebe-se a partir dessas duas estratégias que a construção da disciplina principia com atividades que estimulam sensitivamente o sujeito aprendiz.

A partir de então passou-se aos conteúdos mais técnicos, ou seja, para a realização de atividades com procedimentos mais demarcados em que modelaram a base do vestido reto com corte na cintura. Essa etapa ocorreu principalmente por meio de demonstrações realizadas pela professora, mas não só. Conforme uma das estudantes evidenciou na sua resposta sobre materiais de apoio para as aulas, havia uma variedade de recursos empregados para que essa atividade fosse realizada: material didático elaborado pela professora, vídeos de execução gravados pela professora ou de outras fontes, indicações de livros para pesquisa, demonstrações em sala de aula. Essa variedade de fontes de pesquisa eram válidas, segundo a mesma estudante, porque conferiam mais autonomia ao processo de aprendizagem.

Assim que a apreensão das bases de modelagem se consolidou é que a turma passou a se dedicar aos projetos, organizados por meio do documento chamado “edital de N1 e N2”. Esse documento, que foi fornecido para análise também, trata da descrição detalhada das atividades avaliadas na disciplina, o tema norteador dos projetos, tabela com os critérios de avaliação de cada atividade, exemplos, datas importantes de entrega e apresentação e outras informações consideradas relevantes para a explanação de todos os aspectos pertinentes aos trabalhos que seriam a partir de então desenvolvidos. Nesse edital é possível observar, ainda, a definição de que a primeira nota (N1) deriva de dois trabalhos individuais - “conteúdo técnico em moulage e pré-projeto de coleção” - e a segunda nota (N2) resulta de outras duas atividades realizadas em duplas - “projeto final”. O projeto geral se intitula “MODELANDO E DESENHANDO PARA A COSTURA: a linha como elemento de composição em arte têxtil” e o tema estabelecido para guiar as criações no semestre de 2019.2 era “Notícias de Jornal”.

Cabe destacar que apesar do primeiro conjunto de atividades avaliadas considerar a atividade como individual, existe uma escolha por organizar a turma em duplas durante todo o percurso da disciplina. Segundo os indícios oferecidos pelas entrevistas, essa estratégia foi utilizada tanto com intuito de facilitar os atendimentos aos estudantes, visto que havia uma quantidade grande de estudantes e pouco tempo de aula a cada encontro (lembremos que

essa é uma disciplina com apenas 32 horas) quanto para incentivar o que a professora nomeou como “a socialização do conhecimento”.

Então, se você tem uma carga horária muito pequena pro curso, você tem que otimizar o conhecimento que pode nascer dali, que pode estar ali. Porque o aluno não vai experimentar tudo. Então ele vê outras propostas, não só de proposta de roupas, de produtos, mas ele vai ver de processos. (entrevista concedida pela professora *Clarice*, março de 2021).

Não houve consenso dos estudantes entrevistados sobre a escolha em organizar as atividades em dupla do início ao fim da disciplina. Seus benefícios e desafios dependiam, em grande medida, da relação que se estabelecia entre os estudantes. Porém, evidenciou-se uma percepção de que a dupla funcionava como uma forma de facilitar o desenvolvimento dos trabalhos.

Além da questão de partilha dos processos de construção do conhecimento, se destaca a opção por trabalhar os projetos a partir de um tema que convoca relações com os acontecimentos e debates cotidianos. Segundo comentou *Clarice*, a maior parte da turma de 2019.2 elegeu temas de caráter político para trabalhar como ponto de partida nas criações. Sobre isso, um dos estudantes entrevistados comenta que foram orientados pela professora a pesquisar em diferentes meios de comunicação. Para a escolha da notícia que guiaria a criação da sua dupla, o estudante destaca que houve uma intenção de articular o posicionamento da dupla, enquanto adeptos da dieta vegetariana, às notícias sobre aquecimento global e criação de gado.

A partir do momento em que iniciam os projetos de coleção, as aulas se estruturam por meio de orientações e desenvolvimento de atividades de laboratório. Conforme a professora, existe todo um trabalho de escuta dedicado à compreensão do que o estudante deseja para então ajudá-lo a enxergar os caminhos que pode vir a percorrer para materializar aquela proposta. Segundo *Clarice*, não adianta oferecer muito conhecimento sem que ele esteja conectado com os objetivos e necessidades do estudante. “Eu acho que o professor tem que dar respostas às questões do aluno. Então você tem que fomentar questões pra você dar respostas” (CLARICE, 2021), comenta a professora que fala ainda sobre a necessidade de ofertar ao aluno problemas que conversem com o universo dele.

Percebe-se, então, que a estratégia de vincular o tema de pesquisa de criação às notícias divulgadas nos mais diversos meios de comunicação possibilitou um entrelaçamento entre os espaços de sala de aula, de contexto político-social e de posicionamento enquanto

sujeitos conscientes de suas escolhas. Os conteúdos de modelagem, portanto, adentram à medida que esse processo criativo e exploratório se constitui. “Afinal de contas eu tô formando designers, então pra mim a modelagem não é o fim. O fim é o projeto. A modelagem é só um meio. Eu acho que isso muda um pouco a abordagem” (CLARICE, 2021), complementa a professora.

Sobre as alterações na escolha das estratégias, a professora comenta que elas sempre ocorrem. Segundo destaca, “o planejamento não é rígido, ele não é engessado. Ele é um plano, mas ele muda no percurso porque depende das demandas de vocês” (dos estudantes). (CLARICE, 2021). Comenta que atualmente isso não é apenas comunicado verbalmente, mas que consta como uma observação registrada por escrito. Na análise documental da disciplina, contudo, não foi possível localizar essa indicação da possibilidade de alteração por conta da demanda e de eventuais alterações no contexto de realização da disciplina.

A avaliação e os retornos sobre o processo de ensinagem entram como último aspecto analisado e sobre esses temas foi possível perceber, especialmente nas falas da professora, uma intencionalidade em utilizá-los com diferentes objetivos. O primeiro deles, mais usual, corresponde a utilizar a avaliação como instrumento de indicação dos conteúdos apreendidos ou não pelos estudantes. E nesse sentido, aparece a consideração sobre as dificuldades em realizar a avaliação no contexto de uma disciplina que dialogam com a subjetividade. Assim como referenciado na entrevista anteriormente apresentada - relativa à disciplina de moulage da UDESC - aparece em destaque a importância de apresentar e divulgar de maneira muito clara os critérios de avaliação.

Foi possível observar, por meio dos documentos adicionalmente oferecidos para a pesquisa, que as planilhas com os critérios de avaliação eram previamente apresentadas aos estudantes como material que compunha o edital de divulgação do tema de projeto. Conforme a professora, essa transparência em relação aos critérios resguarda a professora e os estudantes. Segundo Clarice, ela nunca foi questionada sobre a nota aferida às atividades, porque essa clareza permite que os estudantes “compreendem bem onde foram fracos” (CLARICE, 2021). Sobre isso, uma das estudantes entrevistadas destaca que além de sentir haver muito cuidado na escolha das palavras para fazer as observações sobre avaliação, a professora costumava explicar os motivos daquela atribuição, “fazendo o aluno enxergar o próprio erro” (CLARICE, 2021).

Um segundo aspecto relativo ao processo avaliativo diz respeito à sua utilização como ferramenta de avaliação da condução das estratégias de ensinagem utilizadas pela professora. Sobre isso, a docente destaca que costuma estar atenta para os pontos de dificuldade na turma, pois entende que o baixo rendimento da maioria dos estudantes em um mesmo item da disciplina indica um problema de condução do docente. “E aí que vocês (estudantes) me ensinam. Vocês me ensinam a ouvir vocês pra que eu possa descobrir uma forma melhor de ensinar”, destaca *Clarice* (2021). A partir do momento em que a avaliação oferece indícios dos conteúdos ou processos de maior dificuldade para a turma, é possível então criar no percurso da disciplina algumas pausas dramáticas, segundo as palavras da professora, nas quais esses pontos podem receber maior ênfase.

Por fim, destaca-se como parte do sistema de avaliação e feedback da disciplina o momento de produção do relatório final da disciplina, desenvolvido de maneira individual pelos estudantes. A professora considera esse um momento de grande importância na disciplina, já que proporciona um momento de reflexão sobre o percurso trilhado pelo discente ao longo da disciplina. Complementa que os discentes eram orientados a analisar a proposta da disciplina, retomando os objetivos planejados para traçar uma análise do que foi realizado durante o período do semestre, as alterações de percurso e seus motivos, as propostas de melhoria para a disciplina e sua percepção em relação ao próprio aprendizado. Nas falas dos estudantes sobre esse relatório, muitos comentaram sobre o desejo de que a carga horária da disciplina fosse alargada e que se sentiram muito assistidos pela professora ao longo da disciplina.

Ao confrontar as partilhas sobre o percurso da disciplina de Iniciação à Modelagem com a análise documental é possível perceber que o percurso foi conduzido em sintonia com os objetivos e as estratégias planejadas. Há que se destacar, todavia, que a descrição de metodologia apresentada no plano de ensino não permite entrever a diversidade de recursos e complexidade metodológica construída na disciplina. É possível identificar também que alguns aspectos que dizem sobre as estratégias de ensinagem se encontram listados nos conteúdos, como por exemplo: “análise sensorial de matérias” ou “montagem de um modelo em tamanho real”.

Por outro lado, a estratégia de ensino por projetos (com suas características fundamentais: pesquisa, orientação personalizada, experimentação) não aparece destacada no item de metodologia apesar de ser um dos pilares de sustentação que possibilitam o

alcance dos objetivos, já que foi possível observar que a organização da disciplina foi orientada para uma abordagem dos conteúdos por meio de projetos, ou seja, com aplicação contextualizada dos temas propostos.

Pôde-se observar, ao mesmo tempo, um profundo compromisso com uma perspectiva de ensino voltada para a sensibilização dos estudantes, com entendimento da experiência perceptual (Dewey, 2010) como propulsora da formação e como a base que sustenta e orienta as escolhas didático-pedagógicas. Essa perspectiva, como se pôde observar, atravessa de maneira transversal não apenas o planejamento do percurso curricular em modelagem e a disciplina estudada. Ela oferece indícios também da própria forma de ser e estar no mundo da professora que conduz a disciplina, de modo que sua história de vida e vivências se veem interligadas de maneira explícita ao seu fazer docente.

3.1.3 A modelagem como elo entre as experiências singulares e coletivas: Fazer Cerâmico I da UDESC

“Busco instigar os estudantes a entrarem em contato com os elementos da natureza [...]. Por meio de estímulos que eles possam se permitir ser mais humanos. Então eu dou todo esse processo de reflexão sobre o fazer a partir de vivências.” (entrevista à docente *Monique*, março de 2021).

A disciplina de Fazer Cerâmico I, conforme anteriormente apresentado, é a primeira no curso de bacharelado em Artes Visuais da UDESC que aborda a temática da cerâmica. Por esse motivo, quando convidada a relatar sobre as memórias gerais da disciplina, a professora nomeada *Monique* explica que ela costuma abordar as questões básicas do trato com o material cerâmico, como o próprio nome da disciplina indica. Sua primeira pontuação geral, contudo, foi destacar que a disciplina se pautou num “processo de ateliê individual” (MONIQUE, 2021), já indicando como se estruturou metodologicamente a disciplina. Comentou a seguir não ter lembranças sobre a turma de 2019.2 ou sobre as abordagens que utilizou naquele semestre em específico, o que nos leva à consideração de que as colocações sobre a disciplina fornecidas pela professora no momento da entrevista estejam calcadas no que habitualmente propõe ao ministrá-la ao mesmo tempo em que apontam para uma abertura à construção de estratégias no decorrer da disciplina. Recorreremos, portanto, aos relatos discentes com maior profundidade nessa análise no intuito de coletar materiais mais específicos sobre o percurso da disciplina no segundo semestre de 2019.

Sobre as lembranças gerais em relação à disciplina, uma estudante compartilha que o que mais a marcou não foi aprender a mexer com a argila em si, tampouco a realização dos trabalhos solicitados pela professora. O que mais se assentou como registro-memória para ela foi a dinâmica de aula e de grupo vivenciada na disciplina:

A gente passava 3 horas trabalhando juntos, compartilhando conhecimento, brincando, conversando. Acho que isso fazia muito bem. A gente conversou muito sobre a argila fazer parte da terra e ter uma conexão entre corpo, terra e sobre pôr tua força, teu movimento na argila. E aí parecia uma conexão muito profunda com o fazer da cerâmica e também em estar ali com o grupo dividindo esse espaço e momento (entrevista à discente *Aline*, março de 2021).

Nessa partilha sensível realizada pela estudante é possível vislumbrar a presença marcante do espaço construído coletivamente no ateliê de cerâmica durante essa disciplina. Ainda se pode observar a presença de uma perspectiva poética sobre o contato com a matéria e sua constituição. Essa percepção se conecta, por sua vez, com uma pontuação da professora na qual comenta ter como objetivo “instigar os estudantes a entrarem em contato com os elementos da natureza” (MONIQUE, 2021) por meio da cerâmica.

A abordagem de questões ligadas à ecologia, a propósito, atravessa do PPC do curso à prática de sala de aula, se tomarmos as várias camadas de leitura realizadas até esse momento da pesquisa. No PPC podemos ler, no primeiro item listado dentre os objetivos específicos que o curso busca “formar um profissional comprometido com a realidade correspondendo aos pressupostos contemporâneos de arte e de educação e considerando as dimensões da ética, da estética e da ecologia” (UDESC, 2016b). Assim, a ecologia compõe uma das dimensões pertinentes à formação desse sujeito em constante relação com o contexto em que se encontra.

Essa temática reaparece dentre os objetivos do plano de ensino da disciplina de Fazer Cerâmico I, onde se estabelece como intenção geral proporcionar ao estudante, através do “conhecimento e domínio dos materiais cerâmicos [...] o crescimento enquanto artista e arte educador e o desenvolvimento de uma consciência ecológica, estética, crítica e ética”, além de especificar que esse objetivo se desdobraria na proposta de desenvolver uma consciência ecológica e de grupo por meio da reciclagem coletiva de argila. Interessante perceber, sobre isso, que em muitas lembranças compartilhadas pelas estudantes entrevistadas houve relatos de momentos muito descontraídos e prazerosos ligados à reciclagem da argila, geralmente mencionado como uma atividade divertida e de entrosamento coletivo. Dá-se a perceber,

ainda, uma valorização e cuidado com o uso do espaço coletivo do ateliê de cerâmica, expressa por relatos que enfatizaram a importância dada à organização e limpeza da sala durante a disciplina.

Ainda sobre as falas de ordem geral, *Monique* (2021) destaca que procura promover estímulos através dos quais os estudantes possam se “permitir ser mais humanos” e gerar “reflexões sobre o fazer a partir de vivências”. Esses pontos nos oferecem um indício significativo da abordagem pedagógica adotada pela professora, já que apontam para um processo de construção de saberes com ancoragem na experiência proporcionada pelo contato direto e sensorial do discente com o entorno e com o que está desenvolvendo, definição que em muito se aproxima daquela estabelecida para tratar da educação estética (DEWEY, 2010; DUARTE JR, 2000).

Cabe destacar que uma das vivências mais citadas pelas estudantes entrevistadas na oportunidade dessa pesquisa foi aquela proporcionada pelo Festival de Queimas, um evento promovido pela docente enquanto atividade de extensão e que acaba se entrelaçando ao percurso da disciplina de Fazer Cerâmico I. Em relação à participação nesse evento que encerrou a disciplina, uma estudante destacou ter sido uma experiência única, oferecendo relatos de intensa carga emocional e sensorial. Esse modo, ou melhor dizendo, essa qualidade atribuída à experiência promovida pela disciplina em muito se assemelha à definição de “experiência singular” definida por Dewey e convocada na abertura desse capítulo enquanto um momento de troca ativa, completa e atenta do sujeito com o mundo.

Sobre os objetivos apresentados no plano de ensino em confronto com aqueles promovidos em sala de aula, a professora comenta que nem sempre a disciplina segue os itens estabelecidos no planejamento. Prossegue indicando que dá “pinceladas disso e daquilo” (o que se pode compreender melhor quando rememoramos o fato de o plano de ensino dessa disciplina contar com quatro objetivos gerais e treze objetivos específicos), mas que um dos enfoques em relação ao objetivo, sobretudo da parte prática da disciplina, é abordar a questão ecológica por meio da reciclagem de argila, como acima apontado.

Ao ser questionada se realizou alterações nos objetivos a partir daquela experiência de 2019.2 ou mesmo se tinha pretensão de modificá-los no caso de voltar a lecionar a disciplina posteriormente, *Monique* destaca (após uma primeira resposta espirituosa de que “faria guerrinha de argila”) que talvez introduziria recursos virtuais, como visitas a museus virtuais, uso de *lives* e de eventos relacionados à cerâmica para tornar o processo de ensino

mais “dinâmico”, mesmo após a retomada das aulas presenciais. A docente aponta que esse foi um aprendizado proporcionado a ela pelo contexto pandêmico e pelas propostas de alteração de estratégias com vistas ao ensino remoto. Segundo complementa, “também introduziria um percentual de aula online pra não perder tanto tempo e fazer com que eles produzam mais concentrado” (MONIQUE, 2021), ou seja, lançando mão dos recursos de ensino híbrido. Há que se observar, contudo, que essas modificações apontadas pela professora indicam uma alteração nas estratégias de ensino (enquanto recursos, meios de promover o contato entre estudantes e conteúdo) e não nos objetivos de ensino como havia sido questionado.

Em relação ao conteúdo, a professora destaca que ele foi definido de modo a contemplar a ementa da disciplina, resposta coerente com os princípios básicos do planejamento didático-pedagógico, mas que apareceu explicitamente apenas nessa entrevista. A docente destacou ainda que a listagem de conteúdos não necessariamente foi abordada por completo ao longo da disciplina, visto que o planejamento precede a prática da sala de aula, mas que não tinha lembranças sobre as possíveis modificações de conteúdo na oportunidade da disciplina ofertada em 2019.2. Foi possível perceber, por sua fala, uma abertura para orientar a condução dos temas de acordo com os acontecimentos e interesses dos estudantes. Nesse sentido, responde que busca “trazer repertório pra que esse aluno tenha oportunidade de crescimento com o que tá acontecendo no entorno naquele momento” (MONIQUE, 2021), o que reforça a escolha por um percurso de ensinagem aberto aos desvios provocados pela e na relação entre os sujeitos em seu contexto.

Sobre as estratégias metodológicas utilizadas na disciplina de Fazer Cerâmico I, *Monique* discorre que costuma utilizar vários recursos - “dando tiro pra todos os lados”, nas palavras da professora - na tentativa de “seduzir o aluno, no sentido de trazer o aluno pra disciplina, pro conteúdo que quero abordar” (MONIQUE, 2021). Com esse intuito, compartilha que procura identificar os interesses de cada estudante para direcionar as orientações e vivências na disciplina, apontamento que se alinha à fala de uma das discentes entrevistadas:

não era um planejamento super definido e rígido, no sentido de que ela trazia proposta e conforme a aula ia acontecendo nessa dinâmica de cada aluno fazendo a sua atividade, a professora ia falando sobre assuntos diversos relacionados à cerâmica. (entrevista à discente *Bianca*, março de 2021).

Esses recursos de apoio à abordagem dos conteúdos solicitados por cada estudante abarcavam indicações de livros, aulas expositivas sobre artistas e técnicas de modelagem cerâmica, demonstrações, leitura de textos, indicações de trabalhos artísticos e assim por diante. Outra estudante que participou da pesquisa ressaltou que era possível perceber o acúmulo de experiência no campo da cerâmica apresentado pela professora por meio da diversidade de técnicas e conteúdos abordados ao longo da disciplina, comparando a professora a um “catálogo gigante”, dada a profundidade e amplitude do conhecimento demonstrado sobre a área de cerâmica.

Outro recurso utilizado na disciplina foi a realização de um caderno de processos, que recebeu ênfase no registro do plano de ensino e na fala da professora. Segundo comentou *Monique* (2021), o caderno de processos “além de ser um diário pro aluno é ainda um caderno de artista”, ou seja, é uma estratégia que promove simultaneamente o registro do processo na disciplina, anotações sobre os recursos técnicos utilizados em cada projeto desenvolvido e o estímulo à percepção da consciência produtora própria da *poiesis*, conforme apontado por *Jauss* (1979).

De acordo com a professora, ela costuma apresentar uma introdução teórica concentrada no início da disciplina, com apresentação dos materiais e explicações preliminares, visto que para a maior parte dos estudantes esse é seu primeiro contato com a cerâmica. Nessa disciplina foram abordadas as três técnicas básicas de modelagem cerâmica (bloco, acordelado e placas), de acordo com o que estava indicado no texto dedicado à metodologia do plano de ensino. Conforme compartilhado por uma das discentes, eles recebiam orientação para que aplicassem cada uma das três técnicas em seus projetos particulares, definindo de acordo com seu desejo e condições como as iriam utilizar.

Somava-se ao conjunto de trabalhos da disciplina ainda um projeto final, livre em relação à exigência de aplicação das técnicas básicas estudadas e, portanto, com grande potencial para experimentação. Por fim se propunha a elaboração de uma placa cerâmica texturizada para composição do “Painel Coletivo sobre o Feminino nos Povos Originários”, um mural composto por placas cerâmicas de 15cm x 15 cm localizado em anexo à casa e ateliê particular da professora onde o Festival de Queimas ocorreu. Segundo a percepção de uma das estudantes entrevistadas, a proposta de desenvolvimento dessa placa para composição do Mural Coletivo foi a proposta mais “inovadora” da disciplina.

Oportuno destacar que, durante a entrevista de uma das discentes, se soube que a professora *Monique* conduziu a primeira metade da disciplina - período de explicações, apresentação das técnicas básicas e orientações de partida dos projetos - e que em seguida se ausentou da disciplina por motivo de viagem, sendo então substituída durante aproximadamente um mês por outro professor. O docente que assumiu a disciplina durante esse período, segundo ela, apresentava uma abordagem aproximada em relação à professora *Monique*, logo a dinâmica da aula seguiu semelhante. O que se considera relevante pontuar a partir dessa informação, no entanto, diz respeito à sua implicação na relação entre o acompanhamento das atividades, orientações promovidas no percurso de desenvolvimento dos projetos e o processo avaliativo realizado, no caso, pela professora *Monique* no seu retorno ao final da disciplina. Esse ponto será retomado a seguir junto à análise das avaliações.

Conforme comentou a professora, existiu certa dificuldade na utilização de alguns recursos de suporte para o processo de ensinagem por falta de condições estruturais adequadas do espaço do ateliê, destacando a limitação no uso de projeção de imagens. Em sua perspectiva, então, a estrutura e os recursos materiais da sala foram um entrave para a rotina da disciplina, sendo que algumas modificações na metodologia se deram em decorrência disso. Essa observação oferece indícios para refletirmos, por exemplo, sobre o descompasso entre a proposta de realização de uma série de apresentações de seminário, encontradas no plano de ensino, e a ausência de relatos sobre essa estratégia durante as entrevistas.

Em relação aos instrumentos e ênfases dedicadas à avaliação na disciplina de Fazer Cerâmico I, percebe-se que há uma flexibilidade por parte da docente em termos de quantidade de trabalhos, processos e resultados. A realização e entrega do caderno de processos, contudo, comenta estar fora de negociação pelos motivos anteriormente expostos. Uma segunda avaliação, segundo *Monique*, se assenta sobre a realização de peças com aplicação das técnicas básicas abordadas na disciplina. Esse conjunto de trabalhos, listado no plano de ensino da disciplina, indica contemplar também a confecção da placa cerâmica para o Mural Coletivo citado acima. A primeira avaliação listada no planejamento e relativa à apresentação de seminário em grupo, ao que indicam as entrevistas, não ocorreu. Acredita-se que essa brecha criada pela não realização da avaliação via seminários em grupo tenha sido preenchida pelo “projeto final livre” mencionado anteriormente a partir das falas de algumas

discentes, já que não há indicação desse trabalho na listagem do plano. Ademais, a professora logo no início da disciplina destacou que não costuma solicitar apresentação de seminários nessa disciplina, embora esse item conste no plano de ensino.

No tocante aos procedimentos de avaliação e retornos em relação ao processo de ensinagem, foi possível compreender a partir dos relatos das estudantes que havia um momento específico, ao final da disciplina, em que entregavam os cadernos de processos para a avaliação. Nessa mesma oportunidade os estudantes expunham seus trabalhos sobre a mesa e tinham um espaço para compartilhar sobre as experiências, processos, atravessamentos, perspectivas e dificuldades encontradas. A professora tecia comentários e abria-se espaço para trocas entre a turma, conforme comentou uma graduanda entrevistada. Ela prossegue destacando a importância percebida nesse espaço de fala e de partilha para a formação do artista, ou seja, incentivar que ele fale/explique sobre o seu fazer em lugar de “só fazer e entregar o trabalho” (BIANCA, 2021). Esse comentário se entrelaça, como podemos perceber, com a fala da docente em relação a “gerar reflexões sobre o fazer a partir de vivências” (MONIQUE, 2021), ou seja, promover espaços para debate, exposição e reflexão “sobre o seu processo e o dos outros” (BIANCA, 2021), conforme completa a mesma estudante.

As entrevistas indicaram ainda que havia um espaço muito horizontal de partilha ao longo de toda a disciplina e que isso se estendia para o momento de avaliação e feedback final. Sobre os critérios avaliativos, não foi possível identificar especificação no plano de ensino ou nos relatos da professora e dos estudantes. Em relação a isso, uma discente comentou que “parecia uma nota mais simbólica”, pois compreendia que a professora “considerou o nosso processo como um todo e não só o trabalho final” (BIANCA, 2021). Essa maneira de compreender o processo avaliativo remete à proposta de avaliação formativa, realizada ao longo do processo de ensinagem com o objetivo de reorientar o processo, se necessário, e ajudar os estudantes a localizarem suas dificuldades e potencialidades (FERNANDES; FREITAS, 2007). É preciso ponderar, contudo, que de acordo com a lembrança anteriormente exposta de uma das discentes, a professora que realizou a avaliação final não esteve presente durante boa parte do processo de desenvolvimento dos trabalhos nessa disciplina, fator que inviabilizaria a realização de uma avaliação efetivamente formativa.

Em suma, as entrevistas indicaram que a disciplina seguiu majoritariamente uma rotina de ateliê de cerâmica, com forte apelo às experiências e trocas coletivas apesar do

desenvolvimento individual dos projetos. Ainda, foi possível observar que a construção da disciplina não seguiu rigorosamente o que estava previsto no plano de ensino, mas se manteve coerente com os principais objetivos da disciplina e do perfil traçado pelo PPC do curso. Portanto a metodologia foi construída, ao que indica essa segunda etapa da pesquisa, no processo e sem preocupação em seguir planejamentos e trajetórias pré-definidos, escolha que aponta para uma priorização das experiências do corpo com aquela materialidade e com o grupo.

3.1.4 A modelagem como meio de estudo e representação da figura humana: Cerâmica na UFG

Alcançamos a última disciplina analisada no contexto e recorte dessa pesquisa. Conforme previamente anunciado, esta foi a única disciplina dentre o conjunto estudado cuja entrevista à docente não foi possível realizar. Desse modo, nos pautaremos majoritariamente nos relatos de memória dos três estudantes que participaram da pesquisa para buscar indícios sobre as práticas pedagógicas construídas no decorrer da disciplina. O plano de ensino e o PPC do Curso de Artes Visuais da UFG serão convocados com maior frequência nessa última análise também, de modo a possibilitar interlocuções com as falas discentes.

Com relação às lembranças de caráter mais geral sobre a disciplina, cada estudante apresentou considerações bastante particulares sobre sua relação com a disciplina. A primeira a ser apresentada diz respeito a uma contextualização da disciplina e sua abordagem no conjunto da matriz curricular do curso. Como já havia sido destacado na oportunidade da análise do plano de ensino, a disciplina indicava uma tendência a enfatizar a modelagem da figura humana, aspecto que gerou certa surpresa no momento da leitura.

Sobre isso, um dos estudantes destaca que a FAV (Faculdade de Artes Visuais) tem um enfoque no circuito da arte contemporânea e que nas aulas há uma preocupação predominante com o desenvolvimento da “poética, mais do que saber onde está seu ombro ou seu tríceps” (RICARDO, 2021), ou seja, um ensino que enfatizaria o desenvolvimento de uma consciência produtora/criadora de valorização do simbólico em detrimento do que se pode conhecer a partir do contato direto com as coisas ou da sua reprodução. Por esse motivo estava “animado pra exercitar esse lado mais clássico da modelagem da figura humana, da anatomia” (RICARDO, 2021), temáticas de ligação estreita com formas mais tradicionais de produção artística.

A partir dessa consideração, o discente aponta que a experiência junto à disciplina foi um “escape”, um “contraponto” importante diante dessa ênfase promovida na maior parte do curso. Cabe ressaltar que, embora a disciplina de Cerâmica seja ofertada no segundo semestre do curso, o graduando entrevistado a estava cursando em estágio já avançado do seu percurso de formação, ou seja, fora da sequência prevista pela estrutura curricular. Essa condição, em sua perspectiva, lhe possibilitou maior maturidade para vivenciar a disciplina de maneira mais prazerosa e proveitosa. Além disso, o estudante destaca que estava cursando concomitantemente à Cerâmica outra disciplina optativa de “Modelagem da Figura Humana”, lecionada simultaneamente pela mesma professora naquele ateliê de cerâmica, de modo que os conteúdos das duas disciplinas se sobrepujam em muitos momentos e ele pôde desenvolver trabalhos compartilhados pelas duas disciplinas.

Outra consideração geral sobre a disciplina diz respeito a uma falta de continuidade em relação à cerâmica e, de maneira mais ampla, à linguagem tridimensional dentro do curso. Conforme a análise do PPC do curso evidenciou, essa é a única disciplina com enfoque na cerâmica. As demais disciplinas que abordam a tridimensionalidade são Introdução ao Tridimensional, ofertada no primeiro semestre, e posteriormente Escultura, que pertence ao grupo de disciplinas da sexta fase do curso. Essa questão se evidencia na fala de outro discente entrevistado, ao apontar que:

os estudantes que desejam desenvolver trabalhos na tridimensionalidade ficam meio perdidos na FAV, porque as disciplinas que abordam as linguagens tridimensionais estão espalhadas na estrutura curricular do curso. Não há uma continuidade no curso, ao contrário de desenho, fotografia... (Entrevista concedida pelo estudante *Allyson*, abril de 2021).

Essa dificuldade em dar continuidade aos trabalhos que abordam a tridimensionalidade dentro do curso se soma a outra consideração realizada sobre o fato dos estudantes chegarem ao curso com menor familiaridade com esse campo tridimensional, o que se evidencia no relato dos três discentes ao afirmarem não ter tido qualquer experiência prévia com cerâmica antes de ingressarem no curso e/ou disciplina. Sobre esse primeiro contato com a materialidade cerâmica ainda, uma das estudantes compartilhou ter sido uma “descoberta” para ela cursar essa disciplina e encontrar na cerâmica um campo com tantas possibilidades de desdobramento.

Em relação aos objetivos de ensinagem, recordemos que estavam organizados em um único bloco de oito objetivos com enfoque na ação dos estudantes e, ao que se compreendeu

na leitura do plano de ensino, indicava enfatizar uma abordagem mais reflexiva sobre o fazer da cerâmica. Contudo, ao retomarmos a leitura dos objetivos à luz das entrevistas agora analisadas, é possível identificar que essa tendência não se confirmou se considerarmos que a disciplina apresentou “pouca teoria, muita prática” (RICARDO, 2021), segundo evidenciou a fala de um dos estudantes.

Assim, ao contrário do que se supôs a partir do plano de ensino, não houve uma priorização da teoria sobre a prática na disciplina, conforme a construção dos objetivos de ensinagem apontavam. Ao contrário, a partir do que se pôde perceber dos relatos, a elaboração de projetos artísticos e o exercício da modelagem da figura humana, dois pontos elencados dentre os objetivos planejados, ocuparam a centralidade da disciplina e a partir deles é que alguns conteúdos teóricos e reflexivos se desdobraram.

Em diálogo com esses dois objetivos, podemos observar que os conteúdos trabalhados ao longo da disciplina, segundo os estudantes, se concentraram nessas duas frentes. Assim, a primeira metade da disciplina se concentrou na modelagem da figura humana, nas técnicas de modelagem e de cocagem e no processo de desenvolvimento de dois trabalhos orientados pelo aprendizado e aplicação de noções de proporção e anatomia do corpo humano aos moldes das esculturas greco-romanas. De acordo com os relatos de um estudante, o primeiro exercício proposto foi o desenvolvimento de uma cabeça, seguida de mãos ou pés. Dessa primeira etapa da disciplina resultavam os dois primeiros trabalhos realizados na disciplina.

Outra informação que nos oferece material para ponderar sobre a relevância da temática do corpo dentro da disciplina foi apresentada igualmente por um dos estudantes entrevistados. Segundo sua recordação apontou, as disciplinas de desenho, fotografia e cerâmica da segunda fase do curso abordaram a temática do corpo no semestre de 2019.2, ou seja, havia uma proposta de tema transversal que conectava pelo menos três disciplinas. Isso nos leva a considerar a possibilidade de que a presença tão marcante do estudo anatômico e representativo da figura humana no contexto da disciplina de cerâmica possa se conectar com as demais disciplinas não apenas como contraponto, mas como um recurso para o estudo e compreensão desse corpo em seus aspectos tridimensionais que complemente as demais abordagens desse tema. Para esse estudante em particular, no entanto, houve um momento da disciplina em que percebeu um “certo esgotamento desse assunto” no qual a disciplina de cerâmica acabou sendo prejudicada, sobretudo por não tratar de um “corpo

teórico, mas de um corpo com proporções especificadas” (ALLYSON, 2021), segundo comentou o discente.

A segunda metade da disciplina, segundo evidenciaram os relatos, se voltou para a aprendizagem de técnicas e desenvolvimento de exercícios voltados para a produção de duas peças de caráter utilitário. Os três estudantes entrevistados comentaram ter se sentido mais “livres” nessa segunda etapa da disciplina, ou seja, com a percepção de um espaço para maior experimentação e desenvolvimento dos projetos conforme desejassem. Também foi flexibilizada, nessa etapa da disciplina, a abordagem das técnicas previstas no plano de ensino. De acordo com uma das estudantes, nessa etapa a professora apresentava diversas técnicas, como placas e técnicas de repetição e então os discentes poderiam escolher quais delas utilizar em seus projetos (ANA, 2021). Os demais conteúdos presentes no plano de ensino, como “História da cerâmica”, “Principais formas de realização da queima (forno a lenha, elétrico e a gás)”, “Conceito de moldagem; materiais e procedimentos” e “Conceito de Escultura e de Objeto” não se mostraram diretamente presentes nas falas dos entrevistados, de modo que podem ter sido abordados de maneira diluída na disciplina ou não.

Com relação à metodologia, foco dessa pesquisa, nos deparamos com a ausência de qualquer descrição sobre esse item no plano de ensino e a impossibilidade de questionar à professora se a omissão desse elemento considerado fundamental à constituição do plano de ensino, conforme nos indica Alves e Bego (2020), teria sido uma questão de modelo do documento-base adotado pelo curso, escolha da docente ou desconsideração/desconhecimento da importância de demarcar as estratégias e recursos para a promoção do processo de ensinagem. De acordo com um dos discentes a disciplina era mais limitada em relação a esse tema, seguindo um processo em que se “absorvia o conteúdo, fazia o exercício, recebia a nota” (RICARDO, 2021), o que indica um trajeto notadamente linear.

Segundo relataram os estudantes sobre a rotina da disciplina no semestre de 2019.2, a disciplina “era quase como se fosse um ateliê livre” (ALLYSON, 2021). Interessante destacar que o mesmo estudante que insere a expressão “ateliê livre” na sua fala, em seguida comenta não ter identificado um espaço de experimentação na matéria, uma vez que isso significaria a seu ver “ter liberdade pra poder criar com aquela materialidade” (ALLYSON, 2021), mas que nesse caso havia uma prioridade por atender às demandas solicitadas pela professora. Compreende-se, então, que “ateliê livre” indique a organização do espaço e da realização das

atividades no ritmo característico desse local. Assim, as atividades eram desenvolvidas de modo individualizado e seguindo seu tempo de realização, porém no espaço compartilhado do ateliê de cerâmica sob a supervisão e orientação da professora. E nessa ocasião se destaca “de modo individualizado” porque foi perceptível que não havia um entrosamento entre a turma, nem uma noção de uso colaborativo do espaço. As turmas eram marcadamente mistas em relação a fases e muito numerosas também, conforme os relatos.

Alguns procedimentos básicos eram realizados por meio de demonstração coletiva pela professora, como preparação da argila e costura de placas e nos demais casos a docente atendia ou intervia conforme a necessidade de cada estudante. O uso de material teórico para explanação de conteúdos ocorria em momentos pontuais da disciplina - um dos estudantes relatou que ocorriam uma vez ao mês, aproximadamente - e que a apresentação de referências visuais costumava contemplar exemplos de obras e processos de artistas como Auguste Rodin e Camille Claudel, ou seja, referências que indicavam uma proposta esteticamente alinhada com aquela abordada na disciplina.

Para um dos estudantes a exposição dessas referências reconhecidas no campo da escultura visava “fazer crescer essa biblioteca visual” (RICARDO, 2021) antes dos estudantes seguirem para a prática. Outro discente, por sua vez, relatou ter se assustado com a complexidade das referências e propostas lançadas já no começo da disciplina, que partia, como dito anteriormente, da modelagem da cabeça humana. Segundo compartilhou, “era como se tivesse um pré-requisito ali no meio, só que não tinha” (ALLYSON, 2021), ou seja, para o estudante não fez sentido dar entrada na disciplina que dá início ao contato dos estudantes junto à cerâmica com uma proposta tão desafiadora, o que se mostra pertinente se considerarmos a falta de experiência dos discentes com cerâmica e a dificuldade de elaboração de esculturas realistas do corpo humano. Para ele, portanto, havia uma preocupação excessiva em expor referências, resultados, e pouca atenção em explorar os processos.

Esse entendimento, como se pode notar ao colocar as falas dos estudantes em diálogo, não foi semelhante para os três estudantes entrevistados. É preciso apontar, todavia, que nesse caso o uso de um recurso pedagógico como a exposição de referências visuais de artistas reconhecidos, somado à exigência de um primeiro trabalho prático com alto grau de dificuldade para estudantes sem experiência prévia naquela materialidade, promoveu um encantamento em alguns estudantes que assumiram a proposta como um desafio ou uma

abertura de possibilidades. Inclusive um dos estudantes destacou que a disciplina foi um dos grandes momentos do curso para ele. Por outro lado, gerou uma retração que se converteu em obstáculo, senão em impedimento mesmo, para o processo de aprendizagem de outro estudante também entrevistado.

Além dos trabalhos práticos desenvolvidos, foi utilizado como recurso o “jornal de bordo”, cuja proposta consistia, segundo descrição encontrada no item avaliação do plano de ensino da disciplina, em registrar fotograficamente o processo de desenvolvimento dos exercícios e apresentar um texto sobre os aspectos poéticos, materiais, processuais e/ou artísticos do trabalho realizado. De acordo com o comentário de um dos estudantes entrevistados o jornal de bordo deveria “idealmente” ser realizado naquele semestre, mas que a proposta “não deu muito certo” e foi elaborada somente por alguns colegas da turma (RICARDO, 2021).

Interessante notar que estratégia muito semelhante foi utilizada na outra disciplina de cerâmica estudada com o nome de “caderno de processos”, porém com uma percepção bastante distinta de importância. Essa falta de motivação e mesmo de sentido em realizar essa atividade de registro e reflexão sobre o processo oferece mais um indício de que esses aspectos talvez não fossem reconhecidos como relevantes ou prioritários dentro da disciplina. Foram expostos ainda, como recursos de suporte ao processo de ensinagem, alguns vídeos, conteúdos disponibilizados via Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA), indicação de materiais de pesquisa e livros.

Em termos avaliativos, a disciplina se apoiou majoritariamente sobre a realização e apresentação dos trabalhos práticos solicitados, sendo dois ligados ao conteúdo de modelagem do corpo humano e dois ligados à modelagem de peças utilitárias. Os estudantes relataram, sobre a avaliação, que ela ocorreu em duas datas, uma para cada dupla de trabalhos realizados. No dia agendado a professora chamava cada estudante pela lista de presença, olhava a peça, fazia anotações e tecia comentários breves, dada a quantidade de estudantes na turma.

Não houve relato de apresentação desses trabalhos, partilha de experiências ou mesmo de um momento de reflexão geral sobre o percurso da disciplina enquanto parte do processo avaliativo. Ao mesmo tempo foi possível identificar na fala de um dos discentes que havia uma disposição constante da professora à escuta, transmitida por meio do que indicou

ser uma preocupação com os estudantes estarem “confortáveis” com a proposta da disciplina.

Conforme apontado na análise do item “avaliação” do plano de ensino de Cerâmica da UFG, foi possível notar que havia uma confusão entre critérios de avaliação e instrumentos avaliativo. Como critérios de avaliação⁴⁷ estão destacados “participação e assiduidade em sala de aula” e “observação das normas do Atelier de Escultura”, sendo que não existe maior detalhamento sobre peso ou ênfase sobre a avaliação. Quanto aos itens considerados como instrumentos de avaliação, constam no plano de ensino “Execução dos trabalhos propostos (em sala e extrassala)”; “apresentação de jornal de bordo [...]” e “leitura e discussão dos textos”.

Levando-se em consideração o apontamento anteriormente feito sobre a flexibilização na realização do jornal de bordo e a ausência de qualquer menção dos estudantes entrevistados à leitura e discussão de textos enquanto um item avaliado, é possível considerar que os projetos individuais tenham sido as únicas ferramentas para avaliar o processo de ensinagem na disciplina. Para uma confirmação dessa questão seria necessário, contudo, uma pesquisa mais aprofundada junto aos registros feitos no diário de classe da disciplina.

Considerando-se as entrevistas dos estudantes e o cruzamento destas com as análises documentais e contextuais, percebeu-se que houve pouca variedade de recursos utilizados, fator que se refletiu no momento da avaliação da disciplina voltada para o resultado das atividades. Além disso, a organização dos conteúdos não facilitou uma entrada gradual e tranquila nos trabalhos com a cerâmica, o que teria gerado um “embate” entre a turma e a proposta, conforme relatou um estudante (ALLYSON, 2021).

Não foi possível também observar espaços para um contato mais sinestésico e desinteressado com a matéria, o que se evidenciou no comentário de um discente que destacou só ter experienciado mexer livremente com o material após o término da disciplina, junto com uma amiga:

Foi nesse momento que eu tô lá com a minha amiga, só me sujando um pouco com a argila que pensei: gente, eu não fiz isso daqui em sala de aula. Só queria ter me sujado um pouco pra poder ver. Olha o que acontece quando eu ponho muita água, olha aqui. Sabe? Fazer umas coisas só pra sujar um pouco, testar e ver o que que dá. (Entrevista concedida pelo estudante *Allyson*, abril de 2021).

⁴⁷ Essa distinção entre critérios de avaliação e instrumentos avaliativos não foi apresentada no plano de ensino, mas realizada por essa pesquisadora.

Pode-se perceber na fala desse estudante a construção tardia de um aprendizado realizado pela via da experimentação que poderia ter sido utilizada no contexto da disciplina para sensibilizar esses estudantes no primeiro contato com aquela materialidade, realizando um mergulho na matéria para só então ser possível se deixar impregnar por ela, perceber, absorver e então ser capaz de criar sua própria experiência vivencial (Dewey, 2010). O que se observou em relação à disciplina, no entanto, é que a modelagem foi abordada em seu caráter pragmático, principalmente enquanto recurso de representação do corpo humano, das suas proporções e anatomia de maneira tridimensional com enfoque no resultado obtido nas peças modeladas.

3.2 OLHARES SOBRE OS ENCONTROS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

No início desse capítulo uma série de questionamentos foram levantados em torno dos possíveis trajetos e sentidos percorridos durante a efetivação de cada uma das quatro disciplinas estudadas. Embora as análises documentais já tivessem fornecido uma sinalização sobre os caminhos e as concepções de base que os orientaram, a realização das entrevistas possibilitou o acesso a outra camada, ou melhor, a outras camadas, mais profundas e multidimensionais do que foi promovido nesse espaço-tempo chamado disciplina. Nesse sentido, analisar de maneira comparativa o que foi planejado e registrado com as práticas efetivadas em sala de aula, não tinha como foco checar se os planos de ensino propostos haviam sido cumpridos tal qual o registro indicava, embora essa informação seja igualmente material de análise.

Assim, se “educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação” (LIBÂNEO, 1985, p.97), intencionou-se com essa segunda etapa das análises estabelecer um diálogo entre o plano, realizado num processo muitas vezes solitário de escolhas e construção e o encontro desse plano com o corpo coletivo e vivo da sala de aula, em toda a sua pluralidade, por compreender que a maneira como isso se efetivou (com espaços de troca ou não, com momentos de reflexão ou não, com variedade de olhares e recursos ou não, com construção conjunta ou não, com partilha de conhecimentos ou não, com espaços de dissenso ou não) oferece material importante para entender algumas questões que ultrapassam aquilo que o papel é capaz de registrar.

Em primeiro lugar, a partir do encontro entre leitura de documentos e escuta dos relatos podemos refletir sobre os aspectos que ganharam ênfase no dia a dia da disciplina. Como relatou na entrevista a professora de Introdução à Modelagem da UFG, *Clarice*, em que momentos se escolheu fazer “uma pausa dramática”, ou seja, sobre quais assuntos se considerou relevante dedicar maior atenção (o que foi visibilizado, reforçado) e aqueles para os quais não se jogou luz (o que foi ocultado ou mesmo inibido). O professor Larrosa (LARROSA; RECHIA, 2019), bastante dedicado ao tema da atenção, ressalta que estar atento é “estar no que se faz” plenamente, mesmo que se ignore o resultado ou a recompensa por fazê-lo. Aquilo que recebe nossa atenção, afinal, está suscetível à nossa percepção e à criação de sentidos.

Essa primeira questão aponta, por consequência, para quais vivências se deu espaço e aquelas cuja ocorrência foi impossibilitada no percurso das disciplinas. Assim, quando se faz a opção por uma estratégia que envolva trabalhos em grupo, por exemplo, estamos promovendo um espaço facilitador do diálogo entre estudantes, da construção coletiva e do encontro com o outro, embora não tenhamos garantia do que resultará desse processo. Um outro exemplo, nesse caso evidenciado pelas entrevistas, foi a demarcação das experiências singulares promovidas por intermédio do Festival de Queimas, atividade de extensão que foi conjugada à disciplina de Fazer Cerâmico I da UDESC. Nesse contexto, a proposta de deslocamento dos estudantes do ateliê da UDESC para um outro espaço promoveu vivências que não seriam possíveis dentro da sala de aula, alargando então os estímulos e o próprio entendimento do que seja o campo da cerâmica. Em contrapartida, no caso da disciplina de Cerâmica da UFG, podemos destacar que a escolha por retirar a atividade de seminário descartou a possibilidade dos encontros com os textos e com os colegas, com os debates e com a pesquisa que essa estratégia poderia potencialmente promover.

Um segundo aspecto que se gostaria de destacar em relação às análises comparativas entre plano e percurso relatado por meio dos registros da memória diz respeito à consideração dos estudantes enquanto sujeitos ativos do processo de construção das disciplinas. Ao questionar, nas perguntas que precederam a análise apresentada, sobre o que ocorreria no encontro do plano com a matéria viva, estávamos em busca de pistas sobre a abertura para que desvios e atravessamentos fossem integrados à forma da disciplina. Assim, entende-se que a adoção de uma abordagem sensível de ensino indique, dentre outras coisas, a possibilidade de docentes e discentes se deixarem afetar no processo de ensinagem por

meio do encontro. Nesse sentido foi possível observar, por exemplo, que houve pouco espaço para uma participação ativa das discentes na construção da disciplina de Modelagem Tridimensional da UDESC para além da escolha das variações de modelo, expressão de uma “tendência metodológica” de característica linear, diretiva e especializada de tratamento dos conteúdos (AMARAL, 2006).

No caso da disciplina de Introdução à Modelagem da UFG, por seu turno, temos a promoção de situações de ensino pautadas em projetos, que tem por característica fundante a imprevisibilidade do trajeto, a pesquisa e o desenvolvimento singular da proposta de cada estudante. Isso está explícito ainda nos relatos da professora sobre os trabalhos e descobertas de cada estudante: não há um ponto pré-definido em que ele precise chegar, nem um caminho já pavimentado por onde precise atravessar, mas um processo de criação constante e conjunto do percurso. A disciplina de Fazer Cerâmico I, da UDESC, também apresentou forte caráter relacional, de maneira que o desenrolar da disciplina ocorreu de maneira indissociável das demandas dos estudantes e do que eles apresentaram de interesse em desenvolver por meio daquela materialidade.

Um terceiro fator a se considerar a partir das análises realizadas diz respeito à possibilidade de relacionarmos a prática pedagógica (manifesta nos modos de abordar os conteúdos, recursos didáticos, estruturação da aula e assim por diante) observada em cada disciplina e o respectivo olhar dedicado e construído sobre a modelagem. Esse ponto se relaciona diretamente com a realização ou não da “transposição didática” apontada por Masetto (2015), ou seja, à preocupação em contextualizar os temas de estudo de acordo com a perspectiva de educação e de formação pretendida nos casos em que se compreende o componente curricular como integrado ao restante do conjunto de disciplinas. No caso de Modelagem Tridimensional da UDESC, percebe-se que o centro da disciplina é o conteúdo (a técnica e sua correta, eficiente execução), sendo que se pode observar um certo isolamento dessa disciplina dentro do contexto curricular (e talvez até uma incoerência na sua posição em relação à estruturação das disciplinas de modelagem, se considerarmos uma abordagem que tenha uma proposta crescente de abstração, como anteriormente debatido), ou seja, em sua relação com os demais componentes curriculares. Algo semelhante se observou em Cerâmica, na UFG. Nesse caso, os estudantes relataram um isolamento da disciplina em relação ao restante do curso, embora houvesse uma proposta de tema interdisciplinar.

Além do debate sobre o entrosamento dessas disciplinas em relação ao currículo e seu compromisso com a proposta de formação desses estudantes expressa no PPC, se insere ainda nessa discussão a conexão entre o modo com que os estudantes entraram em contato com aquele tema e a perspectiva a partir da qual eles puderam formular seu entendimento sobre o campo de conhecimento/fazer/materialidade. Isso significa dizer que uma abordagem interdisciplinar de modelagem, como se percebeu ser o caso da Introdução à Modelagem da UFG, ofereceu maior chance de promover sentidos plurais sobre o que é a modelagem, do que ela trata, quais as possibilidades de procedimento e de relação com esse campo do conhecimento.

Por essa via de compreensão, os discentes, “na educação sensível, devem ser convidados a criarem novos sentidos sobre as significações que montam as instituições epistemológicas e os professores devem apresentar os conhecimentos já instituídos como outros.” (SANTOS, 2019, p.295). Entra em jogo novamente a possibilidade de criação e/ou atualização de sentidos, concepção bastante distante daquela ligada à ideia de ensino enquanto “transferência de conhecimento”. Portanto uma proposta de ensino pela via da sensibilidade se afasta de uma abordagem do conhecimento apartado da vida, enquanto algo determinado e dado, mas o localiza no contexto em que há possibilidade de experimentar a si mesmo enquanto (re)criador do conhecimento (SANTOS, 2019).

Na direção dessa abordagem de ensino é Rubem Alves (2010), com suas palavras-imagens, quem nos apresenta sua perspectiva de ensino pela educação da sensibilidade. Diz ele que o corpo carrega duas caixas consigo: “na mão direita, mão da destreza e do trabalho, ele leva uma caixa de ferramentas. E na mão esquerda, mão do coração, ele leva uma caixa de brinquedos” (ALVES, 2010, p.9). A caixa de ferramentas contém os objetos, habilidades e conhecimentos necessários para se viver a vida, e são passados e atualizados de geração em geração. Ali estão tanto a aprendizagem do uso das ferramentas já existentes quanto a arte de construir ferramentas novas. E sagaz questiona o que as escolas (no nosso caso, as universidades) ensinam, se seriam as ferramentas já existentes ou a arte de pensar em novas ferramentas. Diante dessa pergunta, aconselha à docente se perguntar para que ensina e de que forma a ferramenta que ensina ajuda as e os estudantes a viverem suas vidas. Caso o silêncio se apresente diante de tais questionamentos, alerta: esteja certa de que o que ensina, ferramenta não é.

Já a caixa de brinquedos, diz o educador e escritor, está repleta de coisas inúteis, coisas que não servem para nada, pois “não são para serem usadas, mas para serem gozadas.” (ALVES, 2010, p.14). Aí residem a poesia, a pintura, a música, a dança, o teatro, a culinária e as demais coisas que conversam com os desejos e o prazer da vida, incluindo o pensamento reflexivo. Assim, enquanto na caixa de ferramentas levamos os meios para viver, na caixa de brinquedos encontramos os motivos para isso. A caixa de ferramentas seria, nessa proposta, a chave para abrir a caixa de brinquedos, a caixa do coração, do prazer e dos sonhos. “A forma como as ferramentas são aprendidas é muito simples. Tudo começa com o sonho. O corpo sonha. Pois, como Freud percebeu, ele é movido pelo ‘princípio do prazer’” (ALVES, 2010, p.19). É o desejo, o sonho, a emoção enfim, que procuram a inteligência, e não o contrário segundo nos convida a refletir o autor. E a capacidade de brincar, cuja relação com um olhar infantil não diz respeito a uma inocência, mas a um lançar-se a descobrir as coisas com prazer, curiosidade e vivacidade, precisa também ser aprendida, caso contrário os sentidos e a inteligência ficam flácidos, incapazes de darem prazer diante do contato com as coisas.

A partir dessa imagem das duas caixas, cada qual levada em uma das mãos desse corpo em constante processo de aprendizagem, poderíamos compreender que na caixa de ferramentas temos os meios, as técnicas e métodos para realizar uma modelagem do vestuário ou modelagem cerâmica. Aqui estariam as informações e aprendizagens sobre comoocar uma peça maciça de argila, como realizar uma pence Dior, formas de construir uma saia com $\frac{3}{4}$ de godê, técnicas para retirar bolhas de ar de uma placa de massa cerâmica, como organizar os volumes e larguras numa escultura para deixá-la de acordo com as proporções de um corpo padrão. Todos esses tópicos, que facilmente poderiam ser vistos em uma listagem de conteúdo de disciplinas de modelagem (quer do vestuário, quer da cerâmica), seriam meios. Eles auxiliam a realização das atividades nesses dois campos, facilitando e possibilitando que as ideias sejam levadas a cabo.

Já na caixa de brinquedos encontramos os motivos, os sentidos e razões para fazer o que nos propomos. Nesse sentido, as técnicas e métodos não seriam as principais motivações para que empreendêssemos um projeto, e sim o que esse projeto representa, mobiliza e promove em termos de “aumento de vitalidade”, nas palavras de Dewey. Assim, realizar uma placa de cerâmica não mostra os motivos para que se prepare a massa, abra uma placa de 15 cm x 15 cm, retire suas bolhas, alise meticulosamente, insira texturas, formas e cores, queime pela primeira vez para biscoitar, depois uma segunda para esmaltar a peça. Mas preparar uma

placa sobre o tema “O Feminino nos Povos Originários” para compor um Mural Coletivo que irá integrar um evento promovido colaborativamente por uma série de pessoas que se interessam pela arte cerâmica, parece preencher de sentidos e motivação essa proposta. Isso se pôde perceber ao escutar uma das estudantes que elaborou essa atividade e relatou sobre o quão feliz havia ficado em ver sua placa integrando aquele Mural.

Foi possível notar, diante dessas reflexões e análises, que as disciplinas de Modelagem Tridimensional da UDESC e de Cerâmica da UFG se dedicaram mais à valorização da caixa de ferramentas, inserindo e encorpando seu conteúdo. Houve uma prevalência de conteúdos técnicos, execução de atividades com controle de processo e resultado, experimentações mais esparsas, utilização de referências visuais do que se pretendia elaborar, ou seja, pouco espaço para criar – o método, as propostas, o caminho de aprendizagem. Além disso não foi possível perceber uma contextualização dos conteúdos, abordagens e estratégias, de modo a permitir aos estudantes atualizarem esses temas a partir de sua própria leitura de mundo. No caso da disciplina de Cerâmica da UFG havia uma conexão temática entre as disciplinas do mesmo semestre, ao menos, coisa que não ocorreu na modelagem da UDESC. Ainda, notou-se a valorização do resultado em detrimento do processo, pouco ou nenhum entrosamento entre os estudantes no desenvolvimento das atividades promovidas pelas disciplinas e restrição na quantidade de estratégias, aproximando-se de uma prática metodológica mais linear e sequencial.

Por seu turno, observou-se a partir das concepções adotadas que as disciplinas de Introdução à Modelagem, da UFG e Fazer Cerâmico I, da UDESC, conseguiram utilizar a caixa de ferramentas como chave para abrir a caixa de brinquedos de maneira mais manifesta. Nesses contextos, foi possível notar prevalência do processo em relação ao resultado, embora haja uma consideração do resultado enquanto parte desse processo de aprendizagem, um caráter coletivo bastante demarcado, diversidade de recursos, estratégias e momentos de reflexão e troca sobre as propostas e percursos de cada uma e um. Ainda se notou que nesses casos estiveram presentes momentos de sensibilização em relação à materialidade com a qual se trabalha e seu aspecto relacional, complexo, ecológico – no sentido de integrar um todo. Houve percepção ainda de um extrapolar dos conteúdos previstos no plano de ensino e, nesse sentido, uma participação mais ativa dos estudantes no desenvolvimento da disciplina.

As professoras, nesse contexto, abordaram uma diversidade de temas a partir de um olhar multidisciplinar, tanto que essa foi uma observação presente nos relatos dos estudantes

sobre as duas professoras, de modo que se percebe um entrelaçamento dessa postura com uma consciência mais alargada dos estudantes em relação à modelagem. Ou seja, o contexto de ensino da modelagem nessas disciplinas não se voltava exclusivamente para ensinar e aprender a aplicar adequadamente uma ou algumas técnicas de manipulação de uma matéria moldável, mas como recurso de criação e de relação com o mundo, com as notícias, com o meio ambiente, com os colegas e assim por diante, aproximando as práticas pedagógicas observadas nesses contextos de uma perspectiva mais sinuosa, múltipla e aberta aos encontros, sensível em suma.

CONCLUSÃO OU APAGAR DAS LUZES DO ATELIÊ

Sentada em frente à mesa longa de um dos cômodos (parte ateliê, parte escritório, parte sala de aula online) do apartamento de parede azul, essa professora-pesquisadora se encontra diante do fechamento desse percurso de pesquisa, transposto, organizado e formatado para compor isso que chamamos dissertação de mestrado. Não há um grupo de mulheres para compartilhar minhas percepções e o único cheiro que posso sentir vem da sopa de feijão recém jantada. Escuto a buzina das motos dos entregadores de comida (tão mal remunerados) e o barulho dos carros que sobem e descem a rua que está detrás da janela. Sobre a mesa de trabalho uma série de livros entreabertos e empilhados uns sobre os outros, com seus tantos marcadores de páginas coloridos, fazem companhia ao computador e ao trajeto de composição desse texto. De tempos em tempos, uma página é consultada. Trechos sobre teoria literária, educação e docência, teoria da complexidade, modelagem do vestuário, teoria da arte. Um livro de poesias está ao alcance das mãos para momentos de respiro na escrita.

Que lugar e que prática particular é essa intitulada pesquisa. Uma oportunidade excepcional para quem deseja dedicar sua atenção sobre o que quer que se queira conhecer ou compreender de maneira outra, talvez mais aprofundada, talvez mais complexa, talvez apenas mais consciente. Nesse momento me coloco a pensar sobre o percurso investigativo construído e percorrido ao longo desses dois anos de mestrado e sobre o estreitamento do contato com a pesquisa, o que me conduz a retomar as motivações para seu princípio. Sobre isso posso pontuar que elas estão conectadas sobretudo com a vontade de buscar meios e recursos para refletir sobre o exercício da docência e suas implicações. De maneira mais específica, partiu do reconhecimento de que ter assumido a docência como profissão demanda uma postura constante de (auto)formação em relação a aspectos característicos dessa atividade que ultrapassam o conhecimento adquirido a partir da formação que o bacharelado em Moda me possibilitou construir.

Consciente dessa questão, ao retornar para a UDESC como professora colaboradora de modelagem e confecção do vestuário depois de oito anos de graduada, tive a oportunidade de cursar como aluna especial a disciplina de Pedagogia e Ensino de Design e Moda, ministrada no semestre de 2018.2 pela professora Mara Rúbia Sant'Anna, no Mestrado Profissional em Design de Vestuário e Moda da UDESC. Ali tive acesso a alguns autores e teorias que viriam,

posteriormente, a me acompanhar durante a pesquisa vinculada ao Mestrado em Artes Visuais do PPGAV que apresento. Compôs ainda o percurso que precedeu a entrada no programa o estabelecimento de contato com a modelagem cerâmica promovida pela disciplina de Materializações Cerâmicas, de onde os relatos de experiência que abriram esse trabalho partiram. Esse deslocamento de território, essa abertura a olhares e sentidos diversos dos que estava habituada oportunizou, em grande medida, a criação de muitas das reflexões que tive oportunidade de desenvolver.

A partir desses vividos e desejos, alguns objetivos de pesquisa foram traçados no intuito de nortear as leituras e caminhos percorridos, sendo o principal deles o de investigar as práticas metodológicas propostas e aquelas utilizadas nas disciplinas selecionadas, relacionando-as com a formação sensível dos estudantes no contexto dos cursos aos quais se vinculam. Como previamente proposto, essa relação estabelecida entre metodologias de ensino e educação estética se conecta à compreensão de que a capacidade de experienciar o mundo de maneira sensível e integrada está estreitamente interligada com os modos de produção subjetivas (FARINA, 2013; DEWEY, 2010; DUARTE JR., 2000). Assim, foi com vistas a recolher materiais que pudessem indicar aproximações ou distanciamentos em relação a essa perspectiva de ensino que as práticas pedagógicas passaram a ser investigadas com a abordagem utilizada.

O desenvolvimento dessa proposição, investigar as práticas metodológicas e seus desdobramentos, se deu principalmente por quatro vias no decorrer da pesquisa: a primeira delas diz respeito ao aporte teórico, selecionado principalmente para que as discussões acerca do planejamento didático, da pedagogia dos saberes sensíveis e do ensino de modelagem nos dois cursos pudessem ser apresentadas. Dentre as descobertas promovidas pelas disciplinas cursadas no programa de mestrado, tive conhecimento das reflexões empreendidas por Iser e Jauss em torno dos efeitos estéticos, condicionados pelo texto, e o processo de recepção das obras literárias, condicionadas pelo destinatário, que subsidiaram a construção de um fio condutor para a operacionalização da dissertação e suas análises.

Em suma, nessa proposta de transposição o planejamento didático foi compreendido como um ato de *poiesis/composição*, os documentos oficiais (PPC e planos de ensino), como o texto resultante desse processo de criação e arranjo (estruturas do texto) e a efetivação desse plano por meio das aulas propriamente ditas enquanto uma atividade de recepção, atualização e recriação desse planejamento docente (estrutura do ato) a partir da qual os

efeitos estéticos das propostas de ensinagem poderiam, potencialmente e a depender do que se compreendeu como a qualidade estética/sensibilizadora da proposta didático-pedagógica, ocorrer (estrutura do efeito).

A partir dessa proposta, então, passou-se a pesquisar e apresentar as considerações sobre os elementos considerados fundamentais ao planejamento didático, abordados no primeiro capítulo da dissertação. A abordagem desse tema foi realizada a partir das referências bibliográficas do campo da didática e ofereceram uma base conceitual para a posterior análise dos projetos de curso e planos de ensino. Proporcionaram ainda apresentar o que se formulou por metodologia (não enquanto regra, modo pré-estabelecido de fazer, mas como um caminho construído contextualmente) e a relação indissociável desta com os demais itens que integram a proposta de ensino.

Nesse capítulo se deu forma também à segunda via de investigação, dedicada ao levantamento, organização e tratamento de informações em torno do contexto de criação dos centros de ensino e os respectivos cursos selecionados para comporem a pesquisa. Esse mergulho nos registros disponíveis sobre os processos de criação, transformação e consolidação desses espaços institucionalizados de ensino foram pilares para (re)construir, aos poucos, aquilo que compreendi como o pano de fundo sobre o qual as propostas de curso se estruturaram. Assim entende-se que localização geográfica, contexto social e econômico, influências de políticas educacionais nacionais, relações pessoais e profissionais, foram todos elementos que compuseram de algum modo o contexto de criação dos cursos.

O levantamento de referenciais e da conjuntura dos cursos ofereceu então as condições para que a terceira via de análise fosse trilhada: a leitura e reflexão de certos itens e aspectos dos Projetos Político Pedagógicos de Curso e dos planos de ensino. Em relação aos projetos de curso, estes foram encontrados com certa facilidade nos respectivos sites institucionais e ofereceram à leitora e pesquisadora informações sobre os objetivos do curso, a proposta de formação defendida e o perfil profissional/do egresso, além de oferecer uma primeira visualização da composição curricular e da presença de disciplinas dedicadas à modelagem nesse conjunto.

A partir do levantamento do ementário e das bibliografias fornecidas pelos PPC é que se passou à escolha das disciplinas que seriam pesquisadas. Sobre essa definição cabe destacar que se tomou como parâmetro o fato de que todas as disciplinas estudadas tratam, de certo modo, da introdução à modelagem ou a uma abordagem específica de modelagem.

No caso da modelagem do vestuário, por exemplo, as duas disciplinas dão abertura ao contato com a modelagem pela via tridimensional, embora a Introdução à Modelagem (UFG) esteja localizada na 2ª fase do curso e a Modelagem Tridimensional - Moulage (UDESC) na 6ª. No contexto dos bacharelados em Artes Visuais a escolha se deu de maneira assemelhada, de modo que tanto Fazer Cerâmico (UDESC) quanto Cerâmica (UFG) se dedicam à apresentação do campo da cerâmica no 2º semestre dos respectivos cursos.

Essa primeira análise, realizada a partir dos PPC, possibilitou compor as primeiras aproximações e distanciamentos em relação às propostas de curso, perfil e perspectiva de formação: ao contrário de encontrar uma aproximação de propostas de curso norteadas pela área do conhecimento (sobretudo entre os cursos de Artes Visuais, já que existem diretrizes curriculares nacionais para as graduações em Artes), notou-se maior alinhamento entre os PPC da mesma instituição de ensino. Na UDESC, notou-se uma vinculação ao perfil de formação de um profissional da área (seja o designer/ criador de moda ou o artista/pesquisador), embora o perfil das Artes Visuais da UDESC demarque uma atuação mais crítica e questionadora desse egresso. Já no contexto dos cursos vinculados à UFG predominou a proposta de formação de um perfil de estudante, a presença marcante do vínculo entre ensino e pesquisa e uma perspectiva multifacetada sobre as possibilidades de atuação. A partir da primeira camada de leitura, considerou-se que os cursos vinculados à Federal de Goiás poderiam, hipoteticamente, apresentar um perfil mais experimental de práticas metodológicas.

Tais sentidos antecipados, contudo, foram perdendo campo quando se passou à segunda camada de leitura, dedicada aos planos de ensino. Estes foram obtidos em sua maioria por intermédio das professoras, contatadas assim que se realizou a definição das quatro disciplinas relativas ao semestre de 2019.2, à exceção do plano de Cerâmica da UFG que foi captado por meio da secretaria de ensino do curso. Assim como realizado quando da análise dos PPC, os planos de ensino foram pareados por área do conhecimento e observados comparativamente em relação aos seus componentes. Aqui o aporte teórico previamente levantado, relativo à docência e à didática, foram fundamentais para subsidiar as reflexões desenvolvidas. A orientação da leitura se deu pela observação das propostas de sensibilização do sujeito aprendente, variedade de recursos utilizados, aberturas para momentos de experimentação e reflexão do conteúdo e das atividades propostas e do reforço desses aspectos por meio do processo avaliativo.

Dentre os sentidos que se pôde constituir a partir da leitura desses planos, prevaleceu a percepção de que, ao contrário do que a leitura dos projetos de curso indicava, se evidenciou uma relação cruzada de aproximações: a disciplina de Modelagem Tridimensional (UDESC) e de Cerâmica (UFG) se alinharam a uma proposta de prevalência instrumental, pouco espaço de experimentação, processo avaliativo com valorização dos resultados e definição prévia de atividades e processos. Muitas questões ficaram em aberto nessa análise, sobretudo em relação ao plano de ensino de Cerâmica da UFG, que apresentou brechas significativas em itens considerados básicos de um plano de ensino.

Já no segundo conjunto formulado de disciplinas irmãs, conectadas por conta da ressonância de suas propostas didático-pedagógicas, encontravam-se Introdução à Modelagem (UFG) e Fazer Cerâmico I (UDESC). Nesses planos se percebeu um espaço alargado de experimentação entre os sujeitos, a matéria e o corpo, a previsão de trabalhos em grupo/coletivos, uso de estratégias de sensibilização para os conteúdos e menor delimitação em relação aos exercícios, resultados e processos. Além disso, foi possível identificar maior variedade de objetivos nessas duas disciplinas e uma interação colaborativa entre os papéis desempenhados pelas professoras e pelos discentes na constituição do processo de ensinagem.

Como uma quarta via de investigação das práticas metodológicas, adentrou-se por fim na etapa de entrevistas, vistas como sendo de suma importância para compreender alguns dos sentidos construídos pelos sujeitos a partir da efetivação da proposta didática no decorrer do semestre de 2019.2. Essa etapa demandou um período maior de realização por uma série de motivos e mesmo dificuldade relativos aos desafios próprios de uma coleta que envolva participantes, como agendamento de horário para a chamada, dificuldades com o preenchimento e envio dos termos de aceite e mesmo questões mais práticas ligadas à qualidade da conexão com a internet nas duas pontas da comunicação, que em algumas entrevistas se mostrou bastante problemática. Além disso, ter optado – por preferência e também por coerência com a abordagem defendida – em desviar de uma coleta de dados padronizada, seja por questionário fechado e tabelado, seja pela aplicação de perguntas sem a abertura aos desvios e atravessamentos, dialogando com os caminhos sinuosos da memória oferecidos pelos relatos, tornou a transcrição, análise e seleção de aspectos muito mais desafiadora e ao mesmo tempo ofereceu materiais valiosos que provavelmente não seriam acessados sem a proposição de um espaço de escuta e troca.

Foi possível conceber que a tendência observada na leitura e análise dos planos de ensino com relação às perspectivas de ensino e as práticas metodológicas com elas relacionadas se mostraram presentes também na análise realizada por intermédio das entrevistas. É importante destacar que a leitura e apreensão de sentidos foi realizada por essa pesquisadora e professora em específico e que por esse motivo é “episódica” e circunscrita histórica, cultural e subjetivamente, além de ser orientada pelo viés de ensino defendido. Com essas lentes, portanto, as disciplinas de Introdução à Modelagem (UFG) e de Fazer Cerâmico I (UDESC) se mostraram mais próximas da perspectiva partilhada pela pedagogia dos saberes sensíveis em comparação com as outras duas disciplinas estudadas.

Dito isso, talvez ainda ressoe a questão: mas o que se poderia considerar, afinal, como uma formação sensível? Seria um treinamento dos órgãos dos sentidos? Uma formação voltada para o uso acurado dos sentidos? Ensiando não uma resposta, mas um esforço por modelar alguns sentidos nesse espaço-tempo específico de mestranda em que me encontro, compreendo a partir desse percurso de pesquisa realizado que a formação sensível está comprometida com a construção, desconstrução, reconstrução contínua, implicada e consciente de espaços onde se possa promover o aguçamento dos sentidos (sensitivamente, afetivamente, intelectualmente) das pessoas diante do mundo, diante dos acontecimentos, das relações e da sua atividade profissional. “O que esses experimentos educacionais buscam, além dos saberes que porventura venham a ser aprendidos, é o desenvolvimento da capacidade de ver, de maravilhar diante do mundo, de fazer perguntas e de pensar – sem medo de errar...”, nos indica Rubem Alves (2010, p. 121).

Por esse motivo as aproximações ou distanciamentos em relação às propostas defendidas pela pedagogia dos saberes sensíveis não se mostraram diretamente (ou unicamente) condicionadas ao campo de estudo ou área de atuação em que estavam inseridas, embora se leve em consideração que certos espaços ofereçam uma postura de maior acolhimento para com uma abordagem sensibilizadora dos sujeitos. Assim, ao contrário do que se imaginou encontrar no princípio da pesquisa, nem todas as disciplinas ligadas ao curso de Artes Visuais apresentaram práticas sensibilizadoras, assim como não foi unicamente pela via da instrumentalização que as disciplinas de modelagem do vestuário foram construídas. Ou seja, o refletir e fazer da modelagem do vestuário e da modelagem cerâmica são passíveis, ambas, de contemplarem espaços de partilha do sensível (RANCIÈRE, 2010).

Nesse sentido a concepção de formação se distancia de formatação, de consolidação de um modo de ser definitivo, mas diz respeito a um processo contínuo e a um modo de se colocar diante do mundo que é atento e integrado (mas nunca integral, como bem nos lembra Morin), que apresenta por característica uma maneira de ser/estar/agir no mundo, com o mundo e sobre o mundo que se sabe incompleto, mas que abraça essa incompletude como a própria matéria-prima para seguir moldando a si mesmo. Como na atividade de modelagem, as configurações são infinitas.

Enquanto limitações de discussão e desdobramentos possíveis, cabe destacar que a pesquisa não contemplou a análise da aprendizagem desses estudantes no contexto das disciplinas, atendo-se na observação das práticas metodológicas que criam os espaços e recursos para que isso potencialmente ocorra. Outra questão que não foi contemplada nas discussões diz respeito ao aprofundamento em torno das circunstâncias que afetam as práticas metodológicas, mas que extrapolam o campo da escolha docente, como o contexto de trabalho dessas professoras, relações institucionais, políticas educacionais e assim por diante. Enquanto um desdobramento possível de pesquisa, indica-se a realização de um aprofundamento sobre o modo como os corpos são apresentados e percebidos no contexto de cada disciplina e sua relação com a formação desses designers e artistas.

Para propor um fechamento desse registro de sentidos e sentires diversos, gostaria de explicitar ainda algumas considerações. Uma delas aponta para a percepção de que o processo de realização e vivência dessa pesquisa, registrado em partes por meio desse trabalho de dissertação, contribuiu para dar um contorno, mesmo que esfumado e episódico, não apenas sobre o tema posto em discussão, mas oportunizou ainda que essa pesquisadora investisse na sua constituição. Fayga (1984) já nos havia comentado que em moldando a terra o artesão moldou a si próprio. Nesse caso, diria que em moldando a pesquisa, moldei-me a mim como pesquisadora, sabendo-me, contudo, sempre em processo de (des/re) construção. Essa foi uma oportunidade também para que, enquanto professora, encarasse de frente muitas questões didáticas que atravessam diariamente minha prática, de modo que a investigação forneceu materiais muito importantes para que pudesse repensar meu trabalho enquanto docente a partir da postura da reflexão-ação-reflexão (HAYDT, 2006).

É no contexto dessa proposição que optei por empregar o termo “corpos escultóricos” como insinuação das variadas configurações possíveis para os modos, formas e configurações da pesquisa, da docência, das metodologias de ensinagem, da modelagem. Que na mesa

ampla do ateliê haja espaço para uma variedade de corpos tomarem forma, sentirem e experienciarem as possibilidades de serem e estarem no mundo e que as práticas postas em interação nas salas de aula possam investir nesse sentido.

REFERÊNCIAS

AIRES, Carmenísia Jacobina (consultora). **Projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1144.3:** Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Relatório técnico apresentado ao Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2015.

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos e mais...** 6. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

ALVES, Milena; BEGO, Amadeu Moura. A Celeuma em Torno da Temática do Planejamento Didático-Pedagógico: Definição e Caracterização de seus Elementos Constituintes. In.: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 20, p. 71-96, jan de 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/14625/20102>>. Acesso em nov. 2020.

AMARAL, Ivan Amorosino do. **Metodologia do Ensino de Ciências como produção social**. Material didático Faculdade de Educação - PROESF, UNICAMP, 2006. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/textos1.pdf>>. Acesso em nov. 2020.

ABERGO (Associação Brasileira de Ergonomia). Estatuto da Abergo. Documento disponível em: < <https://zenodo.org/record/4665704#.YO0GSehKhPY>>. Acesso em julho de 2021.

BEDUSCHI, Danielle Paganini. **Diretrizes para o ensino de modelagem do vestuário**. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em nov. 2020.

CARPINETTI, Luiz Cesar Ribeiro. **Gestão da qualidade: conceitos e técnicas**. 3. ed. São Paulo : Atlas, 2016.

COSTA, Felipe de Almeida. Ensino matemática por meio da modelagem matemática. In.: **Revista Ensino da Matemática em debate**, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/29005>>. Acesso em nov. 2020.

DA CRUZ, Giseli Barreto. Didática e docência no ensino superior. In.: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3337>>. Acesso em nov. 2020.

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

DE SÁ, Daniel Serravalle (org.). **O Corvo multilíngue**. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193301/O%20CORVO%20multil%C3%ADngue.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em nov. 2020.

DI IORIO, Mary; TARDITTI, Gustavo A. Echenique. **Artes cerâmicas no ensino**. Universidade Federal de Uberlândia, Centro de Ciências Humanas e Artes - Departamento de Artes Plásticas. Uberlândia - Minas Gerais, 1981.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2015.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papirus, 1983.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

FARINA, Cynthia. **As Sensibilidades Dos Saberes**. Ou, as Condições do Sensível na Formulação e Expressão de Nossos Saberes. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia-GO, 2013.

FRANÇA, Júlio. **A arquitetura do leitor modelo: “A Filosofia da Composição de Edgar Allan Poe”**. In.: Anais do I Encontro Nacional “O Insólito como Questão na Narrativa Ficcional”. Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em nov. 2020.

FREITAS, Stefanie Grace Azevedo de. **Modelagem como estratégia para o desenvolvimento de recursos expressivos na performance pianística: três estudos de caso**. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GOLDIM, José Roberto. **Princípio do Respeito à Pessoa ou da Autonomia**. Portal de Bioética. Associado ao Núcleo Interinstitucional de Bioética, grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/bioetica/autonomi.htm>>. Acesso em jun. 2021.

GONÇALVES, Marly de Menezes. O ensino de ergonomia em um curso de Design de Moda. In.: **Revista ENSINSARMODE**, Vol. 1, N.1, Outubro 2017- Janeiro 2018, p.108 – 120. Florianópolis, 2018.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

HAAS, Célia Maria. **Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior:** aspectos legais na gestão acadêmica. In.: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE, v.26, n.1, p.151-171, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19688/11472>>. Acesso em nov. 2020.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção:** colocações gerais. In.: LIMA, Luiz Costa (seleção, coordenação e tradução). A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JORGE, Anahy Mendonça; CHAUD, Eliane Maria; GODOY, Patrícia Bueno (orgs.). **Faculdade de Artes Visuais da UFG:** histórias e memórias do professor Orlando Ferreira de Castro [recurso eletrônico]. Goiânia: CEGRAF UFG, 2020. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/403/o/Ebook_Orlando-final.pdf>. Acesso em nov. 2020.

KASTRUP, Virgínia. O lado de dentro da experiência: atenção de si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. In.: **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, vol.28, n.1, pp.186-199, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n1/v28n1a14.pdf>. Acesso em nov 2020.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e Forma.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de Ensino, Peculiaridade significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Vol. 37, n. 3, 2005. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf> >. Acesso em nov 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: editora Cortez, 1990.

_____. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor.** 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MAURA, Daniela. **Cadernos de estudos:** o aprender o ensinar a arte. Nº01. Editora Mauras. Belo Horizonte: MG., s.d.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MESSA, Alexandre. Indicadores de produtividade: uma breve revisão dos principais métodos de cálculo. In.: **Radar**, boletim bimestral do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), n.28, agosto de 2013. Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/130911_radar28_cap2.pdf>. Acesso em jun 2021.

MUZZILLO, Ocléris. **Cerâmica sem segredos**. 2.ed. Curitiba, PR: Artes & Textos, 2014.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NOVAES, Maristela Abadia Fernandes. **Caminho das pedras: Uma resignificação do olhar e da experiência no processo de construção de roupas**. 2011. 200f. Dissertação (mestrado em Cultura Visual). Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251955>>. Acesso em jun. 2021.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das graças C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POE, Edgar Allan. **A filosofia da composição**. 1.ed. Coleção. Rio de Janeiro: editora 7Letras, 2008.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. **Artes Visuais nos 30 anos do Ceart, uma síntese**. In.: Revista hallceart, 4.ed. Universidade do Estado de Santa Catarina, dez 2015. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/210/revista_hall4_site_1553895466287_210.pdf>. Acesso em nov. 2020.

_____. Departamento de Artes Plásticas a Departamento de Artes Visuais, de DAP a DAV, de um porão para o mundo. In.: MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra; COLLAÇO, Vera (Orgs.). **Centro de Artes da UDESC: história, imagens e memórias**. Florianópolis: UDESC, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

RODRIGUES, Maria Regina. **Cerâmica**. Colaboradores: Júlio César da Silva; Penha Schirmer, Tatiana Campagnaro e Terezinha Drago. Vitória: UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2011.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. Costuras narrativas de um passado recortado pelo presente. In.: MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra; COLLAÇO, Vera (Orgs.). **Centro de Artes da UDESC: história, imagens e memórias**. Florianópolis: UDESC, 2018.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface**. 2007. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura). 186 f. Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SANTOS, Maria Clara Pereira. **A educação sensível como lugar de descoberta da imaginação**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVEIRA, Icléia. **O curso Bacharelado em Moda**. In.: Revista hallceart, 4.ed. Universidade do Estado de Santa Catarina, dez 2015. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/210/revista_hall4_site_1553895466287_210.pdf>. Acesso em nov. 2020.

SOUZA, Patrícia de Mello. **A modelagem tridimensional como implemento do processo de desenvolvimento do produto de moda**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2006.

TADEU, Tomaz; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. **Reforma Curricular do Curso de Bacharelado em Moda**. Centro de Artes, Departamento de Moda. Florianópolis, 2016a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais**. Centro de Artes, Departamento de Moda. Florianópolis, 2016b.

UFG – Universidade Federal de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso Design de Moda**. Faculdade de Artes Visuais. Goiânia, s.d.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Artes Visuais**. Faculdade de Artes Visuais, Goiânia, 2015.

YAMASHITA, Yaeko. **A moulage como processo criativo do estilista contemporâneo**. Anais do 4º Colóquio de Moda, São Paulo, 2008.

VERBETES DE DICIONÁRIO ONLINE

LARROUSE online. **Modelage**. In.: Dictionnaire de français. Consulta realizada em: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/modelage/51915>>. Acesso em jul 2020.

MICHAELIS online. **Modelagem**. In.: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Consulta realizada em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=D91Z8>>. Acesso em jul 2020.

ARTIGOS/REPORTAGENS ONLINE

Quem somos – texto antigo. Site oficial da FAV, Faculdade de Artes Visuais. Universidade Federal de Goiás, s.d. Disponível em: <<https://www.fav.ufg.br/p/4068-quem-somos-texto-antigo>>. Acesso em nov. 2020.

O escultor dos mortos. Jornal Diário da Manhã. Artigo de Wellington Carlos da Silva. Publicado em 01 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://www.dm.jor.br/cultura/2017/11/o-escultor-dos-mortos/>>. Acesso em nov. 2020.

Entre a arte e a docência: Artista plástico e um dos fundadores da Faculdade de Artes Visuais, Angêlos Ktenas morreu no último dia 27 de dezembro. Artigo publicado no site do Ascom Adufg-Sindicato. Publicado em 06/01/2020 na seção notícias. Disponível em: <<https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/307-entre-a-arte-e-a-docencia>>. Acesso em nov. 2020.

ENTREVISTAS DOCENTES E DISCENTES

ALINE. Entrevista realizada via áudios do whatsapp [mar. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. Florianópolis, 2021.

ALLYSON. Entrevista via vídeo chamada [abr. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio.mp3 (48 min 30 seg). Florianópolis, 2021.

ANA. Entrevista via vídeo chamada [abr. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (27 min 27 seg). Florianópolis, 2021.

BIANCA. Entrevista via vídeo chamada [abr. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (38 min 43 seg). Florianópolis, 2021.

CECÍLIA. Entrevista via vídeo chamada [mar. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (34 min 15 seg). Florianópolis, 2021.

CLARICE. Entrevista via vídeo chamada [mar. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (2 horas 13 min 36 seg). Florianópolis, 2021.

ESTHER. Entrevista via vídeo chamada [mar. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (1 hora 04 min 15 seg). Florianópolis, 2021.

LAURA. Entrevista via vídeo chamada [mar. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (24 min). Florianópolis, 2021.

LETÍCIA. Entrevista via vídeo chamada [mar. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (39 min 07 seg). Florianópolis, 2021.

LUIZA. Entrevista via vídeo chamada [mar. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (31 min 26 seg). Florianópolis, 2021.

SARA. Entrevista via vídeo chamada [abr. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (23 min 04 seg). Florianópolis, 2021.

MONIQUE. Entrevista via vídeo chamada [fev. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .wav (45 min 20 seg). Florianópolis, 2021.

RICARDO. Entrevista via vídeo chamada [abr. 2021]. Entrevistadora: Adriana Cardoso Pereira. 1 arquivo de áudio .mp3 (38 min 04 seg). Florianópolis, 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(o) senhora(senhor) está sendo convidada a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “Corpos escultóricos: práticas metodológicas e formação sensível no ensino de modelagem em cursos de graduação em Design de Moda e Artes Visuais”, que fará entrevista tendo como objetivo investigar as metodologias de ensino de modelagem do vestuário e modelagem cerâmica e as possíveis implicações das mesmas com a formação sensível dos estudantes-designers e dos estudantes-artistas, estabelecendo ainda um paralelo entre os campos da Moda e das Artes Visuais para investigar possíveis aproximações ou afastamentos entre as práticas metodológicas nesses dois contextos a partir da perspectiva da Pedagogia dos Afetos. Serão previamente marcados a data e horário para as perguntas, utilizando entrevista. Estas medidas serão realizadas por meio de contato online, via plataforma Jitsi Meet ou, em caso de acordo com o entrevistado, outra plataforma que melhor se adeque às suas possibilidades e que ofereçam as condições de visualização e áudio adequadas para a coleta dos dados. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

A(o) senhora(senhor) não terá despesa e nem será remunerada pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por envolver questões que podem resgatar memórias ou experiências vividas, de forma que diante de qualquer desconforto em relação às perguntas realizadas ou às respostas oferecidas a pergunta pode deixar de ser respondida, e a entrevista remarcada ou mesmo cancelada em caso da entrevistada ou entrevistado não se sentir à vontade para prosseguir.

A sua identidade será preservada pois cada sujeito será identificado por uma característica que se destaque a partir de seu relato, sendo que haverá contextualização do relato em relação à disciplina que se esteja estudando e semestre de sua realização. Portanto, haverá descrição do vínculo com a Universidade, curso, semestre e ano em que a entrevistada ou entrevistado participou da disciplina pesquisada, mas sua identidade seguirá em sigilo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir para a reflexão de práticas pedagógicas realizadas nos cursos pesquisados (Design de Moda e Artes Visuais da UDESC e da UFG), mais especificamente nas disciplinas de modelagem, e sua relação com a formação sensível que os estudantes vivenciam nos respectivos cursos. A longo prazo o estudo pode fomentar aperfeiçoamentos nas metodologias efetivadas nesses e em outros contextos de ensino e aprendizagem com vistas a fomentar a autonomia e a formação significativa dos estudantes universitários.

A pessoa que acompanhará os procedimentos será a pesquisadora Adriana Cardoso Pereira, professora do curso de Moda da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) e mestranda da linha de Ensino em Artes Visuais do Programa de Pós-graduação da UDESC.

A(o) senhora(senhor) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Adriana Cardoso Pereira

NÚMERO DO TELEFONE:

ENDEREÇO:

ASSINATURA DA PESQUISADORA:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informada(o) sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo as perguntas/entrevista será realizada comigo e que fui informada(o) que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

Local: _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Corpos escultóricos: práticas metodológicas e formação sensível no ensino de modelagem em cursos de graduação em Design de Moda e Artes Visuais”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de 2021.

Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA ÀS DOCENTES

Em relação à experiência global da disciplina:

Se possível relate um pouco do que se recorda sobre a experiência em ministrar essa disciplina, questões que considera significativas, recordações, percepções do processo.

Em relação aos objetivos (gerais e específicos):

Na sua percepção/entendimento como os objetivos traçados no planejamento estiveram presentes no decorrer do desenvolvimento da disciplina?

A partir da experiência dessa disciplina lecionada em 2019.2, você alterou/alteraria algum desses objetivos caso voltasse/tenha voltado a lecionar essa disciplina no mesmo formato do ministrado em 2019.2 (presencial)? Se sim, quais e por quê?

Em relação ao conteúdo programático:

Como se deu o processo de estabelecimento do conteúdo programático dessa disciplina quando realizado o planejamento? Seria possível destacar a ênfase da disciplina em relação ao conteúdo?

E a partir da experiência dessa disciplina lecionada em 2019.2, você alterou ou alteraria o conteúdo caso voltasse/tenha voltado a lecionar a mesma disciplina em mesmo formato do ministrado em 2019.2? Se sim, quais e por quê?

Pela experiência/lembrança de percurso realizado na disciplina, houve alteração de sequência ou mesmo de conteúdo no decorrer da disciplina? Em caso afirmativo se lembra da motivação para isso?

Em relação à metodologia:

Poderia comentar sobre a maneira como foi construída a disciplina em termos de procedimento/metodologia em sala de aula? (formas de organizar atividades, comunicar-se com as e os estudantes. Basicamente como se dava a rotina em sala de aula).

Sentiu necessidade de alterar a abordagem no decurso da disciplina? Em caso afirmativo se lembra da motivação para isso?

A partir da experiência dessa disciplina lecionada em 2019.2, você alteraria a metodologia de ensino e aprendizagem caso voltasse a lecionar a mesma disciplina em mesmo formato do ministrado em 2019.2? Se sim, o que e por quê?

Em relação à avaliação:

Em relação ao processo avaliativo da disciplina, que pontos foram enfatizados no momento de avaliar os estudantes? E como se deu a avaliação em termos de procedimento?

Houve alteração em relação ao planejamento inicial para a avaliação? Em caso afirmativo se lembra da motivação para isso?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DISCENTES

Convite à memória global da disciplina:

Você cursou a disciplina Fazer Cerâmico I / Iniciação à modelagem / Moulage / Cerâmica no segundo semestre de 2019. Se eu lhe convidar para resgatar as principais recordações/ experiências/ lembranças sobre essa disciplina, o que lhe viria à mente? (ou seja, o que você destacaria dessa experiência como algo marcante).

Rotina/percurso:

Te convido a me contar um pouco sobre como era a rotina de estudos quando você cursava essa disciplina. Como as atividades e propostas foram organizadas e como ocorreram?

Experimentação/criação:

Pela sua lembrança, havia espaço para experimentação, criação e desvio de rota? Houve alguma mudança significativa de planos durante a disciplina? (atividades, formas de trabalhar, entregas, avaliação?)

Relações interpessoais/encontro:

E como eram as trocas com os colegas e com a professora? Havia momentos programados para isso ou ocorriam apenas de forma espontânea?

Práticas metodológicas/recursos de ensinagem:

Pela sua memória, como era a condução das aulas (recursos para ensino, materiais de apoio, estratégias de ensino)?

Avaliação:

E a avaliação/feedback, como acontecia?

Inter/trans(disciplinariedade):

Havia uma preocupação em entrelaçar essa disciplina com as demais disciplinas do semestre, ou do curso?

Convite ao espaço livre de fala caso a estudante ou o estudante queira compartilhar mais alguma recordação ou consideração.