

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIMAR ANTUNES DE ARAÚJO

**ÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR EM
DESIGN DE MODA: ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graziela Fátima Giacomazzo

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A663e Araújo, Lucimar Antunes de.

Ética na formação profissional superior em design de moda : análise sobre o currículo / Lucimar Antunes de Araújo - 2019.

267 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Graziela Fátima Giacomazzo.

1. Design de Moda - Currículos. 2. Ética profissional. 3. Design de moda - Formação profissional. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.199

LUCIMAR ANTUNES DE ARAÚJO

**“ÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR EM
DESIGN DE MODA: ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO”**

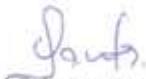
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 23 de setembro de 2019.

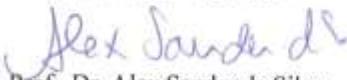
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Graziela Fátima
Giacomazzo Nicoletti
(Orientadora – UNESC)



Profa. Dra. Vanice dos Santos
(Membro - UNIPLAC)

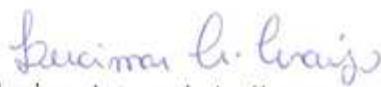


Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Membro -UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Lucimar Antunes de Araújo
Mestranda

Dedico este trabalho às duas gerações muito importantes na minha vida e que fizeram todo o sentido para essa caminhada e marcaram muitas das escolhas que fiz. Aos meus pais que sempre buscaram mostrar que, com força, fé e esperança, é possível superar os obstáculos e os tropeços do caminho e seguir adiante para construir uma vida melhor. Aos amores de minha vida, minhas filhas Luana e Malu, que me fazem olhar para frente e nunca desistir, sempre me apoiando, dando força e ajudando, principalmente, a desconstruir e a construir outras formas de pensar e ver a vida, tornando-me uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Mais uma conquista alcançada! É momento de lembrar aqueles que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada e dizer muito obrigada por colaborarem e propiciarem condições para que esse estudo pudesse ser concretizado, pois, sem esse apoio, tudo ficaria mais difícil ou até mesmo impossível.

Muito obrigada,

...minhas meninas amorosas, conselheiras e companheiras! Malu, por ter cuidado de mim em todos os momentos para que fosse possível chegar ao fim dessa pesquisa de forma menos árdua. Luana, pelas longas horas de conversa e por ter sido a minha grande intercessora, propiciando que eu pudesse ser bem-sucedida nesse estudo. Obrigada meus amores, principalmente, pela paciência e carinho com que me ajudaram a vencer as dificuldades e a seguir em frente. Amo-as incondicionalmente!

...Reinaldo Nonnenmacher, genro querido, pelos momentos de diálogo em que compartilhou seu conhecimento e sabedoria. Seu apoio e atenção foram significativos para a evolução de minhas reflexões!

...minha grande e amada família, por sempre me dar apoio, incentivo, conforto e carinho! Vocês têm grande importância na minha vida!

...Prof^a. Dr^a. Graziela Fátima Giacomazzo, pela coragem e generosidade com que sempre olha aqueles que têm o sonho de continuar estudando. Obrigada por ter-me acolhido, orientado e confiado no meu potencial!

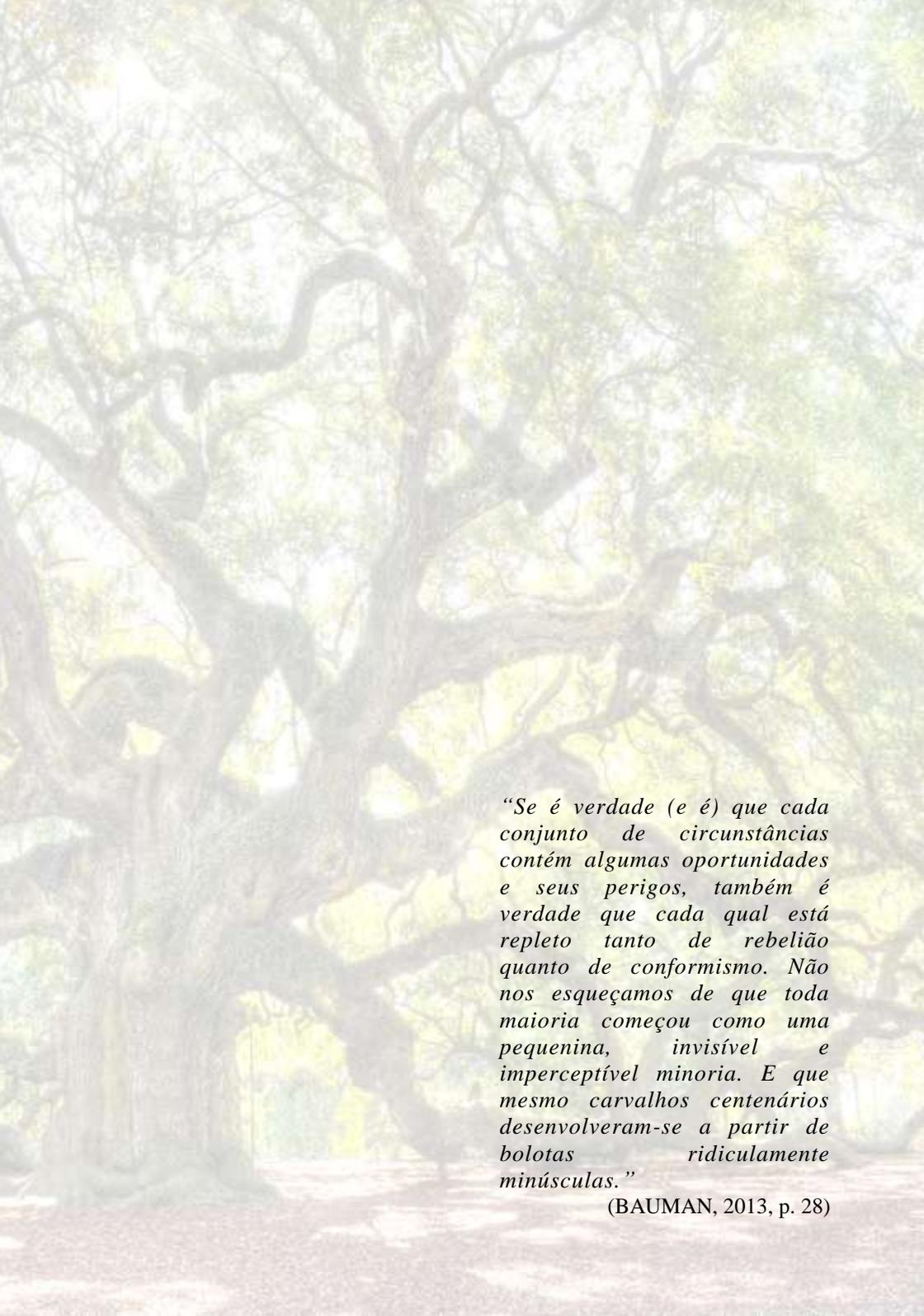
...Prof^a. Dr^a. Vanice dos Santos e Prof. Dr. Alex Sander da Silva, por aceitarem fazer parte da Banca do Exame de Qualificação desta dissertação e pelas suas importantes considerações. Seus direcionamentos contribuíram significativamente para o aprimoramento desse estudo.

...professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESC, pelos momentos que compartilhamos conhecimentos, reflexões e alegrias. Obrigada, em especial, Vanessa Morona Dias, pela forma atenciosa, competente e solidária com que sempre me atendeu no PPGE.

...queridos e grandes amigos: Aline Hilsendeger Pereira de Oliveira, Assis Francisco de Castilhos e, especialmente, ao Marcelo Salmeron Figueredo, pelas trocas de ideias e orientações que contribuíram para o ingresso no mestrado; Larissa do Nascimento Pires e Mônica Knöpker, pela atenção e generosa contribuição para melhoria dessa dissertação; Nayara Nunes Salbego, por generosamente realizar a tradução do resumo deste estudo; Milene Machado Thomasi, Mirtes Lia Pereira Barbosa, Roberta Lohn, Suelen Rizzi e Angela Paula Drawanz Götzke, pelos encontros, mesmo aqueles de passagem, que proporcionaram momentos de conversa, de desabafo e descontração, pois tornaram esse trajeto mais leve e prazeroso. Em especial, agradeço meus amigos companheiros, Emerson Cardoso Nascimento e Bruno José de Sousa, por se fazerem presença constante na minha caminhada e pelo ombro amigo, compartilhando os momentos de alegria e, também, aqueles mais difíceis, como as perdas de entes queridos.

...ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), por ter concebido o afastamento integral de minhas funções, incentivando a capitação e o aperfeiçoamento de seus educadores. Assim como, a todos os meus amigos e colegas de trabalho, pelas palavras de incentivo, apoio e ajuda por substituírem minha ausência no período de licença e por torcerem por mim.

Foram os múltiplos encontros com todos vocês, em diferentes momentos, que, de um ou outro modo, me permitiram explorar melhor o pensamento, a reflexão e a escrita. Afinal, *“O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obras”* (DELEUZE, 1992, p. 156).



“Se é verdade (e é) que cada conjunto de circunstâncias contém algumas oportunidades e seus perigos, também é verdade que cada qual está repleto tanto de rebelião quanto de conformismo. Não nos esqueçamos de que toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas.”

(BAUMAN, 2013, p. 28)

RESUMO

A Moda é uma construção social e cultural dinâmica, seu impacto em nossas vidas é significativo, seja no âmbito de nossas relações interpessoais, ou no sistema econômico capitalista. Enquanto setor produtivo, sua relevância econômica tem levado a uma crescente procura por profissionalização. Procura que se reflete na ampliação de oferta de cursos de graduação e pós-graduação na área, em todo o país. No entanto, suas características técnicas e sua relevância prática podem recair em cursos tecnicistas pouco preocupados com uma visão holística da sociedade e do papel do profissional de moda nela inserido. Preocupados com os perigos de tal formação é que recorremos ao campo da ética e suas correlações com o trabalho e a educação formal. Nosso **objetivo geral** é analisar qual a perspectiva da Ética no currículo formal de cursos do ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina. Nossos **objetivos específicos** se referem à (a) compreender os fundamentos e a concepção da ética, identificando suas vinculações com o trabalho, a formação e a Moda na sociedade atual; (b) compreender sócio historicamente as concepções do currículo e seu significado na construção do conhecimento e do sujeito; e (c) analisar a perspectiva da Ética contida nos Projetos Pedagógicos de Cursos do ensino superior em Design de Moda quanto à formação, o trabalho e à ética. Nosso embasamento teórico dividiu-se em três categorias conceituais ancoradas nas seguintes perspectivas: 1) Silva (2015) e Goodson (2011) para abordarmos *Formação*; 2) Bauman (1999; 2001; 2005; 2007; 2010; 2011a; 2011b; 2013), Freire (1967; 1979; 2001; 2016), Santos (2011) e Vieira Pinto (2005 [I]; 2005 [II]), para abordarmos *Trabalho*; 3) Vázquez (2017) e Aristóteles (2014; 2019), Abbagnano (2012) e Passos (2015) para a abordagem de Ética. Nossa opção metodológica, ancorada nos fundamentos de Sá-Silva et al. (2009) e Triviños (2012), foi de empreender uma pesquisa documental com enfoque investigativo qualitativo, utilizando o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os dados foram gerados a partir dos Projetos Pedagógicos de três Cursos Superiores de Tecnologia em Design de Moda, a partir das categorias conceituais *Formação*, *Trabalho* e *Ética*. As análises desenvolvidas revelaram que os currículos formais da área de Moda apresentam uma concepção de educação com caráter crítico e político e convergem para a formação de um profissional não só preparado para atender às necessidades do mercado, mas que possa ter uma postura reflexiva, crítica, política, autônoma,

criativa e com responsabilidade social. Assim, observamos que esses projetos educativos orientam para uma formação na perspectiva Ética, propondo recursos ao exercício reflexivo, crítico e autocrítico sobre o fazer do profissional, no sentido de buscar desenvolver a autonomia do sujeito para que esse possa compreender, valorar e optar por uma ação consciente de seu papel social e político na sociedade. Por outro lado, embora a perspectiva Ética permeie os currículos, ainda há muito que se fazer para melhorar e abrir caminhos para o exercício da Ética no processo formativo. Se mostra relevante que essa perspectiva não privilegie uma ética da obrigação com características voltadas a formação de um *cidadão ISO*, ou seja, um indivíduo obediente às normas, porém, que não elabora reflexões sobre elas. Que, em seu lugar, predomine uma abordagem da Ética que contribui para formar o cidadão crítico-reflexivo, entendido por nós como o agente social autônomo e com consciência crítica e política.

Palavras-chave: Currículo. Ética. Formação. Moda; Trabalho.

ABSTRACT

Fashion is a social and cultural construction that is dynamic and it has meaningful impact in our lives, be it in our interpersonal relations or in the capitalist economic system. While being a productive sector, its economic relevance has led to an increasing search for professionalization. This search has an effect on the offer of under and graduate courses in this area, all over the country. However, its technical characteristics and its practical relevance may lead to solely technical-based courses that may not consider a holistic view of society and the role of the fashion professional. Bearing the threatens of such a formative process in mind, to develop this study we researched concepts in the ethics field and its correlations with work and formal education. Our **general objective** was to analyze the perspective of Ethics in the formal curriculum of higher education courses in Fashion Design in the South of Santa Catarina State. Our **specific objectives** were to (a) understand the basis and conception of ethics, identifying its relations with work, education and Fashion in the current society; (b) conceive in a socio-historical way the conceptions of curriculum and its meaning in the knowledge and subject construction; and, (c) analyze the perspective of Ethics in the Political Pedagogic Projects of the Fashion Design Undergraduate Courses in terms of training, work and ethics. For our theoretical background, we organized it into three categories, anchored in each perspective: 1) Silva (2015) and Goodson (2011) for approaching Education; 2) Bauman (1999; 2001; 2005; 2007; 2010; 2011a; 2011b; 2013), Freire (1967; 1979; 2001; 2016), Santos (2011) and Vieira Pinto (2005 [I]; 2005 [II]), to read about Work; 3) Vázquez (2017), Aristóteles (2014; 2019), Abbagnano (2012) and Passos (2015) referring to Ethics. For our methodology, based on the fundamentals developed by Sá-Silva et al. (2009) and Triviños (2012), we developed a documental research with a qualitative and investigative focus, making use of the Content Analysis method proposed by Bardin (2016). The data was collected from three Pedagogical Projects of three Higher Education Technological Courses in Fashion Design, considering the conceptual categories Education, Work, and Ethics. The analysis revealed that the formal curriculum in the area of Fashion showed a concept of education with a critical and political character which may result in professionals not only prepared to attend to the necessities of the market, but also professionals with a reflexive, critical, political, autonomous, and creative point of view, besides touching upon social responsibility. This way, we observed that these educational projects

guide to an education in the Philosophical-scientific Ethics perspective, proposing reflexive, critic and self-critic exercises about the profession, in the sense of searching to develop autonomy in its subjects with the aim of comprehending, valuing and opting for a conscious action in relation to its social and political society. Notwithstanding, the Ethics perspective is present in the curriculum analyzed, there is still much to be done to improve and open ways for the exercise of Ethics in the education process. It is relevant that this perspective does not favor an ethics of obligation with characteristics of an *ISO citizen*, that is, an individual who follows norms, but someone who reflect upon them critically. Instead, we hope that an ethics approach would contribute to the education of a critic-reflexive citizen, understood by us as an autonomous social agent with political and critical consciousness.

Key-words: Curriculum. Ethics. Education. Fashion; Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento dos cursos de ensino superior em Design de Moda, na modalidade presencial, no Brasil em 2018.....	138
Quadro 2 – Quantidade dos cursos de ensino superior em Design de Moda, na modalidade presencial, por regiões do estado de SC em 2018.	140
Quadro 3 – Associações de Municípios do Sul do estado de SC	141
Quadro 4 – Data de fundação dos cursos de ensino superior presenciais em Design de Moda nas IES do estado de SC.....	144
Quadro 5 – Síntese da estrutura textual do PPC (Matriz 03) do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – UNESC.	148
Quadro 6 – Síntese da estrutura curricular do PPC (Matriz 03) do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNESC.	150
Quadro 7 – Síntese da estrutura textual do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – UNISUL.	153
Quadro 8 – Síntese da estrutura curricular do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNISUL.	155
Quadro 9 – Síntese da estrutura textual do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – IFSC.	158
Quadro 10 – Síntese da estrutura curricular do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFSC.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIT	Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção
AM	Associação dos Municípios
AMESC	Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
AMREC	Associação dos Municípios da Região Carbonífera
AMUREL	Associação dos Municípios da Região de Laguna
CPAE	Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCGD	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAMEBLU	Faculdade Metropolitana de Blumenau
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FAVIM	Faculdade do Vale do Itajaí Mirim
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IES (s)	Instituição (ões) de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
ISO	International Organization for Standardization
ISO	Organização Internacional de Padronização
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPT	Ministério Público do Trabalho
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPC (s)	Projeto (s) Pedagógico (s) de Curso (s)
SC	Santa Catarina
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SOCIESC	Sociedade Educacional de Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UF	Unidade Federativa
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIFEBE	Centro Universitário de Brusque
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
2 A ÉTICA	39
2.1 AS DOCTRINAS ÉTICAS: UM BREVE PANORAMA TEMPORAL	39
2.2 DISCUSSÕES TEÓRICAS: UMA ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA SOBRE ÉTICA E MORAL.....	47
3 O MUNDO DO TRABALHO NO CAMPO DA ÉTICA	65
3.1 O SISTEMA DE TRABALHO CAPITALISTA E AS RELAÇÕES SOCIAIS.....	66
3.2 O TRABALHO NO PLANO EVOLUTIVO DA HUMANIDADE	84
3.2.1 A axiologia do trabalho.....	94
4 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MODA NA PERSPECTIVA DA ÉTICA.....	107
4.1 TEORIAS DO CURRÍCULO E O CONTEXTO SOCIAL: TENSÕES E CONFLITOS.....	111
5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	133
5.1 BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	133
5.2 DESENHANDO O CAMPO DA PESQUISA	137
5.3 PPCS ANALISADOS: AMESC, AMREC E AMUREL.....	144
5.3.1 PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNESC (PPC-I).....	146
5.3.2 PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNISUL (PPC-II).....	152
5.3.3 PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFSC (PPC-III)	157
5.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	162
6 A PERSPECTIVA DA ÉTICA NO CURRÍCULO FORMAL DO ENSINO SUPERIOR EM DESIGN DE MODA	165
6.1 A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO.....	165
6.2 O TRABALHO E O PERFIL DO EGRESSO.....	180

6.2.1 O SENTIDO DO TRABALHO A PARTIR DO PERFIL PROFISSIONAL.....	184
6.3 A ÉTICA NO CURRÍCULO FORMAL DO DESIGN DE MODA.....	196
6.3.1 Abordagem curricular e a perspectiva de ética	201
6.3.2 Unidades curriculares e as questões éticas no universo da Moda.....	213
7 A TÍTULO DE CONCLUSÃO	227
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICE(S)	241
APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA: TRABALHOS SELECIONADOS	243
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.....	251
APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DOS CURSOS DE ENSINO SUPERIOR PRESENCIAIS EM DESIGN DE MODA DISTRIBUÍDOS POR REGIÕES E ESTADOS DO BRASIL	253
ANÊXO(S)	255
ANEXO A – EXCERTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA UNESC (PPC-I)	257
ANEXO B – EXCERTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA UNISUL (PPC-II)	261
ANEXO C – EXCERTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DO IFSC (PPC-III)	265

1 INTRODUÇÃO

A Indústria Têxtil e de Confeção brasileira está entre as mais importantes do setor no mundo. A Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confeção - ABIT (ABIT, 2017a) divulga que o Brasil figura entre os maiores produtores mundiais de artigos do vestuário e têxteis. Entre seus dados, aponta que, comparado a outras nações, o país tem o quarto maior parque produtivo de confecção e está na quinta colocação como maior produtor têxtil, além de ser considerado referência mundial em design de moda dos segmentos de *beachwear*, *homewear* e *jeanswear*¹. Em nível nacional, ainda expõe que o setor ocupa a segunda posição como maior empregador da indústria de transformação, sendo o segundo maior gerador do primeiro emprego. Este cenário demonstra a relevância do setor têxtil para o desenvolvimento econômico e social do país.

A despeito do glamour e do apelo ao consumo, o setor têxtil e de confecção brasileiro também compartilha dos mesmos problemas que têm afligido o universo da Moda² em todo o mundo: a questão da responsabilidade no que tange a dimensão ética. A submissão de trabalhadores à exploração de mão de obra em condições degradantes, análogas à escravidão³ em setores produtivos da indústria brasileira é uma destas questões éticas que impactam não só a visão que têm os consumidores como geram prejuízo no âmbito do desenvolvimento social. Casos como esse, que também atingem muitas outras atividades econômicas, configuram, segundo o Ministério Público do Trabalho (BRASIL, s/d), as novas formas de “trabalho escravo contemporâneo”, consideradas não menos desumanas do que a do regime escravista da

¹ Os segmentos do mercado de Moda são divididos segundo o tipo de artigo específico nos quais as empresas se especializam na produção. Nos exemplos citados aqui, *beachwear* refere-se aos artigos de moda praia; *homewear*, aos artigos de cama, mesa e banho ou, ainda, pode se referir à roupas confortáveis para ficar em casa, como malhas e moletons; *jeanswear* refere-se à artigos do vestuário produzidos com tecidos tipo sarja e *denim*.

² Neste trabalho, apresentaremos a grafia da palavra *Moda*, em letra maiúscula, quando for referente à área profissional; a palavra *moda*, por sua vez, em letra minúscula quando retratada em seu sentido usual.

³ São de conhecimento público as notícias recorrentes sobre o uso de trabalho em condições análogas à escravidão por empresas de confecções. Para mais informações sobre o assunto: <<https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2016/06/escravos-da-moda-os-bastidores-nada-bonitos-da-industria-fashion.html>>.

época passada. A escravidão, ainda que oficialmente abolida, infelizmente, persiste disfarçada em novas roupagens e de tal forma distante de seus beneficiários que, muitas vezes, ficam impunes de seus crimes, o que contribui para que continue sendo um problema recorrente no setor da Moda em vários lugares do mundo.

A retomada da mão de obra análoga à escrava é o reflexo de uma crise ética que assola a sociedade contemporânea em nível global. Não é raro que a palavra ética apareça em diversos meios de difusão de notícia, mas, raramente pensamos a respeito de como esse fenômeno se transparece nos mais diversos comportamentos humanos, tanto no âmbito das relações sociais quanto na conduta dos indivíduos, e de que maneira eles podem afetar outras pessoas, trazendo consequências em diferentes esferas da vida, sejam políticas, econômicas, sociais, culturais, ambientais, entre tantas outras. Quanto a isso, exemplos não faltariam: a guerra civil na Síria, os ataques terroristas, a crise dos refugiados e migrantes, a corrupção, o racismo e a degradação do meio ambiente. Enfim, são muitas situações que têm como origem e/ou acarretam, também, em um problema ético.

De acordo com Bauman (1997), mesmo com as grandes mudanças nos modos de vida desencadeadas, principalmente, pelos avanços tecnológicos de nosso tempo, ainda enfrentamos antigos desafios éticos. Para o autor, a nossa sociedade ainda não encontrou solução para questões como “[...] direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e autoafirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo [...]” (p. 8). O princípio da eficiência e da lucratividade, tão caros às sociedades capitalistas, parece muitas vezes não levar em consideração aspectos que são fundamentais à formação de um mundo mais justo e igualitário, preocupado com a preservação das vidas e comprometido com os seres humanos e formas existenciais mais dignas e menos penosas.

É importante não se ter um olhar alheio às questões éticas, como se estivéssemos distantes dessas problemáticas. Cada sujeito social, de alguma forma, é afetado e é capaz de afetar o mundo que o rodeia. Assim, é preciso refletir em que medida nós nos colocamos como parte desse sistema que, muitas vezes é individualista, injusto, desigual e desumano. É importante entender que fazemos parte desse processo e de como o mundo se apresenta, meditando criticamente sobre nossas ações e os reflexos que elas têm sobre os outros indivíduos, refletindo sobre a condição humana, a necessidade de subsistência e dignidade; além de reconhecer o fato de que a vida em sociedade implica em agir consciente

do nosso papel social⁴ e colaborar na construção de personalidades engajadas em mudar, para melhor, o mundo e as nossas vidas, no sentido de um existencial humano mais digno e menos injusto.

Ainda que a educação não seja uma “solução mágica” que tornaria instantânea e obrigatoriamente nossa sociedade em algo mais justo (uma vez que a ação do agente moral é um comportamento objetivado e subjetivado), a educação se mostra como fundamental para enfrentarmos a crise ética que assola o mundo todo. Pela educação se pode oferecer aos indivíduos uma formação empenhada em considerar os outros sujeitos sociais e seus diferentes pontos de vista e modos de vida, condição necessária para construção de valores éticos⁵ que corroborem com um agir pautado no respeito mútuo e, assim, caminhar na direção da responsabilidade social e da solidariedade humana.

O panorama acima descrito nos causou certa inquietação e nos levou a pensar sobre a formação no ensino superior em Design de Moda dos futuros profissionais que vão fazer parte das relações sociais de trabalho, pois como vimos, também são questões éticas que não escapam ao mundo da Moda. Cabe dizer que a motivação pelo direcionamento dessa pesquisa não é aleatória, uma vez que partimos, em certo sentido, de um lugar conhecido em face da aproximação com o campo da Moda devido à trajetória profissional ter sido alinhavada nesse caminho.

Este trabalho, em parte, é fruto de inquietações provocadas ao longo da jornada profissional, a princípio, durante os anos de atuação na indústria de moda, ao vivenciar e presenciar certas situações do

⁴ A nossa compreensão sobre o papel social do sujeito na sociedade está relacionada com a perspectiva de Freire (2000) quanto ao ser humano ser uma presença no mundo capaz de criá-lo, reinventá-lo “[...] e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo” (p. 55), além disso, para nós, segue no sentido de ter uma postura consciente e ativa para realizar um compromisso com o bem-estar social em razão das pessoas e contra as injustiças humanas. Portanto, toda vez que nos referirmos ao papel social dos indivíduos estamos nos reportando a esse entendimento.

⁵ Ao contrário dos valores morais que focam nas normas, costumes e tradições culturais de uma determinada sociedade, com base no conceito de Ética de Vázquez (2017), consideramos que os valores éticos vão além do caráter particular da moral; ao compreender as concretas necessidades sociais a partir de seus problemas gerais, atribuem importância às formas de agir e de se relacionar compreendidas como essenciais para a melhor maneira de viver e conviver em sociedade, de forma a valorizar, em sentido prioritário, uma vida digna para o ser humano no mundo, por isso o caráter universal da ética.

cotidiano da profissão, tanto no mercado formal quanto no informal. Questões morais, principalmente quanto às formas de exploração do trabalho: jornadas exaustivas e extensas, ambientes insalubres, assédio moral, remuneração ínfima, etc. No entanto, foi a partir de 2010, ingressando na carreira de docência do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, especificamente em cursos voltados para a área de Moda, que houve um maior amadurecimento em relação a esse universo e suas contradições éticas, permitindo uma consciência mais crítica e reflexiva sobre o contexto social. O conhecimento que despertou outra visão sobre o mundo aflorou inquietações também de outra ordem, agora em relação às questões éticas pertinentes ao universo da Moda. Preocupações quanto à forma como estão sendo formados os futuros profissionais para atuar nesse campo frente a situações de incertezas e de conflitos de valores presentes nas relações sociais de trabalho, que exigem uma postura crítica, autônoma e comprometida socialmente, começaram a habitar o pensamento.

Iniciando as primeiras reflexões para compreender o fenômeno quanto à formação superior do designer de Moda em relação à ética, amparando-nos nas discussões críticas freireanas sobre a educação, consideramos que o desenvolvimento profissional se estrutura não só no domínio de conhecimentos de conceitos e técnicas, mas na integralidade de sua humanização; fortalecendo o ímpeto ontológico criador do ser humano e trabalhando a sua consciência crítica para responder aos desafios do mundo. Deste modo, ao tratarmos da formação profissional numa dimensão ética, não estamos mirando o ensino da ética deontológica que se preocupa com as ações do futuro profissional reforçando comportamentos baseados em normas corporativas do Código de Ética ou que propõe comportamentos formulados para agir em circunstâncias presenciadas na sociedade com intuito de prepará-los para o mercado de trabalho. Em nosso ponto de vista, o objetivo da formação na perspectiva Ética⁶ vai além desse aspecto. Caminha na direção de propor possibilidades para desenvolver a capacidade de reflexão crítica e autocrítica, de postura política, de autonomia com responsabilidade social, possibilitando o desenvolvimento do que consideramos como um comportamento moral consciente e autônomo.

De acordo com Freire (2013; 2016), uma vez que somos seres

⁶ Grafaremos a palavra “ética” ora com inicial minúscula ora com inicial maiúscula para diferenciar, respectivamente, o termo utilizado de modo geral e a concepção de Ética de acordo com os fundamentos propositados por Vázquez (2017) que nos filiamos e sobre a qual detalharemos no Capítulo 2.

conscientes do nosso inacabamento, ou melhor, do nosso processo contínuo de formação que é dotado de liberdade de escolha, e enquanto seres de práxis, nós nos tornamos construtores da nossa história e produtores da própria existência. Fato que, por si só, já nos coloca responsabilidades na dimensão ética na medida em que esse existencial pode afetar e ser afetado pela nossa ação sobre o mundo, isto é, nossas ações têm consequências para e na vida das pessoas. Por esse motivo, não podemos sequer nos eximir do nosso compromisso social, quanto mais poderíamos ignorá-lo. O que significa que um comportamento moral que tenha comprometimento social implica reflexão crítica, decisão pessoal consciente, ação política e autônoma, já que somos “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade” (Freire, 2013, p. 51). Essa condição aponta para a proposição defendida por Freire (2013) em relação à imprescindibilidade da formação na perspectiva Ética, salientando que “a radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica” (p. 55-56).

Convictos das proposições freireanas, buscamos conhecer como a temática *ética* se configura nos estudos do campo da Moda e verificar se, entre as suas abordagens, encontramos alguma que tratasse especificamente sobre a formação do profissional da área de Moda na dimensão ética. Com essa finalidade, então, iniciamos uma pesquisa do tipo estado da arte sobre trabalhos acadêmicos e científicos disponíveis no meio digital que abordavam essa questão. Em nosso entendimento, recorrer à revisão desses estudos possibilitaria obter um panorama geral das pesquisas desenvolvidas na área da Moda que correlacionam a *Moda* e a *Ética*; o que, de certo modo, poderia levantar pontos importantes para justificar a relevância da existência dessa pesquisa e verificar a sua originalidade.

Após um exame minucioso em cada um dos 34 (trinta e quatro) trabalhos (Apêndice A) que foram qualificados para análise, os quais relacionaram a *Moda* e a *Ética*, foi possível organizar os estudos concentrando-os em duas grandes categorias distintas que emergiram da própria análise, assim definidas: a) abordagem comportamental; e b) abordagem para a sustentabilidade.

A primeira categoria, representando 14% do total analisado, apresentou estudos que, de uma maneira ou de outra, questionam o comportamento em relação ao consumo de algumas mercadorias de

moda, como em pesquisas que investigam os consumidores que escolhem produtos com certas especificidades (simulacros para veganos, nanotecnologia e design emocional), seja para obter informações à estratégia de venda ou aprimorar práticas de design, agregando valor material ou imaterial ao produto de moda relacionando de alguma forma com a *Moda Ética*⁷ (CARVALHO, 2013; QUEIROZ, 2016; ARAUJO, 2017); ou, a pesquisa que discute sobre o estilo de vida adotado de acordo com princípios e valores voltados para a simplicidade voluntária em que a moda adquire outros significados que vão à contramão do consumismo, ou seja, com responsabilidade socioambiental (NUNES e ROCHA, 2015); ainda outra, sobre os modos de se comportar em relação à aparência de acordo com diversos aspectos relacionados à mercantilização de produtos os quais projetam padrões e ideais de beleza, assim como insuflam valores estéticos que são aceitos e levam as pessoas a plastificarem o próprio corpo, prejudicando a sua autoconservação, sendo que entre estes aspectos estão àqueles impostos pela moda (PONTES, 2014).

A segunda categoria, representando 86% do total analisado, ressaltou questões voltadas à sustentabilidade, apresentando diversos enfoques: comunicação; diretrizes e metodologias; ética ambiental biocêntrica; matéria-prima; práticas de design; projetos de extensão; sistemas da moda; e sistemas produtivos. Nesse caso, o que importa destacar é que tais pesquisas evidenciam as dinâmicas sociais do universo da Moda presenciadas pelos profissionais dessa área, que focam mais em práticas e projetos para minimizar e solucionar os problemas encontrados neste campo, podendo apresentar tanto um caráter com finalidades sociais quanto econômicas. Um exemplo é o trabalho de Martins, Marteli e Bovo (2016, p. 10) que em seu resultado “[...] apresentou o design modular como uma prática importante e viável, que contribui com vertentes de design e consumo conscientes, sendo relevante para a diminuição dos impactos ambientais que estão ligados à indústria da moda”. Já Duarte (2011, p. 1), diz que sua pesquisa “[...] justifica-se pelo crescimento de consumo de produtos

⁷ A *Moda Ética*, na concepção de Salcedo (2014), leva em conta a preocupação com aspectos ambientais, econômicos e sociais a fim de buscar alternativas possíveis para à sustentabilidade no sistema da moda. A proposição da autora é que a “sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável” seja o novo paradigma da contemporaneidade e, para ela, “segundo essa nova perspectiva, a economia deixa de ser um fim em si mesma para se transformar em uma nova forma de alcançar o bem-estar das pessoas e do meio ambiente” (p. 13).

éticos e pelo portentoso setor de moda brasileiro, ainda carente de metodologia específica para desenvolvimento de produtos de moda ética”, sendo relevante apontar “[...] estratégias para valorizar produtos de moda, consoante a perspectiva da ética e estética da sustentabilidade”.

Com relação a tais abordagens, observamos que, na grande maioria das produções analisadas, a ética aparece relacionada ao conceito de *Moda Ética*, a qual é pensada em favor da responsabilidade social, econômica e ambiental. Esses estudos, de modo geral, enfocam discussões sobre as questões da área da Moda envolvidas nas interações sociais e presenciadas pelos profissionais da indústria do vestuário, buscando minimizar ou solucionar seus problemas, os quais convergem para os aspectos da sustentabilidade. Ainda que os seus resultados tragam evidências importantes sobre a ética no campo da Moda, esse tema não se apresenta como questão central em relação à formação do educando na perspectiva Ética. Percebemos, portanto, a falta de uma maior reflexão sobre a moda e suas manifestações no âmbito educacional, enquanto setor carregado de valores orientados para o individualismo, consumismo e o lucro a qualquer custo, os quais são alimentados e privilegiados pela lógica do capital. Esse resultado, associado à proposição freireana de que a formação jamais deve prescindir da dimensão ética, e, ainda, tendo em conta a função primordial das Instituições de Ensino Superior (IESs) para a formação plena do cidadão, e a atuação específica na área de Moda, somaram fatores importantes que nos motivaram a seguir na busca por conhecimento/compreensão/reflexão crítica sobre a dimensão Ética na formação profissional superior em Moda como o **tema** para aprofundar a pesquisa de mestrado.

Com a finalidade de delimitar um tema tão amplo, foram necessárias algumas opções metodológicas para a definição do campo de pesquisa. Primeiramente, no que tange ao tema da formação, devido ao nosso interesse nos cursos de ensino superior, nos endereçamos ao campo específico do currículo, entendido aqui como uma construção histórica, social e cultural, constituído por conhecimentos que são selecionados e escolhidos entre um amplo universo de saberes. Tais conhecimentos reverberam significados que podem produzir, reafirmar e/ou contestar identidades sociais (MOREIRA e MACEDO, 2002; GOODSON, 2011; SILVA, 2015). Nesse sentido, a construção de um currículo compreende, entre outras coisas, escolhas como que tipo de identidades se quer ajudar a construir e que sujeitos queremos para a sociedade, face aos conflitos e contradições éticas presentes nas relações

sociais de trabalho da contemporaneidade. Escolhas que se refletem no complexo constructo curricular.

No entanto, reconhecemos as dificuldades de abarcarmos todas as instâncias do currículo nesse processo investigativo, dados os limites de tempo e espaço deste estudo. Motivo pelo qual ainda foi preciso afunilar o campo de análise e delimitar o objeto de pesquisa. Desse modo, ainda que reconheçamos que o currículo é concretizado no cotidiano da sala de aula de maneiras distintas e que pode, a partir do conteúdo pré-estabelecido, transformar-se numa reflexão crítica e filosófica além da ementa, visto que o professor pode, ao assumir a disciplina, tratar dos diversos assuntos numa perspectiva ética; optamos por investigar apenas o currículo formal⁸ de cursos superiores. Decisão que tomamos por considerarmos que, se não garantimos na “fase pré-ativa” que vamos tratar destes assuntos damos margens para que não se concretize tal expectativa na “fase interativa”, aqui fazendo uso dos termos de Goodson (2011)⁹. Então, a presença das questões éticas, enquanto teor e teoria, no currículo formal é, em certa medida, uma garantia de que estes assuntos pretendem ser objetivados e tratados na prática da sala de aula, pois é no currículo formal que encontramos os conteúdos e práticas básicas para apoiar as escolhas do professor.

Para delimitar o objeto, outra decisão foi necessária: quais cursos superiores de Moda seriam tomados de análise? Decidimos por aqueles que estão mais próximos de nossa realidade, os cursos superiores de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina, pois nos permitiriam, ainda que em trabalhos posteriores, proposições de ação e mudança. Feitas todas essas especificações, chegamos ao nosso **objeto de pesquisa**: a Ética nos Projetos Pedagógicos de Cursos do ensino profissional superior em Design de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina.

Esse contexto e as especificações traçadas para o objeto nos deixaram frente ao seguinte **problema de pesquisa**: qual a perspectiva da Ética no currículo formal de cursos do ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina? Desdobrando-se em nosso **objetivo geral** de analisar a perspectiva da Ética no currículo formal de cursos do ensino superior em Design de Moda da região Sul

⁸ Entendemos que ao falarmos sobre currículo formal, estamos nos referindo ao currículo escrito em forma de documento, e vive versa.

⁹ Para Goodson (2011) a fase pré-ativa e o nível formal ou escrito correspondem ao currículo teórico e a fase interativa e o nível prático ou ativo correspondem ao currículo na prática da sala de aula.

do estado de Santa Catarina. Em resposta ao objetivo geral, nossos **objetivos específicos** são (a) compreender os fundamentos e a concepção da ética, identificando suas vinculações com o trabalho, a formação e a Moda na sociedade atual, (b) compreender sócio historicamente as concepções do currículo e seu significado na construção do conhecimento e do sujeito; (c) analisar a perspectiva da Ética contida nos Projetos Pedagógicos de Cursos do ensino superior em Design de Moda quanto à formação, o trabalho e à ética.

Em busca de alcançar os objetivos propostos para a pesquisa delineada em torno do problema investigado, optamos como estratégia metodológica a pesquisa documental com enfoque investigativo qualitativo, utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (2016) como um dos caminhos possíveis para interpretar aspectos sobre o fenômeno pretendido.

Para tanto, esta dissertação está organizada em 07 (sete) capítulos, sendo que o primeiro se refere a essa Introdução, seção na qual situamos o projeto, desenhando o seu panorama geral a fim de apresentar ao leitor o universo dessa pesquisa e explicitar as motivações e os caminhos que foram sendo alinhavados até delinear a problemática e chegarmos ao objeto que será investigado.

Nos três capítulos seguintes, expomos as discussões teórico-epistemológicas que subsidiaram o processo investigativo. Nossa proposta foi de realizar a apreciação e análise dos fundamentos teóricos e pressupostos filosóficos a partir de três conceitos centrais: Ética, Trabalho e Formação. Isso porque, considerando a problemática aqui analisada, essas dinâmicas estabelecem uma inter-relação entre si. Em razão de apresentarmos como horizonte epistemológico tais conceitos, em vários momentos apresentamos diálogos com diferentes tradições teóricas que, guardadas as significativas diferenças epistemológicas, consideramos como indispensáveis para a análise realizada, buscando em cada uma delas as contribuições pertinentes e relevantes às reflexões que buscamos desenvolver nesse estudo.

No segundo capítulo, trabalhamos a categoria conceitual Ética e seus fundamentos, tendo como principal aporte teórico a concepção de Vázquez (2017). Recorremos, ainda, a Aristóteles (2014, 2019) e o ser social e político, bem como, Abbagnano (2012) e Passos (2015) para complementar as discussões.

No terceiro capítulo, centramo-nos na reflexão sobre Trabalho, analisando os aspectos da ética manifestos nas relações sociais de produção capitalista e no universo globalizado com intuito de trazer discussões que nos possibilitassem compreender e refletir criticamente

sobre os significados, conflitos, dilemas, motivações, valores e perspectivas presentes nessas dinâmicas estabelecidas pela e na sociedade contemporânea. Para tanto, as reflexões e conexões epistemológicas desenvolvidas nessa seção contaram com aporte de diversos autores, os quais foram situados da seguinte maneira: por uma questão de abordarmos aspectos do sistema capitalista quanto ao neoliberalismo e à globalização nos amparamos em Antunes (2009; 2018), Bauman (1999; 2001; 2005; 2007; 2010; 2011a; 2011b; 2013), Martins (2002) e Santos (2011); utilizamos Vieira Pinto (2005 [I]; 2005 [II]) por uma questão fundamental sobre a tecnologia e o trabalho juntamente com as considerações de Freire (1967; 1979; 2001; 2016) sobre a consciência crítica.

Já no quarto capítulo em relação ao caminho delineado para as questões relacionadas à Formação, dedicamos atenção às perspectivas teóricas curriculares procurando refletir sobre suas implicações na formação dos sujeitos e na/para a sociedade que queremos construir. De modo que adotamos como bases teóricas, principalmente, a concepção sobre currículo de Silva (2015) e Goodson (2011), assim como, outros tantos autores contribuíram para embasar as discussões nesse capítulo.

No quinto capítulo, expomos os pressupostos metodológicos que orientam o percurso investigativo quanto à pesquisa documental de abordagem qualitativa com análise de conteúdo, fundamentados por Sá-Silva et al. (2009), Triviños (2012) e Bardin (2016). Além disso, apresentamos os PPCs que serão analisados e a forma como nos organizamos para coleta e a análise dos dados.

No sexto capítulo, apresentamos à análise desenvolvida a partir das três categorias conceituais Formação, Trabalho e Ética, procurando compreender qual a perspectiva da Ética no currículo formal de cursos do ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina. Finalizamos com o sétimo capítulo em que buscamos tecer algumas considerações sobre os resultados desta pesquisa e apresentar algumas proposições e possibilidades de pesquisas futuras. Não na intenção de definir um juízo de valor acerca da formação profissional superior em Design de Moda, mas de legar as reflexões do trabalho que aqui está sendo proposto no campo do currículo aos docentes desses cursos para que possam fortalecer práticas que permitam avançar para uma formação cada vez mais Ética desses futuros profissionais.

2 A ÉTICA

Neste capítulo, nos propomos a explicitar a nossa compreensão do conceito de ética e sua distinção do conceito de moral a partir do constructo teórico proposto pelo filósofo contemporâneo, espanhol exilado no México, Adolfo Sanchez Vázquez (1915-2011). Cabe dizer que, sendo a ética um assunto que remete aos primórdios da filosofia, permeado por um vasto e distinto campo teórico, a nossa escolha se faz entre tantos outros caminhos possíveis. Contudo, consideramos que a concepção de Vázquez (2017) sobre Ética e Moral são fundamentais para compreendermos a distinção e a relação de complementaridade existente entre ambos os conceitos, de maneira a esclarecer as diferentes circunstâncias nas quais esses fenômenos se constituem. Contamos, também, com a contribuição de Aristóteles (2014, 2019) em relação ao ser social e político, assim como, com as considerações de Abbagnano (2012) e Passos (2015). Lembramos, novamente, que estamos conscientes de que abordamos matizes teóricos diferentes, assim, o faremos com a cautela necessária, considerando apenas o que for pertinente e relevante para as discussões que traçaremos nesse estudo.

Antes de adentrar propriamente nos fundamentos sobre a ética, a fim de apresentar um breve panorama temporal sobre esse universo, versaremos, concisamente, sobre algumas doutrinas éticas, considerando: a Ética Grega, a Ética Cristã Medieval, a Ética Moderna e a Ética Contemporânea. Além disso, ao final desse capítulo, faremos considerações importantes para a formação dos futuros profissionais, especificamente de cursos do ensino superior em Design de Moda, em relação à perspectiva Ética que nos filiamos.

2.1 AS DOCTRINAS ÉTICAS: UM BREVE PANORAMA TEMPORAL

Embora etimologicamente os termos *ética* e *moral* tenham origens distintas, seus significados na Antiguidade eram basicamente os mesmos. A palavra ética originária do grego *ethos* significa “modo de ser, caráter, costume” (HOUAISS, 2001, p. 1271); já a palavra moral, descende do latim *mores* e significa “relativo aos costumes” (HOUAISS, 2001, p. 1958). Passos (2015) argumenta que “essa identidade existente entre elas marca a tendência de serem tratadas como a mesma coisa” (p. 22). Contudo, a despeito dessa proximidade de significado, Ética e moral são conceitos distintos, embora profundamente imbricados. Em linhas gerais (uma vez que

aprofundaremos essa distinção na Seção 2.2), moral é um sistema de normas, princípios e valores que guiam o comportamento humano que se estabelecem em determinada época, cultura ou grupo de pessoas, a partir do convívio social. Já a Ética é a reflexão a respeito desse sistema de regras morais a partir de um determinado horizonte teórico-filosófico. Em outras palavras, a Ética é o campo filosófico que estuda os princípios que regem o comportamento humano e a moral é o seu objeto.

Assim, a depender de suas condições históricas e sociais, e de seus interesses e necessidades, as sociedades e os grupos sociais desenvolvem diferentes crenças morais, alterando os fundamentos da Ética, uma vez que a mudança do objeto influencia a perspectiva teórica. De acordo com Abbagnano (2012),

A moral é uma das seções da filosofia que hoje em dia desperta o maior interesse e as maiores discussões. As razões subjacentes a essa “demanda de ética” [...] são múltiplas. [...] a ética se desenvolve sobretudo nos momentos em que falta ou se atenua um *ethos* comum, ou seja, quando o patrimônio dos costumes e dos valores tradicionais perde o caráter de “evidência”, e os costumeiros critérios de bem e mal são postos em discussão (2012, p. 451. Grifos do autor).

Em outras palavras, a Ética se desenvolve e exerce rupturas, principalmente, nos momentos em que as sociedades enfrentam crises em suas crenças morais comuns. De acordo com as diferentes maneiras com os quais as sociedades enxergam essas crenças, se desenvolvem doutrinas éticas distintas, não ao acaso, mas que são articuladas e configuradas em diferentes contextos históricos. Assim, não existe uma ética, mas existem éticas que se definem a partir de um arcabouço teórico-filosófico e que contemplam a moral de formas distintas. Abaixo, fazemos um breve panorama histórico com a finalidade de ilustrar essa influência entre sociedade, moral e ética. Para tanto, optamos abordar as doutrinas éticas de acordo com o proposto por Vázquez (2017).

Iniciamos nossa contextualização histórica no Século V a.C., período clássico da filosofia grega a partir dos principais representantes da filosofia política e moral desse período. Os problemas sociais e morais na formação da pólis constituíram as reflexões na filosofia grega durante o período da Idade Antiga, a partir de figuras como Sócrates

(470/469-399 a.C.), Platão (428/427-345 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.). Ambos os filósofos concordavam que, a questão chave da ética era a felicidade, a *eudemonia*, considerada o bem supremo da vida humana (ABBAGNANO, 2012), contudo, cada um deles tem sua própria visão de felicidade e da forma de alcançá-la. Sócrates, reconhecido como o fundador da filosofia moral, descreve que a partir do conhecimento era possível praticar o bem, pois, “conhecendo o bem, o homem agiria bem, com o que se sentiria feliz porque seria dono de seu destino e de si mesmo” (PASSOS, 2015, p. 33). Diferente de seu mestre, Platão descreve sua moral como um instrumento que prepararia o ser para uma felicidade que não se encontraria na vida terrena. Essa felicidade, que não incluiria a satisfação das aspirações mundanas, seria alcançada a partir da capacidade da alma humana em dirigir o homem, por meio da razão, a agir da melhor maneira e conforme os seus deveres.

Aristóteles, responsável por sistematizar a filosofia moral, considera a ética indissociável da política (característica comum ao modo de vida da pólis grega), o que se reflete na sua conhecidíssima definição “[...] o homem é por natureza um animal político [...]” (ARISTÓTELES, 2019, p. 33). Sobre a relação entre política e ética, Abbagnano (2012), citando Aristóteles, descreve que:

[...] o âmbito da ética é o mesmo da política: o bem do homem é também o bem da cidade; a justiça definida como “a disposição de ânimo graças à qual os homens se inclinam a realizar coisas justas, agem justamente e querem as coisas justas” vale tanto para o cidadão como pessoa quanto para a convivência dos indivíduos dentro da pólis (ABBAGNANO, 2012, p. 904. Grifos do autor).

Para Aristóteles (2019), o bem moral consiste no equilíbrio entre a sabedoria, a virtude e o prazer, que resultariam no alcance da felicidade, de uma “vida boa e bela”. Perspectiva que se estende não só a um bem para si na vida privada, pois, para o autor, “assegurar o bem de um indivíduo apenas é algo desejável; porém assegurá-lo para uma nação ou um Estado é uma realização mais nobre e mais divina” (p. 47). Nesse sentido, a moral é compreendida por ele como um conjunto de características que orientam a maneira de como conviver em sociedade. Para se viver bem e de maneira equilibrada, essas condutas morais devem ser assimiladas por meio do desenvolvimento de bons hábitos (PASSOS, 2015). Aristóteles (2014, p. 81) argumenta que “a virtude moral ou ética é o produto do hábito [...]”. Na perspectiva do autor

hábito se distingue do significado de costume o qual está implicado em uma repetição da ação de forma frequente e autômata. Agir de acordo com essa compreensão, Abbagnano (2012) pondera que, “[...] não representa esforço algum, porque é um mecanismo rotineiro” (p. 576). Aspecto bem diferente da ação com disposição deliberada que “significa uma disposição constante ou relativamente constante para ser ou agir de certo modo” (ABBAGNANO, 2012, p. 576). Nesse sentido, em Aristóteles (2014) a habituação está relacionada com um exercer consciente e contínuo, um pensar e repensar como continuidade de um aprimoramento do humano.¹⁰

Por exemplo, a pedra, cuja natureza é se mover para baixo, não pode, por força de ser habituada, mover-se para cima, ainda que nos dispuséssemos a tentar habituá-la a fazê-lo lançando-a para cima dez mil vezes; nem pode o fogo ser habituado a mover-se para baixo e tampouco qualquer outra coisa que naturalmente se comporta de uma outra maneira ser habituada de modo a comportar-se de uma outra maneira. As virtudes não são geradas nem em decorrência da natureza nem contra a natureza, a qual nos capacita a recebê-las, capacidade que é aprimorada e amadurecida pelo hábito. (ARISTÓTELES, 2014, p. 81. Grifos do autor).

Não sendo uma disposição natural, a virtude moral ou ética requer um empenho constante para se alcançar o aperfeiçoamento. Para Aristóteles (2014) o equilíbrio para se viver bem e encontrar a felicidade seria alcançado por meio da justa razão, ideia pela qual a virtude da conduta humana seria avaliada pela teoria da mediania. Com base nessa teoria, cada ação e suas circunstâncias particulares deveria encontrar o justo meio entre seus extremos: a coragem é uma virtude na medida em que não é temeridade tampouco covardia; a generosidade (financeira) é uma virtude na medida em que não é esbanjamento tampouco avareza *etc.*

¹⁰ É importante compreender o significado atribuído por Aristóteles (2014) ao termo *hábito*, uma vez que nesse estudo o mesmo vai ser utilizado em vários momentos também de acordo com o significado apresentado por Abbagnano (2012): como costume. Por esse motivo e com intuito de evitar que não haja equívoco nessa compreensão, faz mister distinguirmos o significado do termo hábito aqui.

Aquele que, tomado pelo medo, de tudo foge e nada suporta se torna um *covarde*, ao passo que aquele que não experimenta medo diante de coisa alguma e tudo enfrenta se torna um *temerário*. Do mesmo modo, aquele que se curva a todos os prazeres e não se refreia diante de nenhum se converte em um *licencioso*. Por outro lado, quem se afasta de todos os prazeres, *como os indivíduos rudes*, se torna um [indivíduo] *insensível*. Assim, a moderação e a coragem são destruídas pelo excesso e pela deficiência e preservadas pela mediania (ARISTÓTELES, 2014, p. 84. Grifos do autor).

No período helenista (séc. III a II a.C.), em meio a um contexto de decadência da estrutura política greco-romana do mundo antigo fruto das invasões macedônicas lideradas por Alexandre Magno, surgem as correntes filosóficas reconhecidas como *hedonismo* e *estoicismo* que distanciavam-se da política e fixavam-se nas questões morais. A corrente filosófica hedonista (ou epicurista), proposta por Epicuro de Samos (341-270 a.C), conforme Abbagnano (2012, p. 390), possuía “[...] a preocupação de subordinar a investigação filosófica à exigência de garantir a tranquilidade de espírito ao homem [...]”. Nessa perspectiva, o fundamento da vida moral é o prazer, compreendido como a “[...] ausência de sofrimento físico e moral” (PASSOS, 2015, p. 36). Por este motivo, o hedonismo de Epicuro não deve ser compreendido na acepção moderna do termo que se refere a uma necessidade de felicidade instantânea e satisfeita com prazeres materiais e da carne. Para a ética epicurista, esses prazeres do corpo e do consumo não são os prazeres da vida moral, pois causam ansiedade e sofrimento.

O prazer é o início e o fim de uma vida feliz. Com efeito, nós o identificamos com o bem primeiro e inerente ao ser humano, em razão dele praticamos toda escolha e toda recusa, e a ele chegamos escolhendo todo bem de acordo com a distinção entre prazer e dor.

Embora o prazer seja nosso bem primeiro e inato, nem por isso escolhemos qualquer prazer: há ocasiões em que evitamos muitos prazeres, quando deles nos advêm efeitos o mais das vezes desagradáveis; ao passo que consideramos muitos sofrimentos preferíveis aos prazeres, se um prazer maior advier depois de suportarmos essas dores por muito tempo (EPICURO, 2002 *apud* ARANHA E MARTINS, 2009, p. 251).

Em oposição ao epicurismo, Zeno de Cítio (336-264 a.C) propõe a ética estoíca cujo preceito moral seria viver de acordo com a natureza e a razão. Numa visão fatalista de que o ser humano não pode fugir ao seu destino e a ordem universal, um ser virtuoso seria aquele que aceita impassivelmente seu destino e suas dores e não se deixa influenciar pelas paixões do mundo exterior (PASSOS, 2015). Como descrito por Abbagnano (2012), a filosofia epicurista propunha uma “[...] *vida contemplativa* acima das ocupações, das preocupações e das emoções da vida comum” (p. 437. Grifos do autor).

As diferentes correntes do pensamento filosófico grego que expusemos, têm em comum a visão da conduta moral enquanto virtude que resulta da reflexão, do conhecimento e da racionalidade em lugar do instinto e que pode ser alcançada por meio da prática, da habituação.

Ainda sobre as ruínas das sociedades antigas o cristianismo, ganhando força, se constituiu como a religião oficial de Roma. Com a queda do Império Romano e seu esfacelamento em inúmeros reinos, a Igreja Católica e a fé cristã apresentaram-se como elementos que reuniam os diversos povos, os quais se organizaram em regime de servidão. A partir dessa estrutura, de acordo com Vázquez (2017, p. 277),

[...] organiza-se a sociedade medieval como um sistema de dependências e de vassalagens que lhe confere um aspecto estratificado e hierárquico. Nesta sociedade, caracterizada também pela profunda fragmentação econômica e política, devida à existência de uma multidão de feudos, a religião garante uma certa unidade social, porque a política esta na dependência dela e a Igreja – como instituição que vela pela defesa da religião – exerce plenamente um poder espiritual e monopoliza toda a vida intelectual. A moral concreta, efetiva, e a ética – como doutrina moral – estão impregnadas, também, de um conteúdo religioso que encontramos em todas as manifestações da vida medieval.

Aqui tem início a Idade Média (séc. V e XV d.C.) e o desenvolvimento da Ética Cristã. Os filósofos Santo Agostinho (354-430 d.C.) e São Tomás de Aquino (1225-1274 d.C.) são os principais teóricos acerca da moral nesse período histórico, e aliam as concepções greco-romanas sob a influência dos preceitos cristãos. Dessa aproximação são erigidas as virtudes morais como a *fé*, a *esperança* e a

caridade (PASSOS, 2015). Nesse contexto, ocorre um deslocamento na concepção moral acerca do conceito de felicidade, que agora é proporcionada pela fé cristã; bem como uma mudança na finalidade da vida humana: “Se para as concepções anteriores, a felicidade era atingida no próprio ser, agora, ela se encontra no plano transcendental e atingi-la requer apreender o fim último que se encontra em Deus” (PASSOS, 2015, p. 39), ou seja, ser moral é ser temente a Deus. O estoicismo e seu princípio asceta de controle das paixões para alcance da virtude moral foi bem-aceito pela moral cristã, sendo por ela reinterpretado e propondo o exercício de uma vida austera, no caminho da fé visando à recompensa da vida eterna e feliz. Em outras palavras, sabendo que “Deus é o fim último do homem” (ABBAGNANO, 2012, p. 443), a Ética Cristã se coloca como reguladora de preceitos morais que por serem oriundos do domínio divino e da vontade divina são transcendentais a vida terrena.

As alterações sociais e econômicas de ascensão da burguesia e do capital, o desenvolvimento científico propiciado pelo renascimento entre os séculos XVI e XIX e as reformas protestantes estão entre os fatos históricos que levaram a Igreja Católica a perder sua hegemonia. Nesse contexto, o homem reassume seu papel social reconhecendo suas possibilidades de ação para além do controle da Igreja. Essa centralidade do homem se reflete na filosofia e, portanto, nas teorias éticas da modernidade. Ainda que essas teorias sejam múltiplas e variadas em suas perspectivas, para Vázquez (2017), a modernidade estabelece preceitos éticos a partir de uma tendência antropocêntrica, sendo o ponto comum entre elas. De acordo com o autor “o homem adquire um valor pessoal, e não só como ser espiritual, mas também como ser corpóreo, sensível, e não só como ser dotado de razão, mas também de vontade” (p. 282). Para ele, no campo da filosofia moral, a ética de Immanuel Kant (1724-1804) é “[...] a mais perfeita expressão da ética moderna [...] dentro da evolução do pensamento ético que culminará na nossa época” (p. 283). Por esse motivo, assim como Vázquez (2017), reportamos nossa atenção a ela, cujo fundamento moral era descrito como sendo desenvolvido pelo homem por sua própria consciência moral, tendo como imperativo categórico kantiano a seguinte formulação: “Age de maneira que possa querer que o motivo que te levou a agir se torne uma lei universal” (KANT, 1785 *apud* VÁZQUEZ, 2017, p. 284).

De acordo com Passos (2015), enquanto nas doutrinas éticas anteriores os preceitos morais eram orientados para o alcance de certa concepção de felicidade ou um bem, a doutrina ética kantiana se define como “[...] uma moral da *pura razão* e do *puro dever*” (p. 41. Grifo da

autora), orientada pela razão como princípio.

Uma ação realizada por dever tem seu valor moral não no fim que deve ser alcançado por ela, mas na máxima que a determina; ela não depende, portanto, da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio da vontade segundo o qual essa ação foi determinada, sem relação com nenhum objeto da faculdade de desejar (KANT, 1785 *apud* ABBAGNANO, 2012, p. 311).

Em outros termos, Abbagnano (2012) coloca que são as ações realizadas com respeito à lei que são consideradas ações morais, uma vez que age em conformidade com o dever, de forma consciente, e por dever às leis. Nesse sentido, Passos (2015) aponta que Kant edificou uma moral “[...] que se fundamenta num princípio formal (o dever), sem lhe dar um conteúdo propriamente dito. Sua moral baseia-se num princípio universal da vontade que, supostamente, direcionaria toda a ação humana” (p. 41). Por sua vez, Vázquez (2017, p. 285) argumenta que:

A ética Kantiana é uma ética formal e autônoma. Por ser puramente formal, tem de postular um dever para todos os homens, independentemente da sua situação social e seja qual for o seu conteúdo concreto. [...] por conceber o comportamento moral como pertencente a um sujeito autônomo e livre, ativo e criador, Kant é o ponto de partida de uma filosofia e de uma ética na qual o homem se define antes de tudo como ser ativo, produtor e criador.

Como boa parte das teorias formalistas, o racionalismo abstrato kantiano foi contestado pelos filósofos do final do século XIX e início do século XX bem como toda a tradição da filosofia moral baseada no controle racional dos desejos e das paixões em nome do sujeito concreto. Os principais pensadores desse período e que constituem hoje a base sobre a qual se desenvolveu a Ética Contemporânea são, entre outros, Karl Marx (1818-1883), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980). Desde as proposições desses filósofos e suas reverberações na contemporaneidade, as regras morais passaram a ser compreendidas como regras de convivência que se desenvolvem/estabelecem/mudam com o próprio processo de desenvolvimento das sociedades (PASSOS, 2015) e a Ética passou a se

ocupar muito mais de compreender essas regras em determinado contexto histórico e refletir sobre suas consequências do que em determinar qual deveria ser o caminho correto de uma conduta moral.

De modo geral, podemos dizer que os fundamentos das normas morais discutidos por cada doutrina ética na direção da resposta de questões como a felicidade, o dever, o útil, entre tantas outras, representam uma determinada realidade moral que “[...] varia historicamente e, com ela, variam os seus princípios e as suas normas” (VÁZQUEZ, 2017, p. 20), uma vez que a moral concreta está relacionada a diferentes épocas e sociedades.

Por fim, tendo conhecido sinteticamente as doutrinas éticas, as quais, segundo Vázquez (2017, p. 269), “[...] não podem ser consideradas isoladamente, mas dentro de um processo de mudança e sucessão que constitui propriamente a sua história”, passamos aos fundamentos sobre a Ética.

2.2 DISCUSSÕES TEÓRICAS: UMA ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA SOBRE ÉTICA E MORAL

O panorama traçado na seção anterior nos permitiu compreender as mudanças que os conceitos de moral e ética foram sofrendo ao longo de séculos de reflexões filosóficas. Se, conforme nos lembra Vázquez (2017, p. 24) a proximidade dos conceitos de moral e ética na Antiguidade clássica assentavam-se “[...] num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito”, hoje esses significados não condizem mais com as condições de nosso tempo. Contudo, uma relação com a Antiguidade permanece viva nesses conceitos: a relação intrínseca com o humano. Nas palavras de Vázquez, a Ética e a moral

[...] nos situam no terreno especificamente humano no qual se torna possível e se funda o comportamento moral: o humano como o adquirido ou conquistado pelo homem sobre o que há nele de pura natureza. O comportamento moral pertence somente ao homem na medida em que, sobre a sua própria natureza, cria esta segunda natureza, da qual faz parte a sua atividade moral (2017, p. 24-25).

Vázquez compreende a Ética como a investigação dos princípios relativos ao comportamento moral dos homens. Apontando que os campos da ética e da moral são distintos na forma de pensar e agir sobre

seus problemas e que possuem, respectivamente, um caráter universal e particular, porém é perceptível a sua relação de correspondência, considerando que fazem parte do mesmo universo, primeiro enquanto ciência e seu objeto e, ainda, por manter uma relação de complementariedade em si.

Dessa forma, quando em nossas relações sociais nos defrontamos com situações concretas, que apresentam problemas práticos do cotidiano, que requerem respostas e modos de conduta, cuja decisão pode acarretar consequências e afetar outras vidas - seja para uma ou mais pessoas, grupos sociais ou toda uma comunidade, de acordo com Vázquez (2017), estamos lidando com questões morais. Nesses casos, para decidir o que deve ser feito em cada situação vivida, uma vez que não há como recuar, o autor nos aponta que, em cada caso particular, recorreremos por conta própria à certas normas, princípios e valores que julgamos ser as “mais apropriadas ou mais dignas de ser cumpridas” (p. 16); as quais servem de apoio para justificar o comportamento adotado. Esses preceitos, segundo ele, se originam e se desenvolvem em correspondência com necessidades sociais. Assim, são como imperativos morais relacionados a uma determinada sociedade e cultura que são aceitos intimamente por uma convicção pessoal, reconhecidos e compreendidos como um dever a ser seguido. Isso porque representa uma medida essencial para regular as ações e relações humanas concretas para uma melhor convivência social. Esses imperativos morais fundamentam o comportamento e a decisão adotada por cada indivíduo de forma racional, a fim de que a ação do agente possa ser boa para o conjunto das relações sociais. Nesse sentido, Aristóteles¹¹ (2014) argumenta que o homem necessita ser “[...] capaz de deliberar bem sobre o que é bom e proveitoso para si mesmo, não em um aspecto parcial e particular [...] mas o que contribui, na sua vida, para o bem estar geral” (p. 225-226. Grifos do autor).

De acordo com Vázquez (2017), esse comportamento precisa ser *livre, deliberado e consciente* para que se possa considerar que o agente agiu moralmente. O que significa que com base em normas estabelecidas, se formulam juízos sobre esses atos e comportamentos, aprovando-os ou desaprovando-os moralmente. No caso, se agimos bem ou mau na forma como foram resolvidos os problemas morais, uma vez que seus resultados e consequências afetam a outros e, por isso, têm qualificação moral (benéfica ou maléfica para a sociedade).

¹¹ Em, Aristóteles, respeitada as diferenças com a teoria contemporânea de Vázquez (2017), a ideia do ser político e social é uma importante contribuição filosófica para este estudo científico, por esse motivo não deve ser ignorada.

A manifestação da moral é intrínseca ao ser humano, pois a característica do ser social remonta às nossas próprias origens, quando ele, vivendo em pequenos grupos para multiplicar sua força em benefício da sobrevivência, se coloca em relação com o outro. Segundo Aristóteles (2014), cada um se estabelece socialmente vivendo “[...] com referência aos pais, aos filhos e à esposa [...] *bem como aos amigos e concidadãos em geral* [...] posto que o ser humano é por natureza, social” (p. 58. Grifos do autor). Nesse contexto, por estarmos em interação com outros sujeitos, também dotados de liberdade, consciência e vontade, é compreensível a necessidade de regulamentar as relações mútuas entre cada um ou entre estes e a comunidade a partir de valores éticos, a fim de buscar a melhor forma de viver harmonicamente em sociedade.

Desta forma, ser moral é uma condição necessária ao sujeito social, uma vez que, como membro de uma comunidade é formado e contribui para a formação desse “conteúdo” pacificador e organizador da vida social. Então podemos dizer que a moral tem uma função social ao tempo em que a vida social demanda a existência de uma moral. Outros artifícios garantem objetivamente a ordem e a integridade dos indivíduos, como a via jurídica do Direito, que assegura o cumprimento dos dispositivos coercitivos do Estado por meio de normativos legais que integram o estatuto social que vigora na sociedade. Considerando esses fatores, conforme Vázquez (2017, p. 70),

A moral implica, portanto, uma relação livre e consciente entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade. Mas esta relação está também socialmente condicionada, precisamente porque o indivíduo é um ser social ou um nexo de relações sociais. O indivíduo se comporta moralmente no quadro de certas relações e condições sociais determinadas que ele escolheu, dentro também de um sistema de princípios, valores e normas morais que não inventou, mas que recebe socialmente e segundo o qual regula as suas relações com os demais ou com a comunidade inteira.

A forma como criamos e desenvolvemos a nossa consciência moral têm variada influência das relações sociais, visto que é por meio da socialização, nas diversas instâncias da vida, que construímos a nossa identidade como sujeito dentro de um processo contínuo. A começar por aqueles que nos cuidaram na infância e, por consequência, das diversas outras relações e contatos que cruzam nossos caminhos, voluntariamente ou

involuntariamente, ao longo de nossa vida (família, amigos, escola, trabalho, rua, igreja, cinema, natureza, arte, mídia, costumes, cultura; enfim uma infinidade de situações, conexões e contextos). Isso ocorre de tal forma e com tal naturalidade que nos induz a assumir docilmente essas normas, princípios e valores, sem as refletir ou questioná-las. Ainda que, em nossa consciência, tomemos decisões individuais, não deixa de ser, essa decisão, uma consequência de todas essas questões, pois, sem nos darmos conta, somos levados a agir em conformidade com as regras estabelecidas pelos costumes ou tradições da sociedade. Isso indica que em certa medida somos condicionados socialmente, pois conforme Vázquez (2017, p. 73) “[...] a individualidade é um produto social e que são as relações sociais dominantes numa época determinada que determinam a forma como a individualidade expressa a sua própria natureza social”.

Nesse sentido, fica claro que existe uma relação entre o individual e o coletivo na formação da consciência moral, apesar disto, não significa que haja um domínio absoluto da moral, aos moldes da “moral coletivista”, característica das sociedades primitivas, a respeito das quais Vázquez (2017) aponta que existia uma “[...] absorção do individual pelo coletivo [...]” (p. 42) – ou seja, uma anulação do indivíduo. Na proposição do autor, em relação a moral coletivista, “[...] trata-se de uma moral limitada pelo próprio âmbito da coletividade” (p. 41), assim, válida somente dentro dos limites de tal comunidade. De maneira que para ele essa “[...] moral primitiva implicava numa regulamentação do comportamento de cada um, de acordo com os interesses da coletividade, mas, nesta relação, o indivíduo via a si mesmo somente como parte da comunidade ou como sua encarnação ou seu suporte” (p. 41). De modo que nestas condições, explica o autor, “[...] o indivíduo existia somente em fusão com a comunidade, e não se concebia que pudesse ter interesses pessoais, exclusivos, que entrassem em choque com os coletivos” (p. 42).

A questão é que tal situação, do coletivo absorvendo o individual, impossibilita qualquer liberdade, qualquer autonomia de decisão e, por esse fato, podemos dizer que também não sustenta qualquer responsabilidade pessoal, panorama caracterizado por Vázquez (2017, p. 42) como “[...] uma vida moral sem sentido próprio”, uma vez que a coletividade se coloca como limite para o desenvolvimento da própria moral. Nessa conjuntura, o autor aponta que “trata-se de uma moral pouco desenvolvida, cujas normas e princípios são aceitos sobretudo pela força do costume e da tradição” (p. 42). Na sociedade moderna, contudo, a moral não é uma escolha forçosa do indivíduo. A evolução social e o progresso moral erigem-se em consonância com o sentimento de liberdade e, por consequência, necessita de atos livres e conscientes com responsabilidade pessoal, entre outros fatores.

Sobre essa questão, o que devemos considerar é que a relação entre o individual e o coletivo é um fator relevante, que constitui parte da formação da consciência moral e, por isso, não pode ser desconsiderada. No entanto, a moral tem um fator pessoal essencial, o comportamento moral efetivo exige certa liberdade e consciência no ato de escolher e agir para se consolidar, cada decisão tomada necessariamente implica a nossa responsabilidade pessoal. Sendo assim, quanto mais livremente e conscientemente agimos, mais a vida moral enobrece; caso contrário, ao agir sem pensar e apenas pelo hábito, “refugiando-se o sujeito numa decisão já tomada previamente, abdica de sua responsabilidade situando-se assim num nível moral inferior” (VÁZQUEZ, 2017, p. 82).

Em relação aos problemas morais, cada situação concreta é única e cada ato é singular, não existindo uma regra específica para o modo de agir,

É a consciência moral que, neste caso, informando-se da situação e com a ajuda das normas estabelecidas, que interioriza como suas, toma as decisões que considera adequadas e internamente julga os seus próprios atos. Ao passo que, por essência, compete à moral interiorizar, aderir ou rejeitar intimamente as normas - [...] -, a consciência moral assume a função de uma instância ineludível, ou de um juiz diante do qual todo ato moral deve apresentar os seus títulos. Pois o homem não age, em rigor, como um ser moral se se limita a acatar externa e formalmente uma norma; isto é, quando a sua consciência cala e não ratifica em seu “foro interno” as normas que vigoram na comunidade (VÁZQUEZ, 2017, p. 185-186. Grifo do autor).

Nesta perspectiva, a consciência moral não se limita a agir passivamente para cumprir normas estabelecidas, mas reserva um espaço subjetivo para a ação livre quando o comportamento prático-moral passa pelo processo interior de avaliação e julgamento; tanto enquanto agente da ação do seu próprio comportamento quanto dos outros, no qual se compreende a situação concreta e o dever de cumpri-la dentro da norma social, assim não mais submetido ao costume ou tradição. Ou, se for o caso, verifica que deve atuar de outra forma, mas, claro, sempre considerando a função social da moral (agir de forma a corresponder às necessidades e aos interesses sociais de fato). Nisso consiste a gênese da consciência moral propriamente dita, quando agimos no sentido racional e prudente dos fatos concretos e não pelo hábito. Em outras palavras, percebemos a necessidade do indivíduo possuir

um posicionamento crítico, o que pode se refletir na perspectiva do *ser político* desenvolvida por Aristóteles (2019), argumentando que:

[...] é evidente que o homem é um ser político, mais que qualquer abelha ou qualquer ser gregário. [...] dentre os seres vivos, o homem é o único que domina a palavra [...] que demonstra em si o que é conveniente e o que é prejudicial, de sorte que também o que é justo e o que é injusto. Pois essa é uma particularidade que os seres humanos têm em relação a outros seres vivos, é o único que tem a sensação do que é o bem e o mal [...] (2019, p. 33-34).

Ainda, conforme aponta Vázquez (2017, p. 187), “[...] esta faculdade de avaliação e julgamento do comportamento não pode, por isto, deixar de evoluir de acordo com as exigências do desenvolvimento social”. Nas palavras do autor, concluindo que:

Vê-se, portanto, que a consciência moral dos indivíduos, como produto histórico-social, está sujeita a um processo de desenvolvimento e mudança. Por sua vez, como consciência de indivíduos reais que são tais somente em sociedade, é a faculdade de julgar e avaliar o comportamento que tem consequências não só para si, mas para os demais. Somente em sociedade o indivíduo toma consciência daquilo que é permitido ou proibido, do obrigatório e do não obrigatório num sentido moral. O tipo de relações morais vigentes determina, em certa medida, o horizonte em que se move a consciência moral do indivíduo (VÁZQUEZ, 2017, p. 187-188).

Em resumo, a moral é um construto histórico-social-cultural,

[...] um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal (VÁZQUEZ, 2017, p. 84. Grifos do autor).

Esse comportamento prático-moral dos indivíduos ou grupos sociais, que varia em relação à forma como as relações sociais estão regimentadas e à cultura de cada sociedade que vigora em certa época histórica, é objeto a ser investigado e analisado no campo teórico-ético, tendo em vista que:

Os homens não só agem moralmente (isto é, enfrentam determinados problemas nas suas relações mútuas, tomam decisões e realizam certos atos para resolvê-los e, ao mesmo tempo, julgam ou avaliam de uma ou de outra maneira estas decisões e estes atos), mas também, refletem sobre esse comportamento prático e o tomam como objeto de sua reflexão e de seu pensamento. Dá-se assim a passagem do plano da prática moral para o da teoria moral: ou, em outras palavras, da moral efetiva, vivida, para a moral reflexa. Quando se verifica esta passagem, que coincide com o início do pensamento filosófico, já estamos propriamente na esfera dos problemas teórico-morais ou éticos (VÁZQUEZ, 2017, p. 17).

Então, na concepção de Vázquez (2017, p. 23), “a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”, o comportamento relacionado ao mundo da moral. Assim como toda ciência, o campo da ética apresenta várias teorias (doutrinas éticas), desenvolvidas ao longo do tempo (alguns exemplos foram levantados na seção anterior) por pesquisadores e pensadores que se empenharam em investigar as experiências histórico-sociais no campo da moral na procura de respostas ao problema teórico central para “o que é bom?” como um empreendimento coletivo e considerado valioso do ponto de vista moral.

Enquanto reflexão sobre a moral, a Ética procura investigar e explicar essas experiências humanas e suas formas de comportamento moral efetivo, considerando todas as manifestações envolvidas na dinâmica da vida social, objetivando descobrir seus princípios em caráter geral. Neste caso, “os problemas éticos caracterizam-se pela generalidade” (VÁZQUEZ, 2017, p. 19) o que representa um caráter coletivo. Dito de outra forma, ao definir o que é bom para o convívio social, a Ética não reduz o seu resultado a um caráter exclusivo, de maneira que satisfaça a interesses pessoais. Diferente disso, a Ética, a partir de seu caráter teórico, consiste na “[...] investigação ou

explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado porém na sua totalidade, diversidade e variedade” (VÁZQUEZ, 2017, p. 21).

Além disso, conforme muda a vida social é natural que, também, mudem os comportamentos morais, uma vez que novas situações se originam dessas transformações e, por isso, o que hoje uma sociedade tem como código moral, amanhã pode não fazer mais sentido, o que leva tais valores a entrarem em crise. Por esse motivo, Vázquez (2017, p. 269) aponta que “surge então a necessidade de novas reflexões ou de uma nova teoria moral, pois os conceitos, valores e normas vigentes se tornaram problemáticos” e não correspondem mais a nova forma de vida social. Na Grécia Antiga, por exemplo, escravizar pessoas era uma atitude que fazia parte da vida na pólis, como uma regra que regia a forma de viver na sociedade daquele tempo, ou seja, uma prática natural e vital para o funcionamento daquela estrutura social; na qual os escravos eram “propriedade animada” de seus senhores, considerados como coisas ou instrumentos e desconsiderados como seres humanos.

[...] é necessário unir dois a dois aqueles que não podem existir sem o outro; por exemplo, [...] quem governa é por sua natureza e quem é governado é pela sua segurança. Pois, por um lado, quem é capaz de prever algo pela sua capacidade de raciocínio é por natureza governante, também é um senhor de escravos por natureza; mas, por outro lado, quem é capaz de trabalhar arduamente com o seu corpo é por natureza um governado, também é um escravo por natureza; por isso, o mesmo ocorre ao senhor de escravos e ao escravo (ARISTÓTELES, 2019, p. 30-31).

Já em nossa época, hegemonicamente, apresentamos a estrutura social com base na organização de produção socioeconômica capitalista que é liberal, tendo como um de seus princípios a democracia, que se baseia na ideia do direito de igualdade e liberdade para todos; assim, o uso de trabalho escravo ou análogo¹² a esse, é uma atitude moralmente inaceitável e considerada uma violação dos direitos humanos, ou seja, é

¹² Embora seja considerado um comportamento imoral, essa forma de trabalho que explora o trabalhador não foi erradicada na contemporaneidade, devido à ganância daqueles que buscam o lucro a qualquer custo.

uma conduta imoral¹³ e ilegal.

Ainda que, aparentemente, a Ética possua um caráter relativo devido ao fato de ser uma ciência-filosófica, que se ocupa de uma moral, que se configura diferentemente em cada tempo e espaço, relacionada com a condição de sobrevivência e de convivência social; a Ética tem um compromisso com o bem-estar social e a dignidade do ser humano, fato que dimensiona o seu caráter universal. A moral, por sua vez, tem um caráter particular, pois se preocupa em resolver seus problemas cotidianos.

Argumentamos até aqui sobre as diferenças entre a ética (problemas teóricos de caráter geral) e a moral (problemas práticos do cotidiano) e, ainda que tenhamos verificado que os problemas que cada uma enfrenta são específicos, no entanto, estabelecem uma estreita relação entre si. Primeiro como ciência específica e seu objeto de investigação e, depois, tendo em vista que a Ética parte da reflexão sobre a própria moral, assim, esta implica àquela ao se reformular enquanto teoria; da mesma forma que a Ética, ao refletir sobre os fundamentos gerais que emergem do mundo moral, pode influenciar na moral vivida, desde que o grupo social reconheça estes como novos princípios e normas válidos para a maioria; ou seja, que correspondam às necessidades sociais e, por conseguinte, haja a exigência de mudança na prática moral, transformado assim os comportamentos e hábitos culturais vigentes.

Por este fato, além do caráter teórico, a Ética também apresenta um caráter prático. Embora, como nos alerta Vázquez (2017), não devemos entender a Ética como uma disciplina normativa que visa a direcionar a melhor conduta no terreno da moral, tampouco “[...] lhe cabe formular juízos de valor sobre a prática moral de outras sociedades, ou de outras épocas, em nome de uma moral absoluta e universal, mas deve, antes, explicar a razão de ser dessa pluralidade e das mudanças de moral [...]” (p. 21-22).

¹³ A título de conhecimento, com base no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS e VILLAR, 2001), trazemos a diferenciação entre a conduta moral, imoral e amoral. De forma reduzida, dizemos que é *moral* àquele “que segue princípios socialmente aceitos”, ou ainda, o indivíduo “que denota bons costumes, boa conduta, seguindo os preceitos socialmente estabelecidos pela sociedade ou determinado grupo social” (p. 1958), os quais ele aceita livre e conscientemente; é considerado *imoral* quando agimos “contrário à moral, às regras de conduta vigentes em dada época ou sociedade ou ainda àquelas que um indivíduo estabelece para si próprio” (p. 1.577); amoral “que se mantém exterior ao julgamento ou qualificação moral, como, p.ex., o animal irracional ou, em circunstâncias frequentes, a infância ou a loucura, em contraste ao caráter consciente e refletido da imoralidade” (p.193), ou seja, no caso daquele que por certo motivo é incapaz de poder escolher, decidir e julgar (p. 193).

Conforme a história já nos mostrou¹⁴, pensar a ética como uma normatividade que receita princípios e normas universais aos indivíduos ou grupos sociais, na pretensão de guiá-los moralmente, é transformá-la em uma forma de legislador do comportamento humano. Nessa concepção a ética tem um teor ideológico de sentido privado, ignorando o que de fato é bom no sentido geral. Dito de outra forma, essa visão tem a pretensão de justificar determinada moral à determinadas necessidades sociais, atendendo às convicções ideológicas de certos grupos ou sociedade por beneficiarem apenas a si mesmos, no sentido de estarem em conformidade com os próprios interesses e objetivos de poder dominante. Tal concepção é considerada por Vázquez (2017) como “não ética” ou “falsa ética”, pois seu interesse é particular e não geral.

Compreendendo que existem concepções éticas que configuram o comportamento moral em um contexto de normas e regras, podemos entender que existem diferentes maneiras nas quais se constrói o conteúdo da obrigação moral, no que diz respeito, por exemplo, sobre quais maneiras “[...] devemos agir, ou que tipo de atos somos moralmente obrigados a realizar” (VÁZQUEZ, 2017, p. 189). Se adequam nessa perspectiva as Éticas deontológica (do grego *déon*, dever) e teleológica (do grego *télos*, fim), as quais são chamadas de teorias da obrigação moral. Abbagnano (2012) descreve algumas considerações acerca desses conceitos:

Na filosofia moral do século XX [...] fala-se de éticas deontológicas ou do dever a propósito das teorias que valorizam a moralidade não em termos de resultados, mas de deferência categórica a determinados princípios. Inversamente, fala-se de éticas teleológicas ou consequencialistas a propósito das posições que “derivam o justo, o obrigatório e o moralmente bom do não moralmente bom” [...], ou seja, que valorizam as ações humanas com base em determinados fins ou consequências extramoras [...] (2012, p. 280).

O autor argumenta que a ética kantiana consiste em uma ética deontológica, ao prescrever que o comportamento moral se baseia no “dever pelo dever”. E a ética utilitarista, por sua vez, se insere como uma ética teleológica, na qual “[...] identifica a moralidade com a promoção do bem-estar coletivo” (ABBAGNANO, 2012, p. 280).

¹⁴ No Capítulo 3 abordaremos alguns fatos que ilustram essa questão.

A ética deontológica¹⁵ relativa aos preceitos kantianos descreve que “o dever em cada caso particular deve ser determinado por normas que são válidas independentemente das consequências de sua aplicação” (VÁZQUEZ, 2017, p. 193). Dessa forma, ela se preocupa com o caráter da conduta humana, que é construído com o objetivo do homem ser cada vez melhor sob um ponto de vista ético. No entanto, em um sentido prático, Abbagnano (2012, p. 280) explica que “hoje se fala em Deontologia sobretudo com referencia à noção de dever ético ou profissional”, que acarretou ser associada

[...] apenas como *normativa*, como *código de prescrições, regras e interditos*; como se tivesse um *fim* em si mesma. Entretanto, os códigos de ética profissional, por seu compromisso com os interesses de categorias, não podem eximir-se da responsabilidade com o *projeto global* da sociedade. Precisam ser considerados *meios* para atingir o *ser*, cumprindo o princípio básico de toda ética, que consiste no respeito à *dignidade* humana (PASSOS, 2015, p. 108. Grifos da autora).

A ética do Utilitarismo, descrita primeiramente por Jeremy Benthan (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873), por sua vez, também se insere como outro exemplo de teoria ética normativa, mas sob outros aspectos. Em primeiro lugar, seus fundamentos e princípios partem da abstração teórica. Além disso, diferente da ética deontológica, a ética utilitarista consiste em uma doutrina consequencialista, ao sustentar que “em nosso comportamento devemos visar, acima de tudo, as consequências que nossos atos podem acarretar para os outros membros da comunidade” (VÁZQUEZ, 2017, p. 200). Por essa razão, não se analisa o valor da ação moral, mas sim, quais seus efeitos para a obtenção do bem e da felicidade para o maior número de indivíduos. Em outras palavras, independente do que se faça, ou dos meios utilizados para fazê-lo, o que importa é fazer de maneira que se tenha a melhor consequência para a maioria das pessoas afetadas pela ação. Tal princípio, no entanto, está sujeito a um conflito, pois, na prática, só se pode atender a um desses princípios por vez, ou seja, ou se age para

¹⁵ Jeremy Benthan foi quem criou o termo deontologia “[...] para designar uma ciência do ‘conveniente’, ou seja, uma moral fundada na tendência a perseguir o prazer e fugir da dor e que, portanto, não lance mão de apelos à consciência, ao dever, etc.” (ABBAGNANO, 2012, p. 280).

atender o maior bem ou para atender o maior número, não existe a possibilidade de combinar os dois ao mesmo tempo ou harmonizá-los na mesma medida, atendendo, no mais das vezes, a interesses particulares: “o geral, nela, não assume um caráter quantitativo abstrato – o ‘maior número possível’-, mas a comunidade de interesses, objetivos e aspirações de um grupo social ou de uma sociedade inteira” (VÁZQUEZ, 2017, p. 172).

Vázquez (2017) apresenta a seguinte explicação:

[...] por não considerar as condições histórico-sociais nas quais deve ser aplicado o seu princípio, o utilitarismo esquece que, nas sociedades baseadas na exploração do homem pelo homem, a felicidade do maior número de homens não pode ser separada da infelicidade que a torna possível. Se, como exemplo, temos presente a sociedade escravista grega e, particularmente, a *polis* ateniense, veremos que a felicidade do maior número (de homens livres) tinha por base a infelicidade de um número ainda maior (de escravos). O mesmo se deve dizer de uma sociedade colonial na qual a felicidade do maior número (a minoria dos colonizadores) se constrói sobre a base da infelicidade da imensa maioria (dos colonizados); ou no caso de um Estado industrial, regido pela lei da produção da mais-valia, no qual, com o progresso da indústria e da técnica e com o incremento de bens de consumo, a infelicidade do homem manipulado e coisificado não faz senão estender-se, embora às vezes nem sequer tenha consciência – a tal ponto chega a sua alienação – de sua própria infelicidade (VÁZQUEZ, 2017, p. 171).

Pelo exposto podemos compreender a defesa de Vázquez por uma Ética que faça reflexões acerca dos princípios que orientam o comportamento moral em situações concretas, de modo contrário, poderia levar a atos morais opostos à dimensão coletiva e social. Uma vez que para o autor “[...] o conceito de obrigatoriedade moral só tem sentido no contexto da vida social, no seio de uma comunidade” (p. 205), ao se referir as doutrinas deontológicas, como a de Kant, e as teleológicas, como a do utilitarismo da norma, ele considera que “o defeito comum das teorias da obrigação moral [...] consiste no fato de partirem de uma concepção abstrata do homem. Por isto, sua concepção da obrigatoriedade moral também é abstrata, alheia à sociedade e à história” (2017, p. 205).

Outro ponto a se destacar é que o fenômeno da moral não deixa de estar relacionado com a forma como está estruturada a sociedade no que determina às relações sociais e no que causa como existência de certa cultura moral. Vázquez (2017) esclarece que a estrutura social e seu nexos causal contribuem para instaurar as condições sociais nas quais está baseado o bem-estar social da maioria, o que ocorre à medida que “o egoísmo e suas manifestações – solidariedade, cooperação e ajuda mútua – são encorajadas ou obstaculizadas de acordo com as condições concretas nas quais vivem os homens” (p. 175). Em consequência, o autor afirma que realizar o bom dentro das necessidades sociais, quanto a harmonizar as condutas morais em prol do bem geral, é um problema que está atrelado, entre outras coisas, à estrutura social e seus mecanismos repressivos que impedem a sua efetivação; por isso, tais questões não podem ser ignoradas pelo campo da Ética.

Considerando esse aspecto, destacamos mais uma vez, a importância quanto ao fato de que o fenômeno moral pode ser explicado pela teoria Ética e, principalmente, ao identificar as necessidades sociais pode influir, fortalecer, mudar a moral efetiva.

Não existe uma moral científica, mas existe – ou pode existir – um conhecimento da moral que pode ser científico. Aqui, como nas outras ciências, o científico baseia-se no método, na abordagem do objeto, e não no próprio objeto. Da mesma maneira, pode-se dizer que o mundo físico não é científico, embora o seja a sua abordagem ou estudo por parte da ciência física. Se, porém, não existe uma moral científica em si, pode existir uma moral compatível com os conhecimentos científicos sobre o homem, a sociedade e, em particular, sobre o comportamento humano moral. É este o ponto em que a ética pode servir para fundamentar uma moral, sem ser em si mesma normativa ou preceptiva. A moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral (VÁZQUEZ, 2017, p. 23-24).

Consideramos como fundamental compreendermos que, enquanto ciência da moral, a finalidade da Ética é explicar a realidade, tendo em

vista que “o valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas” (VÁZQUEZ, 2017, p. 21). Principalmente, quanto ao seu caráter prático que, a partir do que explica sobre o contexto da sociedade, elabora proposições válidas sobre determinados comportamentos efetivos da moral, possibilitando inspirar às novas condutas, fortalecer ou modificar a cultura moral de indivíduos, de grupos sociais e de toda uma sociedade.

Outro fator de relevo reside no fato de que, mesmo que o comportamento moral apresente um caráter social no sentido de causa e efeito (já que em parte sofre interferência da sociedade que, em certa medida, interfere e condiciona a ação efetiva), não significa que o indivíduo

[...] seja mero efeito ou juguete das circunstâncias que determinam o seu comportamento. Ao tomar consciência destas circunstâncias, os homens podem decidir atuar de certa maneira e esta decisão, traduzida em prática, se transforma, por sua vez, numa causa que reage sobre as circunstâncias ou sobre as condições dadas (VÁZQUEZ, 2017, p. 122).

Pois, enquanto ser consciente e prático, “[...] o homem deixa de ser um mero efeito para ser uma causa consciente de si mesmo e inserir-se conscientemente na trama causal universal” (VÁZQUEZ, 2017, p. 122), colocando-se como moralmente responsável.

Para tanto, Vázquez (2017) atenta que é preciso ter liberdade de decisão e ação para sermos moralmente responsáveis, porém, ao contrário do que se pensa no sentido da liberdade de vontade para fazer o que quiser a seu bel prazer. Pois assim, cairíamos novamente em determinações de fatores causais, se não externas agora subjetivas ao próprio sujeito ao seguir seus desejos, motivos ou caráter. Segundo Vázquez (2017, p. 131),

Como liberdade de escolha, decisão e ação, a livre vontade acarreta, em primeiro lugar, uma consciência das possibilidades de agir numa determinada direção. Contém também uma consciência dos fins ou das consequências do ato que se pretende realizar. Em ambos os casos, é necessário um conhecimento da necessidade que escapa à vontade: a situação em que o ato moral se efetua, as condições e os meios de sua realização etc. Acarreta também certa consciência dos motivos que impelem a agir, pois de outro modo se

agiria – como faz, por exemplo, o cleptomaniaco – de uma maneira imediata e irrefletida.

Então, para exercermos a liberdade, é necessário o conhecimento objetivo da necessidade e das relações causais (causa e efeito). No entanto, mesmo assim, ainda não se bastaria, porque “a liberdade não é somente sujeição consciente à natureza, mas domínio ou afirmação do homem diante dela” (VÁZQUEZ, 2017, p. 128); o que significa que, além do conhecimento, esse teria que estar acompanhado do poder de decisão concretizado na prática.

Nesse sentido, nos reportamos a Freire (2016, p. 18) para entender melhor esta questão, pois ele também defende que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Para Freire (2016), o ato comprometido do indivíduo só se efetiva na práxis, ou seja, parte da autorreflexão e reflexão sobre seu estar no mundo. Ao adquirir a consciência crítica da realidade, e, a partir disso, ao se conscientizar de sua responsabilidade com a sociedade, ele passa a atuar em favor da mudança social.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. [...]. A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o seu imerso nele somente está em contato com ele, seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los (FREIRE, 2016, p. 19).

Nesse caso, concordamos que “a liberdade não é apenas assunto teórico, porque o conhecimento por si só, não impede que o homem esteja sujeito passivamente à necessidade natural e social” (VÁZQUEZ, 2017, p. 129). Por esse motivo, necessita igualmente de uma abordagem em relação à prática. Nessas condições, compreendemos que, em primeira instância, uma postura ética implica a compreensão racional e crítica sobre o ser humano e o mundo, como fenômenos históricos, sociais e culturais inter-relacionados em seu processo de construção e transformação. Essa condição

permite avançar sobre o conhecimento da natureza do ser humano e de sua ação sobre o mundo, pois implica ter consciência dos fatos e da interferência dos fatores sociais, bem como refletir criticamente sobre tal contexto social na forma como se estabelecem essas relações quanto aos aspectos éticos. A partir disso, existe a possibilidade de compreendermos as contradições e consequências imbrincadas nas relações sociais conforme o comportamento efetivo de seus agentes, identificando quais as questões éticas que emergem de suas formas de se relacionar e que necessitam de respostas para seus problemas fundamentais, de maneira a transformar o comportamento e a cultura moral.

Diante dessa perspectiva, compreendemos a Ética de acordo com a concepção de Vázquez (2017), como um esforço intelectual racional, sendo que o pensar ético se faz com reflexão crítica e com uma autonomia. Esses são fatores que estão intimamente relacionados e, por isso, perdem o sentido quando um deles fica à margem. Como consequência, sem reflexão crítica podemos cair num abstracionismo ético e sem autonomia podemos ser levados a agir pela força de tradição e pelo hábito. Bauman (1997) submete essa postura à crítica, argumentando que “a avaliação é arte indispensável da escolha, da tomada de decisão; é necessidade sentida por humanos como tomadores de decisão, necessidade sobre a qual raramente refletem os que agem por hábito” (p. 9).

Considerando a perspectiva Ética de Vázquez (2017) aliada a uma proposta de ensino profissional superior, compreendemos que a formação segue no caminho de promover a reflexão crítica e buscar a autonomia dos indivíduos. Nesse sentido, a proposta educativa vai se preocupar em: (a) oportunizar ao educando uma formação que lhe dê condições de ter consciência sobre os fatos e fatores sociais relacionados ao mundo do trabalho, fomentando uma postura crítica-reflexiva diante das situações concretas que pode encontrar no seu campo de atuação, se aproximando do caráter teórico da Ética; e, (b) possibilitar formas que favoreçam ao educando desenvolver a capacidade de reflexão-crítica e autocrítica sobre o papel social que todos ocupamos na sociedade enquanto “[...] seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade” (FREIRE, 2000, p. 59), fomentando uma postura autônoma e política, se aproximando do caráter prático da Ética. Isso para que o futuro profissional possa ser capaz de avaliar as condições existenciais e fazer escolhas morais de forma consciente; no sentido de realizar deliberadamente suas atividades escolhendo realizar um trabalho comprometido com o bem-estar social em razão das pessoas.

Pelo exposto, pensamos que uma educação profissional na dimensão Ética tem como pressuposto discutir e problematizar sobre o

comportamento humano em sua relação com o mundo do trabalho, remontando o contexto existente em seu campo profissional, quanto aos valores e princípios que regem as relações sociais de produção econômica vigente e suas consequências ao existencial humano em busca da autonomia dos sujeitos. Sendo assim, defendemos que o currículo não deve prescindir de um conhecimento objetivo sobre tais fenômenos existentes, ou seja, de uma formação profissional na perspectiva Ética, tanto enquanto teoria quanto preparação para a prática de profissionais comprometidos em primeira instância com o bem-estar social em razão das pessoas do que com o bem-estar econômico em razão do lucro.

3 O MUNDO DO TRABALHO NO CAMPO DA ÉTICA

“Em primeiro lugar, é preciso lembrar que o valor se atribui a um objeto social, constituído ou criado pelo homem no decurso de sua atividade histórico-social. Portanto, a avaliação, por ter atribuição de um valor assim constituído, possui também um caráter concreto, histórico-social. Dado que não existe em si, mas *pele e para* o homem, os valores se concretizam de acordo com as formas assumidas pela existência do homem como ser histórico-social.” (VÁZQUEZ, 2017, p. 153. Grifos do autor).

Vázquez (2017) considera que as escolhas por normas, princípios e valores que vão reger o comportamento moral sofrem a interferência e são afetados pelos *fatores sociais* que vigoram em determinado tempo e espaço. Por isso, esses não podem ser desconsiderados quando se trata de uma análise ética. Considerando a proposição do autor e tendo em conta o objetivo de investigar a dimensão Ética na formação profissional superior em Design de Moda, compreendemos que faz sentido que primeiro se coloque em pauta alguns aspectos que constituem o cenário das relações sociais de trabalho na sociedade contemporânea.

Seguindo nessa perspectiva, buscamos por meio de uma postura epistemológica crítica propor discussões que possam nos dar subsídios que ajudem a evidenciar os dilemas e as contradições éticas existentes no meio social em relação à categoria conceitual Trabalho, a fim de compreender qual seu sentido e significado na/para a estrutura social econômica em que vivemos e no/para o contexto da vida das pessoas, inclusive na dimensão formativa.

Para tanto, buscamos nesse capítulo fazer uma análise de cenário sobre o mundo do trabalho no contexto neoliberal e globalizado, com o intuito de compreender, em caráter geral, quais são os princípios e valores que entremeiam essas relações sociais de produção e como seus resultados afetam e interferem na vida em sociedade. Esperamos, como resultado, obter subsídios que possibilitem analisar os PPCs dos cursos superiores em Design de Moda a partir da categoria conceitual Trabalho, buscando compreender em que sentido o acadêmico está sendo formado para atuar nessa sociedade em relação ao seu comprometimento social no que tange a dimensão Ética.

Em busca de alcançar os objetivos pretendidos nos amparamos em diversos autores, esclarecendo que, afóra a diferença teórica

existente entre as correntes as quais esses se filiam, conforme já evidenciamos em outros momentos, vamos considerar principalmente suas perspectivas críticas relevantes às temáticas que farão parte das discussões levantadas nessas seções.

Nesse caso, organizamos as seções que se seguem da seguinte maneira: em relação às dinâmicas do neoliberalismo, da globalização e do mundo do trabalho e suas inter-relações no campo da ética, nos fundamentaremos em Antunes (2009; 2018), Bauman (1999; 2001; 2010; 2011a; 2011b), Martins (2002) e Santos (2011). Em relação à essência do trabalho e examinando os aspectos envolvidos quanto ao valor do trabalho consideramos as concepções teóricas críticas de Vieira Pinto (2005 [I]; 2005 [II]). Além disso, Freire (1967; 1979; 2001; 2016) se fará presente em vários momentos contribuindo com sua visão crítica para relacionar o mundo do trabalho com a esfera da educação escolar. Sendo assim, são destas questões que nos ocuparemos a partir de agora.

3.1 O SISTEMA DE TRABALHO CAPITALISTA E AS RELAÇÕES SOCIAIS

No sistema capitalista, a forma de organizar o trabalho e seus processos produtivos tem passado por transformações estruturais ao longo do tempo, demonstrando a grande capacidade de reinventar-se frente às crises socioeconômicas. Porém, ao mesmo tempo, presenciamos a sua lógica destrutiva que tem provocado resultados e consequências que afetam o bem-estar social quanto à dignidade humana. Além disso, verificamos que a responsabilidade social se transforma em responsabilidade econômica, uma vez que o projeto global de dominação do capital está em plena atividade. Para atingir mais rapidamente esse estágio, contou com artifícios materiais e imateriais, ambos de grande valia. De maneira que, entre as relações sociais do mundo do trabalho, a moral se configura de acordo com os seguintes princípios: competitividade, consumo, dinheiro, flexibilização, globalização e lucro¹⁶.

¹⁶ Os princípios evidenciados aqui, claro que não sejam os únicos, foram formulados a partir dos autores que fundamentaram as discussões nessa seção: Antunes (2009; 2018), Bauman (1999; 2001; 2010; 2011a; 2011b), Martins (2002) e Santos (2011). Ainda informamos que elencamos aqui em ordem alfabética, mesmo porque são elementos que estão profundamente inter-relacionados e, sendo assim, não foram fragmentados, aparecendo em vários momentos ao longo do texto.

Investigando sobre as profundas mutações que a sociedade do trabalho vem passando, no livro *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* lançado no final do século XX, Antunes (2009, p. 18) faz a proposição de que “a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produção num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados”. Com base nesse estudo, ele constata que, entre as consequências do sistema capitalista, podemos evidenciar, conforme aponta Antunes (2009, p.17),

[...] o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

Tais consequências, ainda latentes, são resultado das transformações desse sistema socioeconômico impulsionadas principalmente a partir dos anos de 1970 pelo neoliberalismo econômico que reforçou e ampliou o poder capitalista. Junto a esse contexto, o capital ganhou maior amplitude ao articular os seus processos e seu sistema produtor de mercadorias em escala global, na medida em que se apoiou em novos mecanismos tecnológicos e de gestão. Considerando a visão crítica de Antunes (2009, p. 52) ao apontar que “[...] as mutações em curso são expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação”, concordamos que tais processos são orientados para garantir uma constante de crescimento e de expansão territorial da economia privada.

Nesse período, a política neoliberal representou uma das formas de reação à crise estrutural do capital a partir de reformas políticas e econômicas propostas pelo Estado, as quais apresentavam um conjunto de medidas favoráveis ao setor econômico privado. Uma dessas medidas era a intervenção limitada do Estado na economia, a privatização de empresas estatais, a livre circulação do capital entre as divisas e a desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, assim como, a desregulamentação das condições de trabalho, garantindo que a economia se autorregularia naturalmente com base na lei de

demanda da oferta e da procura. Tais medidas tinham a justificativa de assegurar o crescimento econômico e o desenvolvimento social da nação, colocando o sistema econômico novamente na linha de crescimento.

Afirma-se, também, que a “morte do Estado” melhoraria a vida dos homens e a saúde das empresas, na medida em que permitiria a ampliação da liberdade de produzir, de consumir e de viver. Tal neoliberalismo seria o fundamento da democracia. Observando o funcionamento concreto da sociedade econômica e da sociedade civil, não é difícil constatar que são cada vez em menor número as empresas que se beneficiam desse desmaio do Estado, enquanto a desigualdade entre os indivíduos aumenta (SANTOS, 2011, p. 42. Grifo do autor).

Contrário ao que se pensava em relação à mínima intervenção do Estado de Direito, Santos (2011, p. 10) rebate e diz que “[...] o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil”. Da mesma maneira, Martins (2002) coloca que quanto mais o capital se desenvolve mais o trabalhador se torna descartável, visto que um de seus mecanismos é implementar a tecnologia no lugar da força de trabalho humano para reduzir os custos e aumentar a produção; ou seja, substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto para maximizar o lucro. A reestruturação produtiva do capital recai na precarização estrutural do trabalho, levando-nos a concordar com Martins (2002, p. 30) que “a contrapartida do trabalho livre é hoje a contrapartida do lucro livre e socialmente irresponsável”.

Nesse panorama, ao chamar atenção para os problemas sociais que resultam das contradições do capitalismo, Martins (2002, p. 19) atenta para o fato “[...] de que vivemos numa sociedade que visivelmente descarta e secundariza pessoas”, principalmente em razão de que:

A exclusão moderna é um problema social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; a outros porque lhes impõe o terror da incerteza

quanto ao próprio destino e ao destino dos filhos e dos próximos. A verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferente em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não têm um teto, não tem trabalho e, sobretudo, não tem esperança (MARTINS, 2002, p. 21).

Para Santos (2011), vivemos no tempo da “globalização perversa”, o qual é marcado por um sistema ideológico alicerçado pela “[...] forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social” (p. 38), enquanto fatores que firmam o processo globalizado do capital e sua lógica global de dominação.

O mesmo sistema ideológico que justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também, por impor uma certa visão da crise e aceitação dos remédios sugeridos. Em virtude disso, todos os países, lugares e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal “crise” fosse a mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser geralmente a mesma. Na verdade, porém, *a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra*. Aí está, na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real – econômica, social, política, moral – que caracteriza o nosso tempo (SANTOS, 2011, p. 36. Grifos nossos).

As soluções encontradas são enredadas por esse sistema ideológico em virtude do projeto para o capitalismo globalizado. Além disso, há um complicador social ainda maior, devido ao fato de que as respostas para essa crise global enfrentada por instâncias econômicas, políticas e sociais, são advindas das exigências dos próprios detentores do capital, de maneira que atende exclusivamente a sua autorreprodução e ignora as necessidades sociais de modo geral. Em tal circunstância, o Estado está aliado às ideias do capital de maneira que prevalecem as relações econômicas (baseadas em valores econômicos em que o bem

maior é o lucro) sobre as relações sociais (tendo por base os valores morais em que o máximo bem é o ser humano), uma vez que as necessidades do povo não fazem parte do particular projeto do capitalismo global. Essas questões tampouco aparecem como prioridade dos órgãos governamentais, os quais tem o dever moral de defender e proteger os direitos do cidadão, de maneira que possam ocupar o lugar que pode ser concebido como de direito, o de cidadãos ativos dentro de uma democracia; sendo que, no máximo, esses ganham a ilusão de destaque em seus projetos eleitoreiros exercendo o único direito democrático, o voto.

Com efeito, o caráter universal da cidadania democrática comporta de ordinário um regime de representação que não exclui a consulta popular direta em caráter extraordinário. E não só: a categorização técnica da vida social não pode prescindir da sua racionalização ética, no sentido de que a busca dos meios políticos deve ser coerente com as finalidades humanistas da própria política. E ainda: os âmbitos participação e governabilidade devem ser vistas como coessenciais e em interação mútua na co-responsabilidade, que exige a conciliação entre a liberdade e autoridade.[...] Mais uma vez emerge o aspecto humanista como essencial para captar o sentido mais profundo da Democracia, cujo apelo ao povo é, em última análise, o apelo ao homem, como pessoa empenhada em conquistar a própria autonomia, pelo que a política se afigura como lugar de realização pessoal e comunitária. (ABBAGNANO, 2012, p.278).

Para Santos (2011), o capital ocupa lugar central na estrutura social e as empresas privadas são as protagonistas políticas da regulação da vida social, o que representa um retrocesso das funções sociais e políticas do Estado¹⁷ que não são mais prioritárias e leva a redução da democracia social para a “democracia do mercado”. Nesse sistema,

¹⁷ Quanto às funções do Estado, o autor se refere aos moldes da fase Keynesiana: o Estado do bem-estar social, enquanto agente regulador econômico-político e social, tem a função de cuidar do bem-estar social da nação e defender os direitos do cidadão, garantindo às pessoas o pleno direito do exercício da cidadania.

prevalecem as ações estatais que atendem, em primeira instância, aos interesses do capital privado, ignorando o interesse social ou sendo tratado de maneira residual. Nessa mudança de prioridade, conforme esclarece Santos (2011, p. 66), “não é que o Estado se ausente ou se torne menor. Ele apenas se omite quanto ao interesse das populações e se torna mais forte, mais ágil, mais presente, ao serviço da economia dominante” para o projeto de mundialização do capital.

Em tais condições, instalam-se a competitividade, o salve-se-quem-puder, a volta ao canibalismo, a supressão da solidariedade, acumulando dificuldades para um convívio social saudável e para o exercício da democracia. [...]. Na esfera da sociabilidade, levantam-se utilitarismos como regra de vida mediante a exacerbação do consumo, dos narcisismos, do imediatismo, do egoísmo, do abandono da solidariedade, com a implantação, galopante, de uma ética pragmática individualista. É dessa forma que a sociedade e os indivíduos aceitam dar adeus à generosidade, à solidariedade e a emoção com a entronização do reino do cálculo (a partir do cálculo econômico) e da competitividade (SANTOS, 2011, p. 54).

Nessa lógica globalizada, o capital é reorganizado de maneira que seu sistema de poder e de dominação ganha patamares também a nível global, que interferem significativamente nas práticas humanas, principalmente no que diz respeito ao mundo do trabalho. Em tal universo de globalização, de acordo com Bauman (1999, p. 8), “[...] o que para alguns é sinalização de liberdade, para outros é um destino indesejado e cruel”. Nesse caso, o autor reforça o caráter de irresponsabilidade social do sistema econômico capitalista, dizendo que “livrar-se da responsabilidade pelas consequências é o ganho mais cobiçado e ansiado que a nova mobilidade propicia ao capital sem amarras locais, que flutua livremente” (1999, p. 16-17). Tal apontamento, segundo ele, está relacionado com a “natureza extraterritorial do poder” dominante do capital, enquanto esse “[...] é capaz de se mudar de repente ou sem aviso, é livre para explorar e abandonar às consequências dessa exploração” (1999, p. 16). Para aqueles que ficam presos à territorialidade, só lhes restam “lamber as

feridas” e juntar os pedaços do que ficaram no caminho, como conclui Bauman (1999; 2001).

Essa possibilidade de extrapolar a territorialidade, de exercer poder sem a presença física daquele que o exerce é uma das consequências das mudanças pelas quais a relação entre espaço e tempo vêm passando. Na pré-modernidade, o espaço e o tempo caminhavam praticamente juntos, percorríamos um determinado espaço levando certo tempo determinados pela força humana ou animal empregada em tal jornada. Nesse período, espaço e tempo eram “[...] aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida [...]” (BAUMAN, 2001, p. 16). A partir da modernidade e das inovações tecnológicas aplicadas aos meios de transporte, isso muda radicalmente. “Quando a distância percorrida numa unidade de tempo passou a depender da tecnologia, de meios artificiais de transporte, todos os limites à velocidade do movimento, existentes ou herdados, poderiam, em princípio, ser transgredidos” (p. 17). Nessa fase, o tempo se apresenta como uma categoria maleável em relação ao espaço que é fixo e, sendo assim, “a velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram aos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação” (p. 17). Aquele que detinha o poder podia movimentar-se mais rapidamente do que os demais. Contudo, a presença física ainda era requerida, fosse como presença própria, ou como presença representada.

Já em nosso tempo, na “modernidade líquida”¹⁸, a *internet* e o conjunto de técnicas relacionadas à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) viabilizaram a possibilidade de também transformar o espaço em categoria maleável, posto que não precisamos mais estar fisicamente (nem mesmo de forma representada) nos espaços para nele agir/intervir/regular. Assim, se na modernidade a velocidade dos transportes permitiu que o poder ampliasse seu território de ação podendo cobrir amplos espaços em curto espaço de tempo, a modernidade líquida e as TICs permitiram que o poder estivesse em vários lugares ao mesmo tempo, sem a necessidade de sair do lugar. Embora as duas fases tenham em comum a relação de quanto menos poder menos acesso a essas tecnologias, a modernidade líquida e a presença/ausência do poder são muito mais malélicas. Pois, quando a

¹⁸ Proposição utilizada por Bauman (2001) para caracterizar a sociedade em que vivemos, a qual tem como características a leveza, a fluidez e a volatilidade, concepção que aparece detalhadamente explicada em seu livro *Modernidade líquida*.

presença física é requerida em determinado espaço, o mínimo de segurança e asseio é garantido, não para os dominados, mas para a saúde e conforto dos dominadores nos períodos, curtos ou não, em que estejam no espaço. Uma vez que essa necessidade de presença foi suplantada pelo poder que se move “com a velocidade do sinal eletrônico - [...] o poder se tornou verdadeiramente *extraterritorial*, não mais limitado, nem mesmo desacelerado, pela resistência do espaço [...]” (BAUMAN, 2001, p. 19. Grifo do autor), esses cuidados mínimos passaram a ser desnecessários. Dessa forma, o recurso do poder e da dominação está na capacidade de “mover-se leve” e com “fluidez”, sendo que,

As principais técnicas do poder são agora a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial, com os complicados corolários de construção e manutenção da ordem, e com a responsabilidade pelas consequências de tudo, bem como com a necessidade de arcar com os custos (BAUMAN, 2001, p. 19).

Para Bauman (2001), a “elite global contemporânea” se caracteriza como um poder “ausente” que “[...] pode dominar sem se ocupar com a administração, gerenciamento, bem-estar, ou, ainda, com a missão de ‘levar a luz’, ‘reformatar os modos’, elevar moralmente, ‘civilizar’ e com cruzadas culturais” (p. 22). O autor quer dizer que vivemos uma fase que se diferencia do tempo moderno, pois, naquele tempo, a forma de exercer o poder era “um fardo pesado” no sentido de estar sujeito às antigas formas e técnicas de controle panópticas das relações de poder, conforme concebido por Foucault¹⁹: um espaço físico que necessitava ser administrado e mantido, cuidando da saúde física e psicológica de quem lá estava, o qual para poder funcionar precisava da presença constante de todos seus agentes. Fatores que, além do trabalho a ser despendido, custam caro, porém são necessários para controlar a disciplina, a ordem e efetivar o poder dominante; além do mais mantinha uma organização hierárquica verticalizada na qual o poder não podia se ausentar.

Para tal elite global contemporânea, não faz mais sentido fixar lugar, estabelecer relações, já que se transcendeu a barreira do espaço. Tal conjuntura permite ao capital expandir e explorar sem restrições

¹⁹ Sobre o Panoptismo ver o livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* de Michel Foucault.

(principalmente as nações em que não há limites de exploração da mão de obra) ou consequências. Vejamos, por exemplo, o caso do desabamento do edifício *Rana Plaza* em Dhaka, Capital de Bangladesh, que causou a morte de milhares de trabalhadores no ano de 2013. O local abrigava, principalmente, unidades de produção de vestuário para exportação e tendo problemas estruturais não suportou o peso do maquinário e dos materiais utilizados na confecção. A produção de países como Bangladesh é prioritariamente voltada para o atendimento das grandes marcas mundiais, cujas sedes de desenvolvimento de produto e administração dos negócios estão em países ricos como os EUA. Tais sedes, nas quais residem o núcleo do poder e o alto escalão de funcionários bem-remunerados, contam com espaços seguros, infraestrutura das cidades, horas reduzidas de trabalho, etc. Contudo, a produção dos produtos em larga escala já não acontece nessas sedes, pois exigem altos salários, cuidados com o meio ambiente, obediência às leis fiscais e trabalhistas. Para escapar desses “prejuízos” e aumentar o lucro, a produção é terceirizada para países pobres da América, Ásia e África. Uma vez que as relações de negociação e supervisão da qualidade dos produtos não exige a presença física daqueles que detêm o poder, não é preciso se preocupar com a estrutura e, muito menos, com as pessoas que estão dentro desses espaços. Uma vez que um prédio caia, a produção é terceirizada para uma outra empresa, sem qualquer responsabilidade daquele que terceirizou os serviços. “Os custos de se arcar com as consequências não precisam agora ser contabilizados no cálculo da ‘eficácia’ do investimento” (BAUMAN, 2001, p. 17). Na prática, esses espaços de dominação não são vistos como uma comunidade, mas um território que, enquanto fértil, pode ser explorado com o único interesse de manter o seu próprio funcionamento dentro da lógica global de dominação do capital, atendendo às próprias expectativas para acumulação e expansão.

O capital conseguiu uma espécie de “carta de alforria” que o libertou das amarras territoriais. Assim “[...] os negócios se aventuraram numa fronteira genuína, quase uma terra de ninguém, livre de todas as preocupações morais e de constrangimentos legais, e prontos a se subordinar a um código de comportamento próprio dos negócios” (BAUMAN, 2011a, p. 80). Em consequência, nos deparamos com a face mais desumana do capital, aquela que não precisa oferecer nada em troca de sua exploração.

Em face dessa conjuntura, enfrentamos diversas consequências como o entrave das formas de sociabilidade entre países e dentro do próprio espaço territorial, à medida que, nesse cenário, as ações são

realizadas por agentes individuais que são persuadidos a agir de acordo com as circunstâncias existentes. Ocorre que, nessas condições, “os conceitos de responsabilidade e escolha responsável, que costumavam residir no campo semântico do dever ético e da preocupação moral com o Outro, se moveram ou foram deslocados para a esfera da autossatisfação e do cálculo de riscos”; ou seja, a responsabilidade ganha um novo significado: “a responsabilidade para consigo mesmo” (BAUMAN, 2011a, p. 59).

Nos apontamentos de Bauman (1999, p. 76-77), “uma das consequências mais fundamentais da nova liberdade global de movimento é que está cada vez mais difícil, talvez até mesmo impossível, reunir questões sociais numa efetiva ação coletiva”. Nesse sentido, podemos dizer que o sentimento de solidariedade social que vem acompanhado da responsabilidade social em razão das pessoas, se apresenta de maneira cada vez mais escassa quando esse sistema instala o estratagema da exigência ética abstrata da competitividade e promove a busca da vida boa em razão do interesse individualizado, interferindo nas formas de sociabilidade. O que significa dizer que sobressai a responsabilidade pelo bem-estar social em razão do lucro.

Esse processo pode ser percebido nas discussões apresentadas por Santos (2011) sobre a globalização e a competitividade. O autor considera que “num mundo globalizado, regiões e cidades são chamadas a competir e, diante das regras atuais de produção e dos imperativos atuais do consumo, a competitividade se torna também uma regra da convivência entre as pessoas” (p. 57). Nesse caso, “criam-se, [...] novos ‘valores’ em todos os planos [...]”, pois, “a necessidade de competir é, aliás, legitimada por uma ideologia largamente aceita e difundida, na medida em que a desobediência às suas regras implica perder posições e, até mesmo, desaparecer do cenário econômico” (p. 57). Em consequência, ser global deixa de ser apenas um imperativo econômico e passa a ser também um imperativo moral.

Nessas condições, Santos (2011) aponta que no lugar da preexistente “solidariedade horizontal” se impõe a “solidariedade vertical”. A solidariedade horizontal é aquela presente em um Estado de Bem-Estar Social. Essa solidariedade decorre da preocupação do Estado em garantir o bem-estar de seus cidadãos e das empresas locais em detrimento da exploração estrangeira. Com essa finalidade, os Estados, por meio do exercício político, regulam as questões internacionais e nacionais, neutralizando as diferenças e pacificando as oposições, “[...] mediante um processo político que se renova, adaptando-se às realidades emergentes para também renovar, desse modo, a solidariedade” (p. 83).

É considerada solidariedade horizontal, pois na medida em que a população contribui para o crescimento do capital, o capital contribui com o desenvolvimento da população/do país. Exemplificando que “no plano internacional, esse processo cumulativo de adaptações leva às modificações do estatuto colonial [...]” (p. 83) e, “no plano interno, a busca de solidariedade conduz ao enriquecimento dos direitos sociais com a instalação de diferentes modalidades de democracia social” (p. 83).

Já em uma solidariedade vertical, todo o esforço realizado pela base da população só beneficia a quem está acima na detenção do capital. Nesse processo, o “[...] epicentro é a empresa hegemônica, localmente obediente a interesses globais mais poderosos e, desse modo, indiferente ao entorno” (p. 85). Nesse caso, também podemos dizer que no lugar da solidariedade social em razão das pessoas que, em caráter “horizontal”, conduzia ao “enriquecimento dos direitos sociais”, se instalou a solidariedade econômica em razão do capital que, em caráter “vertical”, conduz ao maior enriquecimento das empresas hegemônicas, ou seja, da dominação do próprio capital. O que significa que, de maneira geral, a responsabilidade social se transforma na responsabilidade com o econômico.

Numa relação de solidariedade vertical, a base da população é cada vez mais explorada para o aumento do lucro daqueles que detêm o poder, pois o Estado deixa de regular em favor do bem-estar social da população e passa a regular em benefício daqueles que detêm o capital. “Nesse movimento, tudo que existia anteriormente a instalação dessas empresas hegemônicas é convidado a adaptar-se às suas formas de ser e de agir, mesmo que provoque, no entorno preexistente, grandes distorções, inclusive a quebra da solidariedade social” (SANTOS, 2011, p. 85). Tudo o que aparecer como um percalço pode ser negociado e adaptado às suas formas de organização e ação, caso contrário, sempre há a facilidade de encontrar outros espaços férteis e mais flexíveis para seus propósitos individualistas. Essa ameaça constante de retirada do capital caso as condições não sejam flexibilizadas para atender às necessidades econômicas das empresas, espalha a instabilidade e a insegurança entre as relações sociais em escala geral. Pois, junto também se instalam padrões de flexibilização, não só nas leis do Estado, nos padrões de fiscalização, mas também nas relações interpessoais: aquele que é mais flexível é mais competitivo.

Para os investidores a flexibilidade “[...] acima de tudo, significa liberdade de desprezar todas as considerações que ‘não fazem sentido economicamente’” (BAUMAN, 1999, p.112. Grifos do autor), enquanto

do outro lado,

[...] para todos aqueles jogados no lado da oferta um destino duro, cruel, inexpugnável: os empregos surgem e somem assim que aparecem, são fragmentados e eliminados sem aviso prévio, como as mudanças nas regras do jogo de contratação e demissão – e pouco podem fazer os empregados ou os que buscam emprego para passar essa gangorra (BAUMAN, 1999, p. 113).

Considerando todos os elementos que apresentamos, concordamos com Santos (2011), o capital estrangeiro desregulamentado desorganiza os sistemas locais, pois gera tanto uma desordem no uso do território, quanto causa uma desordem moral criando dessa forma um ambiente de instabilidade e insegurança. Na atual conjuntura, “a incerteza do presente é uma poderosa força *individualizadora*. Ela divide em vez de unir, e como não há maneira de dizer quem acordará no próximo dia em qual divisão, a ideia de ‘interesse comum’ fica cada vez mais nebulosa e perde todo valor prático” (BAUMAN, 2001, p. 186. Grifos do autor). Tal situação desenvolveu um contexto social baseado em relações de competitividade que de certa maneira acabou enquadrando toda a população, pois os objetivos em caráter individualizado prevaleceram, o que em certo sentido gera uma dificuldade de engajamentos sociais coletivos. A competitividade alimentada pela ausência de limites “é uma espécie de guerra em que tudo vale e, desse modo, sua prática provoca um afrouxamento dos valores morais e um convite ao exercício da violência” (SANTOS, 2011, p. 57) e que se torna ainda mais cruel na medida em que conta com a facilidade de ter um poder extraterritorial e encontrar terreno flexível e banhado pela crise estrutural do trabalho em qualquer lugar do planeta. Em razão disso, presenciamos o retorno de formas de exploração do trabalho degradantes,

[...] ainda da fase da chamada acumulação primitiva, tornaram-se novamente reais e ressurgiram adaptadas à racionalidade do capital moderno, como monstro nas reflexões sobre as formas contemporâneas de escravidão. Não só porque a intensificação da globalização, que é própria do processo do capital, fez com que o capital se reencontrasse com formas de exploração

pré-capitalistas de trabalho, das quais aparentemente se divorciara há muito. Mas também porque encontrou-se com valores, mentalidades e concepções da vida e do trabalho muito frágeis em face do poder destrutivo e de sujeição do capital globalizado (MARTINS, 2002, p.17).

Outro problema da extraterritorialidade do poder está na disputa pelos territórios de consumo. As empresas hegemônicas almejam a maior parcela do mercado global e o destaque de sua marca, não só mantendo-se acima de todas as outras, mas em escala crescente de expansão e acumulação. Em tais circunstâncias, os valores mercantis (o dinheiro) sempre estão acima dos valores sociais (as pessoas), e prevalecendo a lógica do consumo, suprimindo o lugar do trabalho, ao se convocar toda a população para assumir o seu espaço privilegiado nesse novo reino de consumo.

Para entendermos como esse novo imperativo se tornou uma necessidade da sociedade, vindo a se consolidar nas relações sociais, precisamos recorrer a alguns pontos sobre a relação entre capital e trabalho.

No tempo do “capitalismo pesado”, Bauman (2001) nos coloca que havia uma dependência mútua entre o capital e o trabalho, “os trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento” (p. 182). Nessa relação, o Estado era encarregado de mantê-la saudável, enquanto uma relação de compra e venda, segundo o autor, dando condições para que “[...] os capitalistas se mantivessem aptos a comprar e poder arcar com seus preços correntes” (p. 182); e ainda, na condição de Estado de bem-estar, manter o “exército de reserva” saudável e em prontidão para que estivessem em plena forma “[...] caso fossem chamados de volta à ativa” (p. 197). Contexto em que se propagou e se enraizou a ética abstrata do trabalho no tempo da modernidade, em que o colocava “[...] como ‘condição natural’ dos seres humanos, e estar sem trabalho como uma anormalidade [...]” (BAUMAN, 2001, p. 172-173. Grifo do autor).

Porém, “a presente versão ‘liquefeita’, ‘fluida’, dispersa, espalhada e desregulada da modernidade [...] anuncia o advento do capitalismo leve e flutuante, marcada pelo *desengajamento* e enfraquecimento dos laços que prendem o capital ao trabalho” (BAUMAN, 2001, p. 187. Grifo do autor). De uma relação de reciprocidade e mutualidade, se transformou numa relação “unilateral”, na qual “aquele que vive do trabalho”, para utilizar o termo de Antunes

(2009), é quem ainda se mantém dependente, mesmo porque o trabalhador não consegue ver outra saída. A liberdade adquirida pelo capital e o avanço da tecnologia que mudou as formas de produção e de gestão, foram condições que contribuíram para livrá-lo do peso e dos custos para manter toda a estrutura do trabalho produtivo. E com isso, “tendo se livrado do entulho do maquinário volumoso e das equipes de fábrica, o capital viaja leve, apenas com a bagagem de mão – pasta, computador portátil e telefone celular” (BAUMAN, 2001, p. 189).

Essa liberdade adquirida pelo capital e as novas formas de fazer negócio permitiram o seu descompromisso com o trabalhador, pois de acordo com Bauman (2001, p. 188) “a reprodução e o crescimento do capital, dos lucros e dos dividendos e a satisfação dos acionistas se tornaram independentes da duração de qualquer comprometimento local com o trabalho”. Mesmo que, ainda, não seja uma independência completa, mas significativa para seus propósitos de expansão e acumulação. Nesse novo cenário, recorrendo às palavras de Bauman (2010, p. 32), “[...] as fontes de lucro do capitalismo se deslocaram ou foram deslocadas da exploração da mão de obra operária para a exploração dos consumidores”. Sendo assim, não fugindo à parceria histórica, os representantes políticos dos diversos países capitalistas estão preparados para exercer o seu poder, tanto regulador quanto discursivo, em favor desse cenário global.

Nesse caso, referente àquela primeira lógica da relação capital e trabalho, Santos (2011) contribui dizendo que antes uma empresa precisava “assegurar uma produção”, de preferência sempre em grande quantidade e pouca variedade para não atrapalhar o sistema produtivo, pois, como diz o autor, “[...] o fato gerador do consumo seria a produção” (p. 48); a importância dos trabalhadores para o capital residia na sua força de trabalho, utilizada para produzir o máximo que pudessem, como único meio de alcançar a riqueza. Já na contemporaneidade, “[...] as empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de produzir os produtos” (p. 48), por meio das redes de informação e da publicidade. O autor aponta que “[...] esse é o caso de tantas mercadorias cuja circulação é fundada numa propaganda insistente e frequentemente enganosa. Há toda essa maneira de organizar o consumo para permitir, em seguida, a organização da produção” (p. 49). Considerando as fontes de consumo uma nova forma de construir a riqueza do capital, o trabalhador passa para o segundo plano, pois não faz mais parte das preocupações do poder; pois este, para utilizar as palavras de Bauman (2010), “tem ‘clientes’ a seduzir”.

Quando se trata de tornar as ideias lucrativas, os objetos de competição são os consumidores e não os produtores. Não surpreende, pois, que hoje o principal compromisso do capital seja com os consumidores. Só nessa esfera se pode falar de “dependência mútua”. O capital depende, para sua competitividade, eficácia e lucratividade, dos consumidores – e seus itinerários são guiados pela presença ou ausência de consumidores ou pela chance da produção de consumidores, de gerar e depois fortalecer a demanda pelas ideias de oferta (BAUMAN, 2001, p. 190. Grifo do autor).

O consumo passou a ser a nova exigência tomando o lugar do trabalho, aos moldes de uma ética abstrata, tomando o lugar daquela que colocava o trabalho a frente do progresso dos Estados-nações e como princípio da vida individual. Mesmo porque, agora “o trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projeto de vida” (BAUMAN, 2001, p. 175).

Portanto, se para o capital as “pessoas” que importam são as que têm potencial de consumo, as demais ficam excluídas ou colocadas à margem; o trabalho é a maneira pela qual a população pode se tornar útil à nova lógica do capital, não porque produz, mas porque permite que se tenha dinheiro para consumir. O trabalho torna-se meio de fomentar os caprichosos desejos de consumidores, de certa forma, incutidos pelo mercado. Pois, habitamos em um mundo que se transformou “[...] num grande magazine [...]” (BAUMAN, 2010, p. 36) onde encontramos tudo que precisamos e sonhamos, e até o que nem imaginamos que precisamos, principalmente quando nos referimos às grandes marcas que contam com eficientes especialistas em publicidade que dominam as técnicas para seduzir os clientes. Nesse caso, o consumo passou a ser o foco da grande maioria dos indivíduos, e como coloca Bauman (2010, p. 37), “seu trabalho consiste antes em tornar a própria sobrevivência permanente, ‘temporalizando’ todos os aspectos da vida de seus antigos pupilos, agora renascidos como clientes”²⁰

²⁰ E acaso seu salário não lhe possibilite a quantia necessária para satisfazer seus desejos imediatos e de seus “pupilos”, pode comprar a crédito ou se render a sedução do mercado financeiro que disponibiliza quantos cartões de crédito você precisar, pagando só o mínimo que preferir por mês. E no caso de se atrapalhar e não der conta de pagar a dívida, pode contar com outra facilidade, obter “[...] *mais créditos* para pagar a velha dívida e ainda ficar com algum dinheiro extra [...] a fim

Para que na “sociedade líquida moderna de consumidores”, termo utilizado por Bauman (2011a) para caracterizar o aspecto predominante nas relações sociais do contexto contemporâneo, essa ordem capitalista de consumo continue em pleno funcionamento e expansão, contamos com uma “economia de excesso e de descarte”, ou seja,

A economia consumista vive da rotatividade de mercadorias, e sua fase de ouro é quando mais dinheiro muda de mãos. E o dinheiro muda de mãos sempre que produtos de consumo são lançados ao lixo como entulho. Por conseguinte, numa sociedade de consumidores, a busca da felicidade tende a ser redirecionada do *fazer* coisas ou *adquirir* coisas para *descartar* coisas – como deve ocorrer quando se quer que o Produto Nacional Bruto se mantenha em crescimento. (BAUMAN, 2011a, p. 162. Grifos do autor).

Essa forma de agir e de se comportar também tem trazido grandes problemas para a humanidade no que concerne à exploração do meio ambiente, impactando a vida de todos no planeta.

Todos esses problemas constituem um desafio ético global a ser encarado pela sociedade contemporânea.

Seja qual for o sentido de “globalização”, ela significa que somos todos dependentes uns dos outros. Distâncias importam pouco, agora. Qualquer coisa que ocorra localmente pode ter consequências globais. Com os recursos, as ferramentas técnicas e o Know-how que os seres humanos adquiriram, suas ações podem alcançar enormes distâncias de espaço e tempo. Por mais locais que suas intenções possam ser, os atores seriam mal-aconselhados a deixar de levar em conta fatores globais, uma vez que podem ser decisivos para o sucesso ou o fracasso de suas ações (BAUMAN, 2011a, p.77. Grifo do autor).

de pagar as novas alegrias” (BAUMAN, 2010, p.14. Grifo do autor). Aqui nos deparamos com mais uma forma que o capital encontrou para fazer fortuna, as grandes taxas de juros cobradas de seus devedores, e por isso “para eles, o ‘devedor ideal’ é aquele que jamais paga integralmente suas dívidas”. É o que Bauman (2010) chama de “capitalismo parasitário”, suga o máximo de seu hospedeiro até encontrar outra fonte de sobrevivência e prosperidade.

Esse cenário crítico em nível globalizado no qual o sistema de valores que sustenta o mundo do trabalho, enquanto reflexo do comportamento efetivo moral que domina a sociedade contemporânea, segue a ética abstrata do capital, cuja lógica possui consequências danosas para a existência humana. No entanto, a forma como o mundo está representado no âmbito de suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais não é permanente, mas sim, temporal; por isso mesmo suscetível à mudança. Mudança que pode acontecer de forma aleatória no transcorrer do tempo ou que pode ser incentivada com base na particularidade do gênero humano como única espécie capaz de tomar consciência de sua temporalidade, de “[...] reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã”; condição que “[...] permite-lhe tomar consciência de sua historicidade [...]” (FREIRE, 1979, p. 20).

Contudo, se a tomada de consciência pelo indivíduo lhe permite uma “aproximação espontânea” do mundo, na qual ele percebe a situação que está à frente, a mudança depende de uma compreensão crítica da circunstância vivida, pois é apenas aqui que ele distancia-se da situação e percebe as relações que nela estão implicadas. Assim, a tomada de consciência do contexto do mundo do trabalho enquanto uma aproximação espontânea é insuficiente, principalmente porque as relações sociais são permeadas por ideologias não só enquanto movimentos sociais em prol da coletividade, mas também movimentos particulares para a dominação. Para ultrapassar essa esfera, faz-se necessário um olhar para o fenômeno investigado no sentido filosófico, tomando-o para si como reflexão crítica a fim de alcançar o estado de natureza enquanto objeto cognoscível, assumindo a posição epistemológica de investigador. Encontramos aqui, além do atributo inato de pesquisador, outras importantes peculiaridades que denotam a capacidade do ser humano.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1979, p. 15. Grifo do autor).

No nosso caso, ser capaz de agir conscientemente implica um movimento de desvelamento dos discursos que colocam o capital acima do ser humano, no sentido de contribuir para a compreensão desses valores morais na maneira como se formaram e como suas consequências são desastrosas para a humanidade; com a pretensão de caminhar em direção à superação da atual moral para a construção de outra moral social que não seja abstrata. A visão crítica de Freire nos aponta uma diretriz pedagógica ao falar sobre a superação do saber de senso comum, daquilo que “penso que é”, pelo conhecimento crítico de estar sendo “no mundo e com ele”:

Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele (FREIRE, 2001, p. 17).

Podemos perceber, desta forma, duas evidências, a saber: que a nossa visão de mundo sofre interferências que afetam a concepção que temos da vida; e que é imperativo termos consciência crítica sobre o nosso momento histórico e as concepções que advém dele. A partir disso, incita a necessidade de compreender que o mundo não *é*, ele está *sendo*, assim como somos agentes nesta construção ao mesmo tempo em que também construímos a nós mesmos. Neste caso, podemos ter um comportamento efetivo diferente do que se encontra constituído e contribuir para construir uma sociedade com condições existenciais mais humanizadas.

Com base no horizonte teórico freireano e considerando as questões levantadas anteriormente sobre a ética abstrata do capital e seus efeitos desumanizadores, concluímos que é preciso eliminar as “lentes vermelhas”²¹ que se colocam entre nós e o contexto social, as quais

²¹ Passagem do livro *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*, na qual, de forma resumida, em uma das reflexões filosóficas de Sofia com Alberto, fazem um experimento para que a ajude compreender de forma crítica a questão sobre que “[...] existem certas condições que determinam nossa

causam a impressão de que as formas como essas relações sociais de produção econômica se objetivam na sociedade são definitivas.

Pensamos que há no trabalho certa natureza histórica que deve ser compreendida criticamente e isso implica compreender como seus fundamentos implicam na sociedade tanto do ponto de vista econômico como hierárquico, com reflexos na formação dos sujeitos sociais, principalmente, quanto ao seu significado no plano ético de caráter concreto, que faz parte do assunto desta pesquisa. Da mesma maneira, buscamos abordar de que forma os valores que regem as relações sociais de produção econômica acabam se cristalizando no relacionamento social para contribuir com a construção de uma “consciência outra” que funcione segundo a própria lógica do capital, sob a égide, portanto a individualidade e o lucro.

Tendo por base essa perspectiva, na seção a seguir, buscamos discutir sobre o trabalho e seu significado nas relações sociais de produção econômica na expectativa de construir uma compreensão acerca do valor do trabalho e o seu lugar na constituição da vida em sociedade, na tentativa de empreender uma reapropriação desses valores em consonância com um processo existencial mais seguro e humanizado.

3.2 O TRABALHO NO PLANO EVOLUTIVO DA HUMANIDADE

Mediante os propósitos esclarecidos anteriormente, encontramos no pensamento de Álvaro Vieira Pinto (2005 [I]; 2005 [II]) um campo frutífero, visto que sua obra *O conceito de tecnologia*, construído em dois volumes, nos fornece chaves analíticas que possibilitam avançar na investigação da categoria conceitual Trabalho a partir de uma perspectiva filosófica. Sua abordagem crítica nos dá subsídios teóricos para compreender a racionalidade dos fatos que constroem a trama histórica existencial do ser humano, na qual o trabalho ocupa lugar de destaque no plano evolutivo da humanidade.

Ao falar sobre a categoria conceitual Trabalho como parte

concepção do mundo”, então a jovem coloca os óculos com lentes vermelhas e percebe que tudo a sua volta fica em tons avermelhados. Então Alberto responde: “A explicação para isto é que as lentes dos óculos determinam *o modo* como você percebe a realidade. Tudo o que você vê é parte do mundo que está fora de você mesma; mas o modo como você enxerga tudo isto também é determinado pelas lentes dos óculos. Você não pode dizer que o mundo é vermelho, ainda que neste momento ele pareça vermelho” (GAARDEN, 1995, p. 347-348. Grifo do autor).

constitutiva do processo da evolução humana, Vieira Pinto (2005 [I], p. 420) sistematiza reflexões sobre os “valores representados pelos modos de trabalhar”. Ele traz uma perspectiva diferente de conceber o trabalho, quando, segundo ele, geralmente centralizamos a sua definição nas formas de trabalho e nas técnicas sem considerar que existe uma essência envolvida nesse processo. É principalmente sobre este viés que o autor apresenta o que entendemos ser relevante para o nosso estudo e que levamos em conta nesta seção para ampliar a discussão: a essência do valor ético-moral que existe no trabalho.

Trabalhar é uma atividade humana que existe desde os primórdios do ser, de maneira que pensar sobre a história do trabalho é pensar também a história da humanidade, pois estão intimamente relacionadas. É por meio do trabalho que o ser humano opera sobre a natureza para garantir a sua existência e reprodução, ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo, humanizando-se. Como diz Vieira Pinto (2005 [I], p. 237), “o homem faz-se naquilo que faz”, uma vez que seu principal atributo é ser produtor da própria existência, e conseqüentemente de tudo aquilo que pode contribuir para essa, refletindo a ação efetiva do ser social presente na construção de si e do mundo. Esse aspecto social consiste justamente na necessidade de conservação do seu ser, mantendo-se unido para poder se fortalecer e executar em conjunto a transformação da natureza, extraindo desta os meios de sobrevivência, configurando os primeiros agrupamentos humanos no exercício social da existência. Sendo assim, podemos dizer que o ato do trabalho humano necessário para sua sobrevivência faz surgir um novo tipo de ser: o ser social.

Neste momento é importante deixar claro alguns pontos significativos quanto ao pensamento de Vieira Pinto. Primeiro, que toda vez que se refere ao termo “homem”, ele não o faz pensando no humano como um ser estável e acabado, mas um ser que existe em processo, ou seja,

Pensado dialeticamente o individuo não existe em si mas na multiplicidade indefinida da espécie, dentro da qual se desigualiza para ser o que é, porém ao mesmo tempo devendo-lhes as condições que lhe permitem se constituir em sua individualidade. Essas condições são o estado da sociedade a que cada qual pertence em determinado estágio do processo de desenvolvimento das forças objetivas possibilitadoras da constituição do ser para perdurar ao longo de uma vida própria, e irrepetível (VIEIRA PINTO, 2001 [I], p. 39-40).

Nesse caso, já anunciando o segundo ponto, o “existencial” na concepção de Vieira Pinto (2005 [I], p. 239) “contém sempre o caráter social, refere-se ao exercício do modo de ser do homem, compreendido em sua realidade social, materialmente condicionada pelas situações objetivas da vida, principalmente pelo trabalho”.

Ao longo da história para realizar o seu trabalho, o ser humano se utiliza de diversas técnicas para produzir seus bens conforme as condições existenciais em que se encontra em cada fase vivida, aspectos que tem como base a relação dialética e de causa e efeito de maneira contínua e singular.

Uma ação técnica, mesmo primária e vulgar, torna-se possível porque atrás dos instrumentos empregados e dos modos de proceder encontra-se a longa cadeia de outros atos técnicos que levaram à produção do instrumento ou à descoberta do método, os quais, por sua vez, supõem a intervenção de outros, do mesmo gênero, que serviram para fabricá-los, e assim retroativamente. (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 341).

Desta maneira, a construção dos meios para manter sua existência tem relação direta com a natureza e a compreensão dos limites de sua situação objetiva, o que obriga o ser humano a modificar e aperfeiçoar a forma de trabalho e as relações que advém dele. A partir disso, a forma do trabalho estará sempre sofrendo transformações em caráter constante e necessário, uma vez que “o homem adquiriu a condição biológica peculiar que possui por ter ingressado no plano do exercício social da existência, ao estabelecer definitivamente uma mediação material entre ele e o mundo onde tem de operar” (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 427). Sendo assim, indiscutivelmente, “a mediação não pode faltar nunca, pois estabelece o sinal da razão em ação, sob pena de não haver trabalho, nem, por conseguinte o próprio homem” (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 427). Tal mediação é realizada pelas formas como faz o trabalho e a técnica utilizada para atingir as finalidades propostas.

As formas do trabalho, para Vieira Pinto (2005 [I], p. 424), “[...] são as inumeráveis modalidades em que se distribui entre os membros da grei, dentro do invólucro da mesma essência social em vigor”. E para atender as diferentes atividades que possa desempenhar, dentro das possibilidades de cada época, o agente humano cria, então, a técnica necessária para ser empregada ao uso pretendido. Agora, seja essa técnica primitiva ou avançada tecnologicamente, em ambos os casos,

segundo o autor, o que prevalece é a “exigência de trabalhar”, nesse sentido, esse aspecto representa a “essência humana”; assim podemos dizer que o trabalho é inerente ao ser humano. Pois é principalmente pelo ato de trabalhar que o agente humano produz os bens de consumo que garantem a sua subsistência, tanto biológica quanto material; dessa forma, como resultado da ação anterior adquire uma racionalidade sempre mais apurada. Sendo assim, o próprio processo evolutivo das formas de trabalhar está ligado à evolução da razão²² humana.

A invenção de uma nova forma de atividade não se identifica com um ato gratuito, mas resulta de uma imposição sentida coletivamente pelo homem, genericamente falando, o qual em certa situação percebe como deficiência ou carência aquilo que até então lhe parecia realidade satisfatória. O transporte ferroviário só veio a se constituir em alvo da pesquisa inventiva quando se tornou patente a insuficiência da tração animal para movimentar volumosas e pesadas cargas, principalmente o carvão inglês destinado à navegação e à exportação. A determinação da mudança de atitude de pensamento encontra-se na acumulação dos efeitos que os dados presentes da realidade, decorrentes de uma fase anterior, operam sobre a consciência, mostrando as imperfeições do mundo existente, incitando à descoberta de novos objetos, métodos e técnicas para substituir as presentemente em vigor (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 244).

Neste caso, podemos dizer ainda que independente da modalidade do trabalho empenhado, intelectual ou braçal, ambos têm esforço vital despendido, o que faz justificar que qualquer que seja a profissão dos indivíduos, todas têm o mesmo grau de importância dentro da coletividade. Sendo assim, podemos dizer, também, que o valor do trabalho está no imperativo de que todo ser humano tem que trabalhar, pois na compreensão crítica de Vieira Pinto (2005 [I], p. 414) o trabalho consiste “[...] em seu verdadeiro significado de relação permanente do

²² Para Vieira Pinto “a noção correta do significado da razão em suas operações sobre o mundo, [...] vem a ser, em resumo, o papel do ser humano na construção de si e da sociedade, mediante os bens necessários, que colhe, inventa ou constrói.” (2005 [I], p. 378).

homem, socialmente existente, com o mundo exterior, que deve transformar para nele subsistir”.

Nesse sentido, o trabalho representa uma possibilidade para a resolução das contradições humanas existente com a natureza e a sociedade, as quais correspondem à circunstância vivida em cada fase temporal e espaço social. O que significa dizer que, o trabalho vai se configurar em diferentes condições e em diversas formas particulares de produção. De maneira que para Vieira Pinto (2005[I], p. 414) “o trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão na sua qualidade de trabalhador”. Com base nesta perspectiva, o trabalho não é representado somente pelas formas do trabalho, mas por uma “essência” que também se fundamenta na necessidade do trabalho para mantermo-nos vivos, a qual, de certa maneira, está ligada a nossa própria identidade como humanidade. Neste caso, de acordo com o autor, “[...] a essência do trabalho só se altera em correspondência com a modificação da essência do ser humano, porque exprime uma faceta da realidade desta, e não muda senão tendo por fundamento o curso evolutivo, a princípio biológico e depois cultural, no qual se transfigura a natureza humana” (p. 420-421).

Podemos dizer que a essência e a forma do trabalho são categorias que se inter-relacionam, ou seja, são duas faces da mesma moeda, pois estão ligadas ao processo da evolução humana. No período em que o ser evoluía biologicamente se afastando da condição de animal irracional em vias de hominização, conforme Vieira Pinto (2005), a forma do trabalho mudava simultaneamente com a essência em correspondência com as diferentes fases superadas por cada etapa evolutiva. Após a estabilização do ser em espécie do gênero humano, o curso evolutivo passa ocorrer pelo processo cultural, estando gradativamente avançando no estágio existente da razão, em vias de sua humanização. É a partir desse processo evolutivo, agora em caráter cultural, que o ser humano deixa de apenas existir na natureza superando a sua “animalidade”, a partir do qual passa a produzir a própria existência em convívio social. Com isso, também passam a produzir os bens necessários para a existência em regime social de produção, e por esse motivo, a mudança da essência e da forma do trabalho ocorre em tempos distintos e sendo estabelecido pelo regime que vigorar em cada período, como acontece até os dias de hoje. A partir dessa configuração, a essência do trabalho sofre poucas alterações ao longo do tempo, e a forma do trabalho, por sua vez, muda diversas vezes dentro de uma mesma essência; pois tal forma engloba as diferentes profissões, os

materiais utilizados, os instrumentos empregados, as técnicas fabricadas, conforme cada civilização. Resumidamente, podemos mudar a forma de produzir o trabalho frequentemente, mas não podemos mudar a essência social do trabalho, que pode se manter inalterável por muito tempo.

No entanto, é importante compreender que a essência não é algo abstrato, mas concebida objetivamente. Com base em Vieira Pinto (2005 [I]), a interpretamos como materializada nas formas como o trabalho do ser humano é explorado nas diversas relações sociais de produção. Nesta perspectiva, a essência ainda apresenta um duplo caráter no que tange o seu sentido: o *absoluto* e o *relativo*.

No sentido absoluto, a essência do trabalho “[...] será sempre a relação entre o homem e a natureza, pela necessidade de produzir a existência”, e, por essa razão, “[...] todo homem, sem exceção, trabalha”. Porém, a essência “[...] não sendo um conceito abstrato e sim um modo concreto de ser, assumirá diferentes condições relativas, históricas, de exercício, segundo o regime de convivência entre os indivíduos nas várias formações sociais”, o que faz dela também apresentar um sentido relativo (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 421).

Em razão do sentido relativo da essência, diferentemente do absoluto em que todos trabalham, alguns indivíduos em certa fase civilizatória, já dotados de riqueza e, acrescentamos, de poder, usam outros semelhantes para trabalhar em seu lugar; dessa forma, então, é possível que nem todo indivíduo trabalhe, uma vez que, de acordo com Vieira Pinto (2005 [I]) o sistema conta com “[...] recursos sociais coercitivos para obrigar outros homens a fazê-lo em lugar deles” (p. 421). A partir dessa perspectiva, a essência do trabalho “ficará então contida no regime social da produção, ou seja, define-se pelo sistema de relações sociais estabelecidas entre os participantes da comunidade para levarem a cabo a obtenção coletiva dos bens da existência” (p.421), a ponto que uns podem viver sem trabalhar, apenas explorando o trabalho do outro.

O regime social escravocrata marca essa fase inicial da essência assim interpretada, na qual a essência do trabalho se constituía numa relação de produção em que, de um lado, o ser é forçado a trabalhar sendo tratado como um instrumento e objeto de propriedade de outro indivíduo; enquanto que, do lado oposto, no lugar de proprietário de outro semelhante, esse não trabalha. Quanto a esse fato, Vieira Pinto (2005 [I], p. 421) aponta para que “nisso precisamente consiste a alienação do trabalho, a apropriação por alguns poucos, que no autêntico sentido social da palavra não trabalham, dos frutos da labuta de outros ou de todos”. Considerando o trabalho uma condição inerente ao ser

humano, não conseguimos viver sem trabalho, nesse caso, ou trabalhamos ou exploramos o trabalho alheio.

Como a forma do trabalho para produção de bens, junto com seus processos correlatos (técnicas e métodos), fica condicionada ao regime de produção econômica em vigor, pois é este que determina sua mudança conforme a finalidade almejada tem-se a impressão que a essência desse regime será preservada, o que acontece, ao menos, até enquanto as suas progressivas mudanças não provoquem a alteração de tal essência que vigora na civilização. No entanto, pensar dessa forma,

[...] pode levar um estudioso destituído do pensar lógico dialético a crer que a essência, o regime social de produção, não seja afetada pelas variações de conteúdo ou de forma técnica de fabricação dos bens humanos. Com essa ignorância, real ou fingida – na última hipótese para fins ideológicos –, os sociólogos ingênuos acalmam a inquietação dos proprietários de instrumentos produtivos, dos industriais e políticos a eles associados, assegurando-lhes que podem ficar tranquilos, e expandir à vontade o volume e a qualidade da produção, empregar as técnicas mais insuspeitadas e revolucionárias, sem que com essas alterações estejam abalando em nada a essência do regime de trabalho na sociedade civilizada, do tipo que neles tem seus expoentes pensantes (VIEIRA PINTO, 2005, p. 423).

Havendo seus dirigentes, a princípio, alterado as formas de trabalhar e inserido novas tecnologias mais avançadas para substituir as antigas para melhor explorar o trabalho, conseqüentemente, esse processo de desenvolvimento têm efeitos na racionalidade, já que reflete sobre a evolução da razão humana. O processo evolutivo do trabalho e do humano estão inter-relacionados em virtude de uma relação recíproca entre eles, pois, à medida que progride a forma do trabalho, a princípio, transformando a técnica em caráter de finalidade, esta acaba condicionando a progressão efetiva da ação (relação causa e efeito). Nesse caso, se quanto mais trabalhamos, mais evoluímos e mais racionalizamos, quer dizer que, tanto mais explorada a forma do trabalho for, mais perto de mudar a essência do trabalho estaremos. Sendo assim, podemos dizer que a própria exploração do trabalho pelos “donos” do trabalho, também movem a roda da evolução.

Há mais do que a simples atividade rotineira, quase idêntica à vida instintiva, há a criação da própria razão, enquanto processo paralelo refletindo a ação social do trabalho do homem no mundo. [...]. A razão se organiza num cabedal de ideias ao refletir o ser efetivo da realidade, as propriedades dos corpos e dos fenômenos, as relações vigentes entre os homens, mas as ideias são adquiridas pela intervenção no mundo, executada pelo homem, especificamente no ato do trabalho. O agente humano é levado a intervir na estrutura e nas condições da realidade se a isso o mover uma finalidade obscura ou claramente concebida (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 365-366).

Por outro lado, modificando a forma de produzir o trabalho em algum momento, o trabalhador espoliado, no domínio de sua razão, atinge um grau de consciência da condição social existente que começa a rejeitá-las em lugar de novas condições objetivas, a ponto de desencadear uma crise por efeito do regime de relações de trabalho, fenômeno que aqui comparamos com o identificado por Freire (1967, p. 45) como “momento de trânsito”²³.

Desse fato emerge o conflito entre as formas indesejáveis de realizar o trabalho e os organizadores do regime social de produção que as utilizaram em situação degradante do trabalhador, levando a romper o sistema existente e culminando em um novo regime de produção econômica, ou seja, uma nova essência. Nos dizeres de Vieira Pinto (2005 [I], p. 422) “a mudança das formas de trabalho, porque nelas se incluem as tecnologias, pertence à faixa cultural da realidade social, mas em virtude da ação recíproca entre elas, a forma e a essência atuam igualmente como fatores preparatórios da futura substituição da essência”. Essa correlação existente entre a essência e a forma do trabalho é caracterizada por Vieira Pinto como uma relação de

²³ O momento de trânsito para Paulo Freire consiste em “fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em busca de afirmação e de plenificação, e valores do ontem, em busca de preservação. É este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador. Verifica-se, nestas fases, um teor altamente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. Porque dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então um tempo enfaticamente de opções. Estas, porém, só o são na medida em que nasçam de um impulso livre, como resultado da captação crítica do desafio, para que sejam conhecimento transformado em ação. Deixarão de sê-lo à proporção em que expressem a expectativa de outros.” (1967, p. 45 e 46).

“reciprocidade dialética”.

Compreendemos, então, que a essência sofre mudanças uma vez que tem a ver com a própria evolução do ser humano. Ou seja, quanto mais exploram o trabalho alheio em caráter desumanizador, mais próximo o trabalhador está do processo que representa esse momento de crise e que vai desencadear a mudança da essência do que é o trabalho. Por esse aspecto, não muda só a essência, se modifica a própria concepção de pensar o que é o trabalho, o que é a essência do trabalho em vigor. Por exemplo, no momento em que não enxergamos mais com naturalidade ter um escravo para trabalhar para nós como um objeto que possuímos e passamos a reconhecer que todos tem direito a liberdade, mudamos a essência do trabalho que explora o trabalhador por meio da escravidão e, sendo assim, o regime social de produção assumido passa ter uma nova concepção do trabalho.

Explica-se o fato porque as formas, ou seja, as técnicas de produção e os objetos produzidos mudam mais rapidamente do que a essência, que correspondendo a um sistema de relações sociais, implica, para mudar, a ocorrência de uma transformação revolucionária no sistema da produção. Com o feudalismo houve outra transformação na essência do trabalho, que opôs à forma escravocrata, e posteriormente, com a entrada na era capitalista, o mesmo aconteceu (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 422).

A partir disso, então, chegamos ao ponto no qual nos encontramos a essência do trabalho com base no capitalismo assumido enquanto sistema social econômico, que é um regime de produção caracterizado, de um lado, pela propriedade privada dos meios de produção e, do outro, pelo trabalho assalariado, não sendo o único no mundo, mas que persiste até os dias hoje de forma hegemônica.

Em relação ao exposto até agora, abrimos um parêntese para lembrar que não podemos confundir e achar que é a tecnologia que impulsiona as transformações ocorridas na história humana. Mesmo assim Vieira Pinto (2005 [I], p. 354) nos esclarece: “A tecnologia sempre foi útil e fecunda, pelo simples fato de ser o resultado constante da ação do homem sobre a natureza, com o intuito de resolver a contradição entre ambos, de configurar um meio físico e social onde seja mais fácil e feliz a existência”. O autor ainda conclui dizendo que “[...] não é a simples construção das máquinas ou a descoberta das técnicas

produtivas o que realmente importa, e sim o efetivo emprego delas sobre os corpos e forças do mundo exterior, com os reflexos dessa operação no plano das relações sociais”. (p. 428). Por isso, reforçamos aquilo que o autor constantemente deixa bem claro em sua obra, a compreensão de que é em consequência da ação humana que a história é construída, pois representa um fator decisivo e final nesse processo no fato de como a tecnologia pode ser empregada para transformar o mundo em razão da humanidade.

A teoria exposta mostra exatamente que o processo conjunto da razão e da tecnologia não pode estagnar em qualquer forma social nociva, vigente em dado momento, mas tem de prosseguir, rumo a outras configurações de relações de produção e de associação entre os homens, que signifiquem maior racionalidade na dominação do mundo, e portanto mais poderio da tecnologia, então porém em favor da humanidade inteira, indiscriminadamente (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 376).

Contudo, Vieira Pinto não nos deixa esquecer que, entre os objetivos humanos, existe a poderosa ideologia de dominação, sendo esta uma das razões pelas quais não pode ser subestimada:

Com isso, o caráter essencial da consciência humana, o de viver na projeção de si para o futuro, de criar permanentemente finalidades que arrastam à ação modificadora da realidade, fica monopolizado por uma formulação ideológica claramente planejada para levar a maioria da humanidade a acreditar que não é o projeto dos homens em conjunto, mas o do selecionado grupo dirigente, que possui o privilégio de configurar o porvir (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 353).

A essência que se solidifica através do regime de produção vigente pode se remodelar, surgindo em seu lugar uma nova forma de relacionamento para o trabalho. No entanto, a condição das relações sociais pode se manter inalterada, o que significa apresentar o mesmo caráter de desumanização. Na medida em que as lutas engendradas conquistam um novo regime de produção que mudam sua essência, devido às manobras daqueles que se revestem de direitos, consagra-se

apenas uma sucessão de poderes, consistindo o regime sobre a mesma gênese em seu fio condutor. Dessa forma, podemos interpretar que os papéis permanecem os mesmos, o empregado na figura do escravo e o patrão na figura do senhor. Isso quer dizer que nós, “escravos” da modernidade, “descendentes” daqueles escravos do passado, nos adaptamos a consciência de um patrão que é o mesmo, o qual antes nem se quer preocupava-se em incutir uma consciência, porque tinha meios coercitivos regidos pela força brutal que os forçavam a trabalhar. Mesmo depois pagando pela força de trabalho, são os “descendentes” daqueles que detinham a riqueza e o poder naquele momento que foram oligarquicamente mantidos. Hoje mesmo, na contemporaneidade, há um cenário muito diferente da gênese do capital, em que alguns vieram de baixo e conseguiram alcançar certa riqueza e sucesso tanto almejado – expressão dos anseios que toda humanidade aspira - realizando o sonho capitalista, e seguem o mesmo raciocínio da lógica do capital: objetivam cada vez mais a sua expansão e a sua acumulação e, conseqüentemente, a manutenção do regime de trabalho espoliativo. Aqui encontramos o motivo da conservação do trabalho alienado que têm, no plano prático, os meios coercitivos legais como substância condutora; e no plano teórico, o fabrico de certezas ideológicas e “sedutores sofismas” como diz Vieira Pinto (2005 [I]), até os dias de hoje.

Para entender melhor este contexto, nas linhas que se seguem, buscamos estabelecer um raciocínio filosófico sobre o conjunto de valores na forma como se edificam nas relações sociais, os quais são regidos pela lógica do capital. Dessa forma, questionando a ética à qual se vincula o regime social de produção econômico vigente, empreendemos abrir um caminho para campo da ética em favor do significado social do trabalho e, a partir desse pressuposto, contribuir para que outros valores reorientem o comportamento moral efetivo dos indivíduos em suas relações sociais no mundo do trabalho.

3.2.1 A axiologia do trabalho

Quem comanda o regime de produção econômica o faz porque, no plano prático, se cerca de meios legais normativos; e no plano teórico, conta com artifícios ideológicos, ambos a seu favor, para fazê-lo de uma maneira que possam manter perenes a sua estrutura. Chamamos esse aspecto de a lógica da essência do capital; já que para seus dirigentes a forma do trabalho orientada conforme o regime de produção é favorável, em caráter restrito, a seus interesses particulares, e, por isso, não querem fazer de outra forma que não seja a conservação do trabalho

alienado em que os frutos do trabalho não são do trabalhador. (VIEIRA PINTO, 2005 [I]).

Pensamos que tal pretensão, de estabilizar a essência, se beneficia do fato de que, na maioria das vezes, os “espoliados”, como diz Vieira Pinto, não conhecem o sentido do trabalho e a própria constituição do mundo a sua volta, o que contribui para que àqueles tenham uma “concepção ingênua” sobre as relações de produção econômica e as próprias relações sociais que vigoram nessa estrutura. Freire (1979, p. 19) aponta que “os homens enquanto ‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem”, e nessas condições, o autor atenta que “refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar”.

A questão é que essa concepção ingênua consiste principalmente devido a lógica da essência do capital se sustentar no que consideramos ser a alienação ideológica da consciência do trabalhador pelos dirigentes econômicos e seus comparsas, na forma como cooperam e desenvolvem todo um sistema para manter a ideologia deturpada do trabalho. Levados por formalidades exteriores, oriundas da lógica do capital, sua moral perde a finalidade primeira do trabalho no plano existencial trocando-se pelo plano material, invertendo a ordem da sua função primordial, desconsiderando o próprio humano, assim como a ação social do trabalho na evolução da humanização. Nessa situação, a prática do trabalho não se destaca pelo que proporciona ao ser humano enquanto existência em caráter coletivo, mas a partir de valores relativos a grupos dominantes em caráter particular, que pressupõe conduzir a consciência dos trabalhadores de base.

Para tanto, os valores éticos ao trabalho são determinados por normas humanas concebidas sobre ordem particular de grupos privilegiados. Sendo assim, a valorização social do trabalho é de caráter ideológico e não empírico, como deveria ser. Dessa forma, define-se no plano teórico abstrato, quando “os valores éticos que, com justiça, associamos ao trabalho têm origem no plano das relações sociais de produção”, ou seja, no plano teórico concreto (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 414).

Por essa razão, em primeiro plano, se faz com que as pessoas acatem a moral do trabalho que é inculcada por aqueles que querem se manter no comando, perpetuando a essência capitalista. Em tais condições, conforme Vieira Pinto (2005 [I]), “o interesse último e definitivo de todo código ético é o trabalho” (p. 419), apresentado como princípio imperativo da “[...] moral sacralizadora da exploração” (p.

418).

Em vista desse propósito ético utilitarista, na fase inicial da formação do capitalismo, já se começava a surgir uma nova consciência de trabalho deturpada, se aproveitando da nova consciência sobre o trabalho que se formava. A história nos mostra que essa perspectiva ideológica existe desde quando começou a crescer uma consciência em contradição à lógica da essência feudal e escravista, originando uma nova essência do que era o trabalho; assim, o regime servil de produção e também escravo muda para um regime remunerado, no qual passamos a concordar que todos tem igualdade de direitos e liberdade. Com isso, constrói-se a falsa ilusão de que os dois lados criados pelo novo regime, patrão e empregado, estão na mesma posição. Como se agora saísse da condição de “escravo” fosse condição suficiente para deixar de ser explorado, passando “magicamente” para a mesma situação de “senhor”. Uma vez que passamos a viver a dita democracia, basta que todos trabalhassem que vão chegar a “senhor”, como se assim fosse um privilégio alcançável por todos sem exceção. Quando necessitavam de mão de obra para sua expansão, estando em pleno funcionamento e a industrialização expandindo cada vez mais, se utilizaram de várias artimanhas, como, por exemplo, prescrever a ética abstrata do trabalho, pois todos tinham que trabalhar para gerar lucro aos comerciantes e industriais.

Para tanto, ainda antes mesmo de os indivíduos começarem a trabalhar, estes já estavam sofrendo a interferência do sistema, que preparava a geração de futuros trabalhadores para aceitar a ideologia da essência do capital e o conceito de moral deturpado, sendo uma situação na qual tudo opera em favor dessa lógica e na distribuição dos valores forjados por quem detém o poder econômico capitalista. Isso é possível por vários fatores que podemos citar aqui: o Estado cria artifícios legais e medidas normativas que regem as leis do trabalho construídas dentro dos objetivos do capital; a nossa visão ocidental de trabalho que vem de cunho religioso, a exemplo dos dizeres “Deus ajuda quem cedo madruga” e “O trabalho enobrece o homem” enquanto preceitos morais da igreja; na forma tecnicista preponderante como a escola nos ensina seguindo a lógica do mercado; na maneira como a mídia escolhe a informação para dar ao público; e, nos moldes ampliados de nosso tempo, como a informação circula na rede, uma vez que esta sofre interferência dos detentores do capital. Principalmente, nos dias de hoje, devido às bem sucedidas estratégias de *marketing* dos meios de comunicação dos publicitários para persuadir o público em relação aos ideários de seus financiadores, os quais nos levam a considerar que seus

projetos são a saída para todos os nossos problemas; prometendo ilusoriamente uma esperança de bem-estar social, utilizando como estratégia valores que sabem que todos nós julgamos como bons para uma vida feliz e uma sociedade melhor para se viver. Nessa lógica, são trazidos valores para nos sensibilizar, sendo que a finalidade última consiste em atender a acumulação e a expansão do capital e do poderio econômico financeiro; por isso precisam manter a lógica da essência capitalista.

Nesse cenário, Vieira Pinto (2005 [III]) aponta que a única mudança que interessa aos detentores do poder de dominação é aquela que atenda a seus objetivos de acumulação e permanência, “por isso importa imensamente mais defender a subjetividade da ética do que a ética da objetividade” (p. 726). De acordo com o autor, este também é o melhor caminho para, em tempos de crise, levarem a restituir o que podem ter perdido ou substituir por outros com patamar semelhante, “[...] desde que subsistam os valores subjetivos que permitem à classe exploradora continuar dominando [...]” (p. 726).

Neste caso, os detentores do capital se garantem no que basta mudar as fórmulas e revesti-las com novas capas para renovar em sua exterioridade, mantendo a subjetividade do caráter abstrato da ética, ou seja, concebem a ética de acordo com as exigências capitalistas do momento, como no caso de mudar a ética do trabalho para a ética do consumo (BAUMAN, 2011b). Pois, hoje a demanda não é mais pela busca de mão-de-obra para gerar lucro, até porque esta é disponível e ainda a qualquer preço; agora, quem ocupa o lugar de destaque são os consumidores, ou seja, a busca é por aqueles que estão dispostos a gastar de livre ou condicionada vontade. Para isso, consumir se reverbera como a melhor forma para garantir o bem-estar social.

A compreensão crítica da ética é outra, não incide nas ingenuidades mencionadas nem necessita recorrer a sofismas ou à violência. Por definição, o homem existe como ser ético, no sentido de precisar do livre consentimento dos semelhantes para realizar aquilo que constitui a sua dignidade e caráter inigualável, a saber, a parte que lhe toca na produção social de bens, materiais ou intelectuais, mediante a capacidade de trabalho que pode colocar ao dispor, não de um senhor ou patrão, mas de toda a comunidade. Ninguém vive ou produz isoladamente. Todo homem, em comunhão com os demais, participa da organização de um sistema de

convivência, cuja percepção pela consciência define o que se chama moralidade. Esta exposição, sendo de ordem conceptual, nada presume quanto ao tipo do sistema referido, e por isso existe uma moralidade, por execrável que seja, correspondente ao modo de produção fundado na exploração do trabalho humano (VIEIRA PINTO, 2005 [II], p. 726).

A teorização da ética em caráter abstrato e utilitarista, que prescreve o que é certo e o que é bom para a sociedade, leva o trabalhador a se “vestir” de uma consciência que não é a sua, que lhe é imposta, alienando a consciência do agente da ação: o trabalhador. Nisso, consiste o primeiro dever do indivíduo, que é aceitar a ideologia que todo sistema propala antes mesmo do próprio dever do trabalho; como se fosse um sujeito programado para “[...] atuar conforme os ditames que insufla, acabando por modelar a figura do único robô real até hoje criado pelo homem, o trabalhador dirigido pelo patrão”. (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 419). Com essa intenção, antes mesmo de ser empregado, o trabalhador já tem uma consciência que lhe é inculcada subjetivamente por uma moral que ele acata como correta e necessária. Entre tantos outros, podemos elencar alguns destes princípios: ele precisa trabalhar obedecendo às normas impostas pelo patrão; não é ele que põe o preço no trabalho realizado, mas que deve vender pelo preço que se dá em uma tabela de valorização; o patrão faz um favor em lhe dar um emprego, já que os meios de produção são de sua propriedade privada; o trabalhador precisa gerar lucro e render ao extremo e ser flexível para não ser demitido; os frutos do seu trabalho pertencem aos mesmos donos dos meios de produção em troca de um salário ínfimo.

Arriscamos dizer que esse sistema de valores acaba encontrando solo fértil, porque, primordialmente, o significado do trabalho se funda na sua necessidade como questão vital ao ser humano, e, talvez por essa razão, seja tão fácil inculcar uma consciência de trabalho; porque, se é da nossa natureza trabalhar, não precisa nem convencer que necessitamos fazê-lo à medida que isso já é natural e faz parte da nossa essência como identidade. Só é preciso, então, impor a forma como se deve trabalhar e, no caso do capitalismo, convencer que a única forma de trabalho é que se trabalhe para aquele que é o dono dos meios de produção, se aceitando que não existe outra possibilidade para tal. Então, para atingir o feito, elaboram-se formas de fazer com que o trabalhador concorde

com o discurso determinista da “realidade”, para mantê-lo dependente de tais condições que são impostas pelo regime de produção em vigor. Nesse caso, se fortificam com meios coercitivos legais e artifícios ideológicos para tal domínio como nos aponta Vieira Pinto (2005 [I]).

Em função dessa situação, os valores do trabalho são invertidos na sociedade, devido a uma alienação ideológica resultante do desfrute dos poderes pelos seus dirigentes. O que transforma o valor do trabalho no que está imposto como atual moral, deixando de representar o próprio ato do indivíduo de compor-se dele. Em consequência, são obrigados a desvestirem-se do que lhe era instintivo, como se regredindo à “animalidade” apenas existindo na natureza, uma vez que as formas do trabalho passam a ser impostas conforme o regime de produção que vigora. Dito de outra forma, a alienação ideológica é resultado da teorização da ética abstrata, a partir do que é certo e do que é bom ser imposto pela classe dominante, que lhe convém supervalorizar o seu trabalho, colocando-o em posição hierárquica superior e se permitindo explorar o trabalho de base. Conforme exposto por Vieira Pinto (2005 [I], p. 417) “é evidente que a distribuição de notas aos trabalhadores [no sentido de precificar o trabalho alheio], não sendo feita por eles mesmos de acordo com seu projeto de vida, torna-os objeto de avaliação alheia partida de interesses antagonistas”. Condições que resultam em trabalhadores que repudiam a atual forma de trabalho e de seus patrões que lhes obrigam a consagrar a moral da exploração, pois não confiam mais no regime de produção econômica que se instalou. Isso porque não se tem mais confiança nesse sistema por não cumprir com o prometido – trabalhando se alcançaria uma vida melhor – e por não almejar as condições do trabalho que é imposto para sua vida – um trabalho exaustivo sem reconhecimento e sem o justo retorno. Mesmo assim, geralmente, se sujeitam de qualquer forma por acharem que não há outras opções.

Nestas condições, quando os trabalhadores se vêm tomados de ideias que não são deles, destacamos dois pontos importantes. Primeiro, eles deixam de serem os protagonistas na concepção do regime social de produção e nas mudanças das formas de trabalhar, de maneira que seus resultados não são distribuídos democraticamente a todos. E, depois, por não confiar na moral do trabalho fica desmunido da vontade de trabalhar - não por genuinamente não querer mais trabalhar, pois não tem como se eximir do que está em sua essência enquanto natureza do ser humano, mas sim por não concordar com o que é imposto – assim, não pode realizar a mudança, pois é só a partir desta que conseguirá evoluir para uma nova moral de trabalho. Freire explica que as manifestações da

alienação inibem a criatividade e que, na condição da alienação,

[...] geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. No lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança.

Daí o homem alienado, inseguro e frustrado, ficar mais na forma que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que em seu interior (FREIRE, 2016, p. 31).

Isso significa lembrar novamente da potencialidade criativa do trabalho na vida das pessoas. Quem trabalha tem a consciência de sua condição, porque trabalhando se adquire a racionalidade necessária para compreender a situação em que se encontra, para que desperte a um processo de mudança, pois, de acordo com Freire (2016, p. 38), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipótese sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. Portanto, o trabalhador deveria ter a consciência crítica sobre o seu trabalho e da possibilidade de evolução, pois “se somente o trabalho produz a alienação fundamental, também é ele a única força capaz de levar à desalienação do homem” (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 419) por meio do seu potencial criativo, restituindo-se do genuíno valor do trabalho e de seu significado ético-moral.

Com base nessa exigência é importante compreender alguns fatores de igual relevância. Primeiramente, desalienar não significa deixar de trabalhar; a desalienação não é o abandono do trabalho, mesmo porque, conforme dito anteriormente, o sujeito não vai deixar de fazê-lo uma vez que essa atividade faz parte da natureza humana como questão vital. O que queremos dizer é que quando internalizamos a consciência do padrão chegamos a um ponto de aceitar a ideologia dele como nossa. É claro que concordamos também com a ideia de ganhar dinheiro e acúmulo de capital, ao passo que geralmente discordamos da forma de trabalhar para o outro ganhar dinheiro em razão do trabalho que seja vantajoso para nós e não para àquele mantendo a ordem do trabalho que explora outro ser humano. “Muitos dos oprimidos que participam direta ou indiretamente na revolução, condicionados pelo

mito da antiga ordem, buscam fazer dela sua própria revolução. A sombra de seu antigo opressor projeta-se continuamente sobre eles” (FREIRE, 1979, p. 31).

Nessa circunstância, consideramos que o momento de despertar para se despir da consciência do patrão significa, fundamentalmente, passar a pensar por si mesmo, mas de outra forma: a partir do abandono da consciência imposta na condição de exploração do trabalho humano para outras relações entre os seres humanos em razão de um projeto social coletivo tanto no processo de criar, produzir e vender, quanto no processo de receber em sentido igualitário. Essa outra condição inicia-se a partir da superação da consciência ingênua para a consciência crítica.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 2016, p. 66).

Por essa razão, já destacando outro fator importante, “a compreensão da realidade, em qualquer momento, para ser legítima tem de incluir o aspecto de transformação do mundo, se visa a fazer da percepção do estado de coisas atual o fundamento do projeto de criação de nova e sem dúvida mais humana condição de existência” (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 353). Nessas condições, ponderamos que segue no sentido daquele trabalho inicial que nos permitiu evoluir que se assenta na essência absoluta, apontada por Vieira Pinto (2005), em que todos trabalham com propósito de construir uma vida sempre em melhores condições para o benefício do ser humano, ou seja, para a produção social da existência. Nesse sentido, firmamos a ética advogada pelo autor:

A ética defendida pela consciência crítica define-se em essência por propugnar pela livre convivência na organização do trabalho social, de modo que nunca uma ação humana prejudique o único e verdadeiro objetivo de valor que um homem tem absolutamente

de respeitar, outro homem. A ética que se declara relativa em essência, enquanto reflexo das circunstâncias sociais concretas, revela-se igualmente, em virtude da mesma essência, absoluta. E isto porque se de um lado reflete um dado variável, o processo histórico da produção, por outro lado é produzida, a título de superestrutura consciente, pelo único ser que se vê a si mesmo como valor imutável, o homem (VIEIRA PINTO, 2005 [II], p. 727).

Por mais que a Ética pareça ter esse caráter relativo, já que olha para um determinado tempo e espaço para verificar os princípios do comportamento moral que ali vigoram, ainda assim, ela é sempre absoluta em essência pela simples razão que, independente da época e sociedade, o respeito ao ser humano é universal e imperativo moral. Nesta mesma linha de pensamento, de acordo com Passos (2015, p. 14), o significado da ética “[...] consiste em uma forma de ser no mundo que deve priorizar o respeito à dignidade da pessoa, ou seja, valorizar o ser humano no mundo”. No entanto, nas relações sociais de trabalho, que, de certa forma, ocorrem a serviço exclusivo dos interesses dos possuidores do capital, a situação da vida dos trabalhadores de base permanece em condições precárias. Consideramos que, por essa razão, é necessário resgatar o sentido ético em relação à essência do trabalho. Neste caso, compreendemos que ambos têm razão de ser no existencial humano e no bem-estar social no sentido de melhor convivência entre humanos. O aspecto do trabalho em caráter social, contrário a qualquer forma de produção que seja nociva à humanidade, é um tipo de associação entre os indivíduos para a produção de seus bens que ocorre a favor de toda comunidade em condições sociais de igualdade, indiscriminadamente.

Tal conclusão nos leva a destacar ainda outro fator muito importante que está relacionado à dissociação entre o indivíduo e o processo de produção, uma união que é natural conforme observamos na gênese da existência humana. Esse fato social acaba por converter o papel do trabalhador reduzindo-o a mais uma peça que compõe o conjunto dos processos produtivos para se atingir a eficácia do projeto de expansão e acumulação de seus dirigentes, o que facilita, então, às finalidades dos exploradores do trabalho alheio. Para Vieira Pinto (2005 [I]) é a “desumanização do trabalho” que se configura no contexto social, pois “o trabalhador converte-se em peça do maquinismo, de valor geral barato, facilmente substituível quando desgastada” (p. 130). Dessa forma, na perspectiva da consciência dos dirigentes do capital, o valor

do trabalho quanto ao seu aspecto social é eliminado, centralizando seu atributo no próprio trabalho de maneira que esse adquire um *status* de útil e promissor; agora a serviço dos interesses opostos à promoção indiscriminada de um destino humano mais digno e uma vida menos penosa.

Nesse entendimento, com razão criticado por Vieira Pinto (2005 [I], p. 414), é “[...] como se o trabalho enquanto tal tivesse valorização inerente a cada uma de suas modalidades”, e, por esse motivo, impõe-se precificação à função do trabalhador, representando um valor qualitativo de acordo com o lugar ocupado na hierarquia. Quando em outro sentido, para o autor, “[...] refletem unicamente a desigual posição dos homens na constituição social” (p. 416), e nesse caso, “a diferenciação de funções entre os trabalhadores é de ordem executiva e não ética, e se explica logicamente por motivos sociais, sendo dadas, por hipótese, possibilidades educativas iguais para todos, respeitadas as diferenciadoras inclinações e preferências de cada um.” (p. 416). O trabalho adquire um valor relativo à força de trabalho que é empenhada, o que significa dizer que o próprio ser humano contrai um valor variável conforme parâmetros colocados por outros humanos, quando este tem valor absoluto em si mesmo. À medida que todo ser humano é dotado de liberdade e consciência capaz de construir a si mesmo ao mesmo tempo em que constrói o mundo, todos igualmente, não só podem, como tem que trabalhar para produzir a existência *a priori*. Portanto, como já dito em outra oportunidade, seja um esforço físico ou mental dispendido pelo agente da ação, Vieira Pinto (2015 [I]) esclarece que “ambos impõem o mesmo desgaste de energia vital, diferindo apenas em cada caso os órgãos solicitados” (p. 415), não fazendo sentido qualquer diferenciação valorativa à ação do agente, quanto mais ter cabimento qualquer relação parecida com essa natureza em relação ao ser humano. Esta situação geralmente gera no indivíduo a falsa impressão de que ele tem um valor relativo de acordo com o papel que desempenha na sociedade, e dependendo da condição vivida, ele se coloca na posição de inferioridade em relação aos outros, a qual adquire o status de verdade no pensamento tanto daquele quanto dos outros.

Demonstrada a falta de base racional da concepção sobre o significado do trabalho e seu valor no processo existencial da humanidade, e já a caminho de finalizar, ao remontarmos o passado sob a luz do pensamento de Vieira Pinto (2005), concluímos que o raciocínio sobre o trabalho não deve ser assimilado em função de sua eficiência em caráter quantitativo (valores materiais e de lucro), ou, em caráter qualitativo (valores meritocráticos), mas em razão de seu caráter

ético existencial (valor existencial do ser humano). Nesse sentido, devemos ir muito além das especulações econômicas que procuram destacar a sua produtividade, *a posteriori*. A razão do trabalho em caráter primordial deve ser em função do ser humano no sentido de um empreendimento social, no qual ele próprio é um “bem” para o outro ser humano.

Qualquer forma de conceber o trabalho que tenha outro objetivo perde o seu significado social na dimensão Ética. Para o autor, pensar o trabalho em um caráter restrito produtivista é uma “consciência ingênua” e caracterizada como “a ‘racionalização’ irracional”, sendo o seu contrário, uma “consciência crítica” e nesse sentido,

A racionalização “racional” define-se como aquela que concebe o processo produtivo em função do homem, em todos os momentos do desenrolar dos atos criadores, desde a invenção da máquina e dos métodos de operação, a aquisição dos materiais até a eficiência do recolhimento dos produtos e de sua distribuição social dirigida por um critério humano, igualitário e não espoliativo. Mas, para se chegar a esse conceito da racionalização da produção faz-se preciso antes possuir a noção correta do significado da razão em suas operações sobre o mundo, o que vem a ser, em resumo, o papel do ser humano na construção de si e da sociedade, mediante os bens necessários, que colhe, inventa ou constrói. Descobrimos aqui o motivo da fundamental irracionalidade da consciência ingênua, a ausência do verdadeiro conceito de razão (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 379. Grifo do autor).

Nesse sentido, ao contrário do que se pretende colocar como a “racionalização do trabalho” e seu valor, Vieira Pinto (2005 [I], p. 379) conclui que “[...] a concepção crítica coloca-se na perspectiva dos verdadeiros valores humanos, considera não haver racionalização do trabalho senão quando há melhora da realidade existencial do homem trabalhador”. Nesse sentido, a mudança ou estabilidade do *status quo*, conforme nos coloca Freire (2016, p. 60) “resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos seus desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural”.

Chegamos então ao ponto de compreendermos que as

dificuldades que se apresentam não são de fácil superação, uma vez que sempre haverá os grupos sociais que movidos por interesses financeiros poderosos e por meio de estratégias particulares levam a substituir os valores sociais em razão das pessoas por outros de interesse exclusivo, e de certa forma, consciente ou inconscientemente, somos todos praticantes da mesma moral. Mesmo assim, isso não justifica que fiquemos a mercê dos interesses do capital, mas muito pelo contrário; o que vimos até agora também nós dá um suporte epistemológico para evitar tão recusável conclusão. À medida que primeiro nos conscientizamos criticamente e depois, no sentido freireano do termo, como seres de práxis que somos, buscamos a superação das aspirações e valores externos a nós. Nesse caso, a consciência crítica implica o reconhecimento das estruturas de exploração e das formas como infundem à consciência as suas ideologias e a noção do trabalho sobre uma moral deturpada, podendo se compreender o significado do trabalho de fato nas relações sociais: no sentido de prover um existencial humano mais digno e menos penoso para todos.

Por isso, insistimos no interesse da dimensão Ética no ensino dos futuros profissionais, aqui especificamente para os que pretendem atuar no mundo da Moda, a partir de uma mudança na concepção do entendimento ético sobre o mundo do trabalho e dos valores e princípios que regem o processo de produção dos bens econômicos para o existencial humano, em direção de outra revolução axiológica no que tem nos orientado, para construção de valores morais outros. Essa conscientização tem que ser uma oportunidade para mudar a visão sobre a concepção do próprio trabalho, o que consiste na mudança de consciência do ser humano, fortalecendo a construção de uma identidade diferente do que se tem como naturalizado; isso significa alcançarmos o divisor de águas entre aquilo que representa a humanização ou a desumanização do nosso existencial. Uma formação na perspectiva Ética contribui com futuros profissionais reflexivos e críticos e busca desenvolver a sua capacidade de perceber as condições existências para que ele possa se afirmar como sujeito de ação moral consciente e autônoma, e desse modo ajudar a solidificar a reordenação dos valores morais hegemônicos. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 2016, p. 16).

Aqui se encontra mais um motivo da trama epistemológica que também procuramos alinhar, no qual se configura a importância do papel que ocupamos como educadores e na visão de mundo que temos.

Estamos longe de achar que a educação deve dar conta de todos os problemas, mas na certeza de sua função educadora, se propõe oportunidades ao indivíduo de se autoformar e construir a própria identidade pautada em valores que valham a pena ser compartilhados. Para tanto, é preciso que, principalmente, nós educadores tenhamos senso crítico sobre o campo de atuação para o qual iremos preparar os educandos; nesse caso, conhecer quais são os dilemas éticos enfrentados em tal configuração social e qual o comportamento geral adotado em tais circunstâncias. Após compreender criticamente o contexto desse universo, somos capazes de discutir sobre a dimensão Ética na formação profissional superior em Design de Moda, a ponto de analisar o currículo e fazer questionamentos sobre as questões éticas envolvidas no seu campo profissional e social.

4 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MODA NA PERSPECTIVA DA ÉTICA

Uma vez que nos propomos a analisar os PPCs do ensino superior relacionado aos cursos de Design de Moda, se faz necessário adentrar no campo do currículo. Porém, deixamos claro que não pretendemos aqui dar uma definição estanque do que seja currículo, mas compreender as perspectivas teóricas e as implicações pedagógicas que este termo acarreta para o campo da educação; ou seja, quais as possíveis conexões epistemológicas que se formam a partir dos estudos sobre as concepções de currículo, as quais se delineiam ao longo dos documentos que posteriormente serão analisados. Neste sentido, concordamos com a afirmação de Silva (2015, p. 14) de que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Feita esta ressalva, e aproveitando, ainda, a visão de Silva (2015) sobre a “teoria do currículo”, começaremos pela própria noção que se tem do termo “teoria” apresentando algumas considerações importantes para melhor entender o currículo.

Para os positivistas²⁴, uma “teoria” era um modo de explicar a “realidade”, isto é, era a representação de uma realidade já existente, como se o objeto já existisse em algum lugar no mundo e estivesse apenas esperando para ser descrito/descoberto por uma teoria. Hoje em dia, após as perspectivas do pós-estruturalismo, principalmente dos estudos do discurso (Foucault, Derrida, Bakhtin, Deleuze, entre outros), esse pensamento desloca-se: as teorias passam a ser vistas enquanto discurso, e como tal, não são mera descrição de uma realidade, mas a própria criação de uma “realidade”, isto é, ao descrever um objeto, uma teoria não está apenas extraindo dele suas características, mas está criando o objeto em si por meio de uma série de procedimentos do discurso que envolve juízos de valor.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se

²⁴ De acordo com Boaventura de Souza Santos (2018), os positivistas (Comte, Bacon, etc.) descrevem uma concepção filosófica que coloca a existência de uma única forma de conhecimento válido – o científico – e que tal conhecimento deveria decorrer de aspectos observacionais, factuais e rigorosos. Teorias só seriam científicas se fossem desenvolvidas a partir de leis universais baseadas em regularidades observadas (SANTOS, 2018).

dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2014, p. 46).

Apesar de parecer que a relação entre a teoria e o objeto seja apenas de descrição, há entre as duas extremidades um discurso que permite que elas se conectem. Em outras palavras, quando a teoria linguisticamente descreve uma realidade, dá a ela características, cria conceitos e um efeito de realidade para o objeto que até então não existia. Nesse sentido, Veiga-Neto (2017, p. 102) aponta que “isso é assim porque os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, não descobrem verdades, senão as inventam”. Pode-se entender melhor quando pensamos em um fato concreto, como os fenômenos naturais e a explicação que os cria, não como realidade física, mas como realidade linguística, como uma verdade para o seu tempo. Pensemos, a título de exemplo, o movimento de translação da Terra constante da teoria heliocêntrica. O movimento da Terra em torno do Sol independe da sua conceptualização, enquanto realidade física. Contudo, só passa a ter efeito de realidade após a aceitação do discurso de Galileu Galilei e Copérnico como verdadeiros. Assim, para a humanidade, o movimento de translação passa a ser verdade no momento em que as suas definições são criadas e aceitas pelo campo. A verdade anterior estava relacionada à definição de geocentrismo, que era a completa oposição da teoria heliocêntrica. De tal modo que, a teoria não criou uma realidade física nova (a Terra não passou a girar em torno do Sol porque Galileu determinou). O que fazia a comunidade científica e demais membros da sociedade acreditar que o Sol girava em torno da Terra não era a realidade física, era um discurso; dessa forma, o novo discurso criou um novo efeito de realidade, fez nascer uma nova verdade. Portanto, a teoria de que a Terra gira em torno do Sol é também um discurso com efeito de realidade, pois, ainda que hoje, em vista dos recursos tecnológicos possamos corroborar parte dessas teorias, muitas questões permanecem sem confirmação na realidade, como a definição do que é um planeta; o que são os buracos negros; como se formou o universo, etc. No que tange este trabalho, fatos como teoria genética, alimentos benéficos à saúde, definição de loucura são uma evidência de que a teoria não só descreve “a realidade”, como, ela própria, cria uma verdade por meio do discurso. Nessa perspectiva, “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2017, p. 101).

No que concerne ao currículo como conceito teórico e, portanto, objeto criado pelo discurso, nos chama a atenção Silva (2015, p. 12): “um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação”. Assim, por mais imparcial que se pretenda um discurso, há um sujeito ali que vai destacar e escolher o que é importante de acordo com o seu ponto de vista. Já, outro sujeito, ao se debruçar sobre o mesmo objeto de pesquisa, pode elencar outros pontos considerados mais importantes de acordo com o seu ângulo de visão. De tal modo que, mesmo que os elementos estejam à disposição na realidade, a forma como cada um os seleciona e os une está de acordo com um juízo de valor.

Para Silva (2015, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Quer dizer que, para o autor, independente da forma como se define o currículo, ele é sempre uma escolha baseada em critérios de seleção do que ensinar, do que se deve saber, qual conhecimento se deve considerar e, principalmente, implicando no que este sujeito deve se tornar, “afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo”.

De maneira que, construir um currículo não pode ser considerado simplesmente o ato de organizar os conhecimentos e saberes e a forma como serão ensinados; não se trata de pensar a transmissão de determinados valores, conhecimentos e habilidades. Pois, construir um currículo envolve critérios de escolha de conhecimentos e saberes dentre todos os conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade.

Nesta perspectiva, se pode dizer que a seleção de conteúdos envolve a escolha de certos elementos em detrimento de outros, isto é, privilegia um conjunto de conhecimento em relação a outros como sendo legítimo. “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*” (SILVA, 2011, p. 8. Grifos do autor). Assim, as escolhas em relação aos conteúdos que integrarão o currículo já demonstram o posicionamento teórico-epistemológico de uma instituição/de um professor. Ao fazer essa escolha é necessário atentar que nenhum campo do conhecimento é neutro, ele é sempre permeado de interditos, de seleções e exclusões. Segundo Foucault (2014, p. 29), “[...] uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade”.

Mas como, entre todos os conhecimentos do legado humano,

podemos definir quais deverão integrar o currículo? Para Silva (2015), o currículo está intrinsecamente envolvido naquilo que somos - identidade e subjetividade do ser. Por isso, para definirmos o que será ensinado, é necessário que nos perguntemos qual indivíduo se quer formar.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2015, p. 15).

Com base no exposto acima, compreendemos que o currículo é um construto social, histórico e cultural, que envolve a seleção de conteúdos e metodologias com base na concepção de sujeito que se quer formar e, por consequência, que sociedade se quer construir.

Neste sentido, concordamos com Silva (2015) que o currículo não trata só de questões de *conhecimento*, mas, também, de *identidade*, implicando principalmente relações de *poder*. O currículo tem consequências para além das suas implicações didático-pedagógicas, devendo-se, portanto, evitar um olhar ingênuo, desinteressado e de neutralidade para esse assunto.

Por esse ângulo, Goodson (2011) avança nas considerações colocando que, mais importante do que adotar uma postura única na direção de saber o que “pode ser” o currículo, com enfoque prescritivo, é não ignorar o que ele “é”, enquanto um construto histórico-social, pois,

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2011, p. 21).

Logo, é preciso que se tenha ciência da relevância das escolhas

feitas para a construção de um currículo, visto que aqueles que o constroem não podem se eximir da responsabilidade das opções que fazem.

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes fendas no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014, p. 41).

4.1 TEORIAS DO CURRÍCULO E O CONTEXTO SOCIAL: TENSÕES E CONFLITOS

Como vimos, o processo de organização e construção do currículo envolve questões importantes que não podem passar despercebidas pelo educador, sendo tratadas apenas como opções metodológicas de organização de conteúdos determinados de maneira externa. Os conteúdos a serem trabalhados também devem fazer parte das preocupações do currículo, tomando como base para essa escolha o objetivo formativo dos sujeitos; uma vez que “[...] a seleção de conhecimento implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo” (POPKEWITZ, 2008, p. 192), sendo essas questões enredadas nas formas em que se estruturam a sociedade e, portanto, as questões de mundo.

Contudo, esta é uma visão relativamente recente de currículo, que surge com as teorias críticas e se expandem com as teorias pós-críticas de currículo. A partir da história do campo do currículo escolar é possível, como nos diz Silva (2011, p. 7), “[...] ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”, assim sendo, nos permite entender que é um espaço de luta e de poder e não um campo neutro e definitivo.

Aqui cabe abrir um parêntese a fim de evitarmos tratar a

perspectiva histórica do campo do currículo como um processo linear de progresso que evolui das teorias tradicionais às críticas e, desta, às pós-críticas. Segundo Lopes (2013, p. 10), pensar a história do currículo como evolução é concordar “[...] que estamos num movimento progressivo com um cerne racional capaz de conferir uma certeza tranquilizadora para as nossas metas. É algo que parece garantir um fundamento às nossas opções políticas”. Para superar tal visão, a autora nos propõe a ideia de *hibridismo*, que desconstrói a noção de fronteiras que limitam as teorias curriculares dentro de um espaço-tempo determinado, ao possibilitar compreender que estas estão em constante contato, aproximando-se e afastando-se, e que, de alguma forma, contribuem para o entendimento mais amplo dos objetos.

De forma relacionada, Silva (2011, p. 7) também é contrário a essa perspectiva histórica evolutiva do currículo, pois este “está em constante fluxo e transformação”. Da mesma maneira que, compreende que na história do currículo, é muito mais importante captar as *rupturas* e *disjunturas* que constituíram o currículo como objetivado hoje, do que tentar pontos de continuidade e evolução, ou pensar que fazem parte apenas de um tempo decorrido no passado. A partir desta perspectiva que nos dispomos a explorar os diferentes sentidos expressos entre essas concepções teóricas curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas ao longo da história, buscando os seus pontos centrais e, sobretudo, registrando a forma como influenciam a educação e a formação humana. Ao final, procuramos, ainda, fazer uma breve reflexão ponderando o delineamento das teorias curriculares e as expectativas para a formação dos educandos ingressos nos cursos de nível superior em Design de Moda na perspectiva Ética.

A classificação das teorias curriculares neste estudo segue conforme o proposto por Moreira e Tadeu (2011): teorias Tradicionais, teorias Críticas e teorias Pós-críticas. Tal divisão teórica, portanto abstrata, está relacionada às proposições de cada teoria sobre o “[...] conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 7). Ou seja, o critério para se classificar determinada teoria curricular como Tradicional, Crítica ou Pós-crítica tem a ver com os propósitos que se quer alcançar em cada uma delas.

No plano histórico, o estudo do currículo se desenvolve²⁵,

²⁵ Apesar de podermos reconhecer desde muito antes desse fato estudos no campo do currículo, apenas no início do século XX ele é tomado como objeto específico de estudo (SILVA, 2015).

inicialmente, em um contexto de grandes transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram após a Guerra Civil, no final do século XIX, nos Estados Unidos. Fazem parte desse cenário: as novas políticas de governo associadas com as democracias; o domínio da economia americana pelo capital industrial; a crescente urbanização e expansão industrial; os movimentos imigratórios; a educação massificada e verticalizada. Nas palavras de Moreira e Tadeu:

A industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados (2011, p. 16).

Na perspectiva da elite²⁶ (classe dominante) daquela sociedade, a educação de forma controlada foi considerada como um meio disciplinador para resolver não só os comportamentos, valores e atitudes que eram considerados “fora do padrão” (descolados da identidade nacional americana), mas também, para atender às demandas do capital.

Naquele período em que há uma expansão industrial e a produção é em larga escala, as atividades foram padronizadas e as operações racionalizadas ao máximo. O processo produtivo, então, foi estruturado por etapas fragmentadas na qual cada trabalhador opera uma tarefa específica a partir de movimentos simples, rotineiros e predeterminados, racionalizando “[...] ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o ‘desperdício’ na produção, reduzindo o *tempo* e aumentando o *ritmo* de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração” (ANTUNES, 2009, p. 39. Grifos do autor) e,

²⁶ A elite aqui é entendida como constituída por indivíduos que tem maior influência e, portanto, possuidores de maior poder de decisão política e econômica, geralmente membros de um grupo minoritário com posse de maior riqueza.

claro, do lucro. Todo esse sistema, articulado de forma que se adquire uma estrutura mais complexa, envolve um controle rígido de produção. Da mesma forma, a divisão de procedimentos administrativos e produtivos, “para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva” (ANTUNES, 2009, p. 39. Grifos do autor). Para tanto, era preciso aumentar a força de trabalho com mão de obra especializada para atender aos novos arranjos produtivos, o qual passou a ser realizado de forma linear e coletiva, bem como organizado em hierarquias. Assim, para ocupar esses espaços era preciso operários eficientes e que obedecessem à ordens.

Em meio a estas circunstâncias, intensificaram-se as pesquisas e iniciativas de teóricos que objetivavam organizar o processo educativo escolar a partir da discussão e análise das finalidades utilitaristas pretendidas pelo governo e pela indústria. Ou seja, seus propósitos eram de disciplinar e regular o indivíduo dentro dos parâmetros de sujeito e de trabalhador considerados ideais para aquele tempo e naquela sociedade. Para esse fim, os conhecimentos validados pelas disciplinas – e transformados em conteúdos – foram corporificados como currículo educacional com “[...] características de ordem, racionalidade e eficiência” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 17).

Com base nesses objetivos, como atender à indústria e homogeneizar a cultura, juntamente com a ideia de escolarização como atividade de massa, na década de 1920, John Franklin Bobbitt, teoriza o currículo no livro *The Curriculum*, baseado no conceito fabril de Frederick Taylor, um sistema educacional eficiente, com objetos específicos, claros e bem definidos.

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que *resultados* pretendia obter, que pudesse estabelecer *métodos* para obtê-los de forma precisa e formas de *mensuração* que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2015, p. 22-23. Grifos do autor).

Como podemos constatar, a noção da sociedade ocidental de currículo como objeto constituído surge aqui como teoria tradicional e evidencia padrões de organização, regulação e controle. Apesar de ser considerada uma invenção da modernidade, podemos localizar, desde

muito antes na história da educação, algumas experiências que organizaram o conhecimento e o saber que constituem o processo educativo, mesmo antes que este fosse organizado institucionalmente pela escola de maneira que o conhecimento fosse corporificado teoricamente em seu interior. Um exemplo é a prática educativa desenvolvida pelos Jesuítas para inserir os preceitos morais-religiosos nas novas colônias portuguesas, cuja estratégia tinha como propósito afirmar os valores da Igreja Católica. Este modelo de alfabetização pode nos dar uma ideia de como os Jesuítas relacionavam conhecimento e controle, reconhecendo as qualidades disciplinadoras da pedagogia como artifícios de *regulação social e poder*. Quando os princípios morais estão entranhados nas relações escolares se corporificam padrões de poder e regulação. Pensando dessa maneira, “o currículo [...] envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo” (POPKEWITZ, 2008, p. 186)²⁷

Durante o mesmo período em que Bobbitt propôs um sistema curricular em que o conhecimento organizado é direcionado para formar indivíduos como membros produtivos da sociedade, outros teóricos desenvolveram propostas diferenciadas (Dewey, Kilpatrick, Harold Rugg, Ralph Tyler), que tomaram formas e conteúdos diversos ao longo do tempo. Contudo, nestes predominavam o mesmo caráter utilitarista, subordinado aos interesses do capital. Essas teorias curriculares, apesar de se apresentarem como científicas e, portanto, pretensamente neutras, fazem do currículo escolar a produção e a reprodução da lógica econômica, cuja característica comum é garantir que o *status quo* não fosse contestado. Sendo assim, os conhecimentos e comportamentos a serem estudados são dados como certos e não são contestados, restando aos teóricos se preocuparem com as questões de organização do processo de ensino e do currículo, além de se concentrarem em questões relativas a procedimentos, técnicas, e métodos de como ensinar (SILVA, 2015).

A teoria tradicional, em síntese, se caracteriza por supervalorizar o planejamento e o controle do currículo, focando nas formas de organização das disciplinas escolares e nas técnicas de sistematização do conhecimento científico. Nessa teoria, o currículo é previamente pensado de forma que segue uma ordenação epistemológica racional, uma vez que se tem por objetivo ensinar a todos da mesma maneira a fim de se atingir os mesmos resultados de formação: um sujeito eficiente e eficaz para atender as demandas do mercado de trabalho. Com esse

²⁷ Mais adiante, trataremos sobre a relação currículo/poder (p. 122).

intuito, o processo educativo está centrado nos métodos de ensino e tempos escolares. Todavia, o método tradicional de educação formal é criticado por apresentar uma formação que consiste na comunicação unilateral, que limita o educando a ser um sujeito passivo e receptivo, buscando enquadrá-lo em um modelo de cultura dominante; o papel do professor, por sua vez, também é limitado, pois apesar de ser o detentor do saber, é mero reproduzidor. Ele transmite ao aluno um conhecimento que é produzido por outros, dado como verdade absoluta e incontestável.

Dessa maneira, essa visão tecnicista e determinista, bem como a estrutura da educação tradicional, passa a ser contestada por diversos teóricos, oriundos de diferentes países (o brasileiro Paulo Freire; o inglês Michael Young; os franceses Althusser, Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet, entre outros), que questionam a forma como o currículo atribui padrões de regulação e controle social, e como contribui para a reprodução e manutenção das desigualdades sociais. O currículo escolar passa então a ser questionado, contestado e repensado pelas Teorias Críticas do Currículo. Tais teorias emergem em um momento no qual a sociedade passa por significativas transformações devido aos grandes movimentos sociais ocorridos a partir da década de 1960.

Esses movimentos da sociedade são entendidos por Gohn (2011, p. 335-336) “[...] como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”, sendo ocasionados não só como uma forma de reação às necessidades (fome, opressão, etc), mas “[...] também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência” e se “articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade”.

Entre os problemas enfrentados na época de 1960, podemos citar o racismo, o desemprego, as desigualdades sociais, a vida em condições precárias, a violência urbana e o endurecimento de governos ditatoriais. A indignação com essa situação levou a uma série de protestos e movimentos sociais, ao redor do mundo, que buscavam uma sociedade mais democrática, justa e humanizada; bem como, novos sentidos e valores para a vida, já que a atual era extremamente homogeneizadora, desigual e injusta. Entre esses movimentos que se espalharam pelo mundo, citamos amparados por Silva (2015): os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura como ruptura dos valores sociais ocidentais; os protestos estudantis na França que reivindicavam a reforma educacional, apoiados pela greve geral dos

trabalhadores; o movimento dos direitos civis em favor dos negros e homossexuais; o movimento feminista; a liberação sexual; e as lutas contra a ditadura militar no Brasil e em outros países da América Latina.

No âmbito educacional, os teóricos da perspectiva crítica, conscientes de seu compromisso social, em contraposição às teorias tradicionais hegemônicas, a partir dos anos 1970, passam a denunciar que o campo estava estruturado de maneira a manter e a reproduzir a estrutura do capitalismo, cujo sistema provoca o aumento da desigualdade e oprime o povo pertencente às classes sociais desfavorecidas. Essa opressão estava presente desde o sistema de acesso das classes menos favorecidas às escolas e às universidades. Apesar da política de abertura das escolas públicas²⁸ a toda sociedade, a realidade escolar ainda era muito distante das camadas mais baixas que, embora agora pudessem acessar as escolas públicas, nelas não podiam se manter fosse por precisarem trabalhar para o sustento da família, fosse por não se encaixarem nos bancos escolares pensados para as classes sociais mais altas. Se a permanência na educação de 1º e 2º graus eram tarefa árdua a boa parte da população das classes operárias, dificilmente, nessa situação, a formação superior se realizaria, sendo privilégio quase que exclusivo da classe alta da sociedade, que ocupavam uma posição de vantagem na organização social, fazendo da oportunidade educativa uma ordem injusta²⁹ (FRIGOTTO, 2010). Essas e tantas outras

²⁸ A expansão da escola pública brasileira ocorreu no período da ditadura militar (1964-1985) a partir da reforma universitária com a *lei nº 5.540 de 1968* e a reforma da educação básica em 1º e 2º graus com a *lei nº 5.692, de 1971*. Uma ótima leitura para compreender melhor sobre expansão da escola pública no Brasil é o artigo de Marisa Bittar e Mariluce Bittar intitulado *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade* (2012).

²⁹ No Brasil, ainda hoje, a formação superior está longe de se realizar para a maioria dos jovens. Mesmo com as mudanças ocorridas para o ingresso no ensino superior, por meio de medidas e subsídios oriundos de políticas públicas, como a *Lei das Cotas (nº 12.711) de 2012* que reserva 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, negros e indígenas sob percentual de distribuição, ou, até mesmo antes de se tornar lei, a partir de 2003 com o Programa de Cotas do Governo Federal que foram implementados por Universidades que aderiram a esse processo e, bolsas de estudos; mesmo assim, muitas são as dificuldades e desafios colocados à juventude para ingressar ou manter-se nos espaços acadêmicos, devido à condição vulnerável que enfrentam no cotidiano: conciliar a jornada de trabalho com o estudo; situação financeira que dê conta da alimentação, transporte, material escolar, livros; o número insuficiente de vagas nas universidades estaduais e federais, formação deficitária, etc..

limitações, de um sistema educacional que não proporciona a emancipação de seus estudantes e, por conseguinte, da sua sociedade, é que seriam expostas pelas teorias críticas do currículo.

É neste cenário que as teorias críticas do currículo propõem como objetivo um

[...] novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 23).

Consideramos o educador Paulo Freire como um importante representante da perspectiva educacional crítica, o qual é uma referência no cenário da educação mundial. Mesmo que ele não seja um teorizador do currículo, de acordo com Silva (2015), sua obra traz implicações fundamentais às teorias curriculares, além de ter influenciado alguns teóricos desse campo. Nesse sentido, o objetivo ao abordar seus estudos não é trazer uma descrição minuciosa de seu trabalho, mas possibilitar a compreensão de sua contribuição para a teoria crítica do currículo.

Em seus escritos, Freire faz significativas críticas às práticas do currículo escolar tradicional, revelando-as como um instrumento de desumanização e de domesticação que servem para adaptar as pessoas a um mundo predeterminado, uma prática estruturada com o dominante (determinação econômica). Para romper com esse processo, em prol da humanização, o autor vai além do campo teórico e traz suas experiências no projeto de educação popular como uma prática humanizadora, apresentando a “educação problematizadora” como possibilidade concreta de reflexão crítica e ação política.

Em sua obra mais conhecida mundialmente, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005), o autor apresenta uma análise avaliativa da prática tradicional de educação com sua visão crítica sobre o processo educacional, contribuindo para repensarmos e refletirmos sobre a práxis curricular e o papel social do educador. Para Freire, a forma educacional tradicional tem caráter verticalizado, manipulador, antidialógico e, no modo como funciona, é opressivo. Em tal sistema o professor se coloca no lugar de sujeito que sabe e de forma narrativa passa o conteúdo ao

aluno que ocupa a posição de mero ouvinte, o qual é considerado como quem nada sabe. Nesta “educação bancária”, assim denominada por Freire, o educando é agente passivo, receptivo do que lhe é depositado pelo educador em forma de conteúdos fragmentados e descontextualizados do meio existencial, de maneira que devem ser memorizados e reproduzidos. Esse processo mecanizado resulta em seres acostumados a seguir regras sem contestar, a repetir e a receber conhecimentos prontos. Por isso se acomodam, se adaptam docilmente ao mundo sem questionamentos: esse é um ambiente fecundo para formar seres que se encaixam perfeitamente aos valores e aos objetivos da ideologia econômica dominante. Esse caráter de superposição do educador ao educando como uma prática dominadora e de adequação é, justamente, o foco das críticas de Freire, pois estabelece uma situação objetiva de opressão, inibindo a potência criativa e a capacidade de atuar, de optar, de fazer diferente e transformar a realidade injusta. Em contraposição a essa educação do tipo “bancária”, apresenta a “educação problematizadora” como ação possível de desenvolver uma conscientização sobre o ser estar *no* e *com* o mundo, capaz de fazer emergir o ser-sujeito no lugar do ser-objeto. Para ele, o ato de conhecer não acontece de forma isolada e por isso, propõe uma prática que se faz dialógica, que supõe uma relação em que os atores envolvidos no processo, educador e educando, sejam igualmente sujeitos ativos do ato cognoscitivo. Para o autor, na medida em que se proporcionam situações de problematização do conhecimento, tendo como base a cultura popular local mediatizada pelo mundo concreto, cria-se uma “experiência existencial”. A partir dessa situação concreta acontece um “*autorreconhecimento*”, percebem-se como seres sociais, históricos e culturais. Ademais, é por meio da reflexão crítica sobre como são e como acontecem as relações entre os homens e destes com o mundo que se é possível levar à tomada de consciência da situação vivida e, desse modo, compreender que ambos estão em processo de construção: homem e mundo são inacabados e inconclusos e, por isso, podem ser transformados. Dessa forma, ao se perceber parte do processo histórico e cultural, restaura-se a crença no poder criador e a possibilidade de traçar o próprio caminho, bem como uma sociedade mais humanizada e um mundo menos injusto (FREIRE, 1967; FREIRE, 2005).

Ao contrário das teorias tradicionais que, devido à forma de pensar o currículo, negligenciam questões fundamentais em relação aos motivos e às consequências das práticas curriculares, principalmente pelo fato de ignorar seu cunho político; as teorias críticas, por considerarem que certa neutralidade da educação escolar é impossível,

trazem à tona questionamentos imprescindíveis para a educação e a formação escolar,

[...] voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram também compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo. (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 8).

A teoria crítica, de maneira geral, se caracteriza por buscar identificar as inter-relações entre conhecimento, relações de produção e relações de opressão institucional, buscando problematizar estas questões com foco na cognição e na consciência. Para compreender as relações entre essas problemáticas e o currículo, os estudos críticos trazem os conceitos de cultura, ideologia e poder, entre outros. Neste processo de educação, o currículo se fundamenta em uma racionalidade crítica emancipatória, no qual o enfoque epistemológico consiste na problematização do conhecimento científico articulado com o contexto do cotidiano, envolvendo o que será ensinado, as relações do trabalho e as relações dominantes. O processo educacional é centrado no aluno e na aprendizagem, por meio do estímulo à criticidade e à reflexão a partir de uma relação dialógica e na conscientização para a apreensão da “realidade”; com essa perspectiva, o educador é visto como um agente de transformação social, guiado principalmente por finalidades de emancipação, equidade e liberdade, a fim de formar um sujeito crítico-reflexivo, mais resistente à opressão e que possa ser capaz de transformar o contexto histórico.

No entanto, uma das críticas contemporâneas que esta teoria curricular sofre é que, uma vez que sua base fundante é o trabalho, sua busca por mudança, geralmente, está relacionada com uma forma de superação do capitalismo, ou seja, os grandes problemas da educação sempre estão atrelados às dinâmicas econômicas e de classes. Ao

considerar o pensamento moriniano da *complexidade*³⁰ *existencial e humana*, não há como restringi-la a um contexto de ordem econômica e resumir a diversidade cultural em uma cultura de classes. Estaríamos perdendo a visão da totalidade tão importante para quem se propõe a analisar criticamente os processos sociais que estruturam a sociedade, e que também se configuram no currículo e suas dinâmicas.

Podemos considerar que tais críticas se articularam a partir dos movimentos multiculturais que nos possibilitam compreender os pressupostos sociais que levam às desigualdades baseadas na diferença cultural e que também produzem os processos de discriminação e exclusão tanto quanto às questões econômicas. Estes aspectos passam a compor os estudos do currículo e a ampliar as discussões para além dos sujeitos de classe social, incluindo as dinâmicas de gênero, etnia, raça e sexualidade. Os temas culturais, com foco na valorização da pluralidade/diversidade e da identidade de grupos étnicos e sociais marginalizados, não por acaso, passam a fazer parte das discussões no campo da educação, contestando as formas pelas quais o currículo privilegia a cultura de certos grupos dominantes da sociedade (branca, masculina, heterossexual, europeia) em detrimento de outras. Neste caso, os intelectuais da educação problematizam as relações de poder que conduzem à produção e à reprodução da ideia de certa posição superior “[...] privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições universais” (SILVA, 2015, p. 89).

Tais preocupações explicam-se no contexto sócio-histórico que antecede os anos 90, marcado pelos vários movimentos sociais em busca de direitos socioculturais e contra as diversas formas de opressão e exclusão, como exemplo, os movimentos dos negros, das mulheres, dos indígenas e dos homossexuais. O multiculturalismo se origina da compreensão desses “[...] movimentos sociais, envolvendo atos de protestos, oposições, reivindicações e proposições relativas a reações de grupos diferenciados contra a opressão étnico-cultural e social”, não só “[...] como prática social, mas também como movimento teórico” (CARNEIRO et al., 2012, p. 471). Com o passar do tempo, ocorre uma maior aproximação entre as diferentes culturas em consequência de alguns fatores, tais como, as constantes e rápidas mudanças nas relações sociais que vêm ocorrendo devido ao avanço das tecnologias, aproximando os sujeitos no espaço e no tempo; a globalização da economia, expandindo as atividades de mercado para além das fronteiras

³⁰ A complexidade humana compreende um ser biológico, psíquico e cultural... Ver o livro *Terra-Pátria* de Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern (2003, p. 53-63).

nacionais; e os fluxos migratórios intensificados pela busca de melhores condições de vida. Com isso, os movimentos sociais se intensificaram (étnicos, de gênero, LGBT³¹, religiosos, etc) e ganharam uma dimensão global, envolvendo, por exemplo, discussões sobre racismo, exclusão e direito cultural, que estão presentes nos diversos espaços da sociedade.

No campo da educação, com base em Silva (2015), podemos citar algumas questões contemporâneas que passam a ser problematizadas no campo do currículo: as relações de poder que presidem a produção e a reprodução da diferença que levam à discriminação e às desigualdades; os arranjos sociais construídos e organizados de acordo com as formas masculinas de pensamento e conhecimento; as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo; problematização da identidade sexual considerada normal e reduzida à biologia. A partir da segunda metade da década de 1990, todas essas discussões e várias dinâmicas articuladas principalmente com a influência do movimento intelectual do pós-modernismo³² e do pós-estruturalismo, impactam as reflexões críticas dos teóricos do currículo, ora ampliando, ora transformando/ressignificando ou desestruturando as perspectivas críticas na busca de compreender outras formas de atuação do poder envolvidas no processo de escolarização. Nesse contexto, configura-se a perspectiva teórica pós-crítica deste campo:

As teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas dominam as análises, desestruturando uma série de certezas e valores aceitos e difundidos pelos pesquisadores críticos. As teorizações apoiam-se, nos discursos pós-modernos e pós-estruturalistas, nos estudos culturais, pós-coloniais, de meio ambiente, de raça, de gênero e sexualidade, na teoria *queer* (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 9).

Também estão atrelados a este panorama os estudos do discurso, como os propostos por Foucault (2014, p. 10) “[...] o discurso não é

³¹ A sigla LGBT é a abreviação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.

³² O movimento pós-modernista apresenta um campo extenso de discussões que apontam as transformações que a sociedade moderna vem passando como: espaço-tempo reduzido em suas distâncias; fracasso do projeto iluminista; fim das metanarrativas; críticas ao sujeito único, centrado, racional e autônomo; pensamento complexo; globalização econômica e mundialização da cultura; sociedade do consumo; sociedade do espetáculo, entre outros.

simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”, mostrando que o poder também produz saber e, a partir destes saberes, produz novas relações de poder.

Estes novos enfoques e dinâmicas, incorporados aos estudos do currículo e às novas abordagens temáticas que têm influenciado as discussões contemporâneas não podem ser vistos como questões cronológicas, eles coexistem e “[...] convivem com as discussões modernas” da teorização curricular; sendo assim “às teorizações de cunho globalizante, sejam das vertentes funcionalistas, sejam da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade” (LOPES e MACEDO, 2010, p. 16).

Uma das diferenças significativas entre as teorias crítica e pós-crítica é que a primeira, por tratar do sujeito de classe (coletivo), dá ênfase às questões sobre lutas de classe e às contradições da sociedade capitalista com suas ideologias de poder dominante que alienam e oprimem os sujeitos, propondo, a emancipação e a libertação como uma questão de igualdade de direitos. A segunda trata da identidade (indivíduo), com a intenção de reconhecimento dessa identidade e de manutenção das diferenças como uma questão de alteridade. Dessa forma, no lugar de emancipação e libertação, o empoderamento³³ faz parte de seu discurso propositivo. Para os pós-críticos, o sujeito não pode ser visto como apenas um sujeito de classe social, mas como um sujeito social e, portanto, outras dinâmicas importantes devem ser abarcadas (gênero, etnia, raça, sexualidade). A partir desse momento, amplia-se o olhar para o sujeito e sua identidade, cuja concepção vai além da classe a qual ele pertence.

Essa concepção de sujeito nos leva para outra diferença importante entre as duas teorias, que diz respeito às relações de poder imbricadas no currículo.

Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já e sempre social. Não existe, por isso, nenhum

³³ Uma vez que “empoderamento” é um termo de caráter polissêmico, esse é utilizado aqui como o apresentado por Baquero com base em Labonte: “[...] empoderar se refere a um processo através do qual pessoas ganham influência e controle sobre suas vidas e, conseqüentemente, se tornam empoderadas”. Essa concepção de empoderamento “[...] envolve tornar os outros capazes, ou auxiliar os outros a desenvolver habilidades para que possam obter poder por seus próprios esforços” (BAQUERO, 2012, p. 179).

processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autônomo. As teorias pós-crítica olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada (SILVA, 2015, p. 149).

Em geral, na concepção das teorias críticas, o conhecimento e o saber nos oportunizariam desmascarar a ideologia do poder e revelar a “realidade” por meio da conscientização e assim acabar com o poder dominante, “o saber, nessa perspectiva, serve de contra-ataque aos males do poder” (GORE, 2008, p. 11). Já as pós-críticas consideram que não há como eliminar o poder uma vez que sempre haverá relações de poder, pois “o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder” (SILVA, 2015, p. 149). Nas palavras de Gore (2008, p. 12), com base na teoria foucaultiana, “[...] o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda a força a ele relacionada”; o poder não é algo que está em certo lugar ou emana a partir de um centro, mas está disperso difusamente. Nesse sentido, podemos dizer que, o que muda é que a partir do momento que conhecemos estas relações de poder, nós também nos empoderamos. Neste caso, já não é um poder que governa o outro, mas um poder que me governa (direitos), que permite que eu me oponha ou concorde; um poder de me reconhecer enquanto sujeito de ação política.

Essa visão pós-crítica amplia a noção de política e a visão dos sujeitos, bem como nos possibilita entender que existem uma diversidade de dinâmicas e de sentidos de relações de poder. Assim, por exemplo, o próprio currículo como nós conhecemos em suas dinâmicas lida com conhecimentos científicos, e como tal, na medida em que se destaca um saber a outro que é desconsiderado de ser ensinado, se estabelece que o primeiro é *considerado verdadeiro*, cujo procedimento é uma demonstração de relação de poder. Na exposição da ideia de Popkewitz (2008, p. 205), “o currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas”, demonstrando que “[...] o poder é produzido através da produção de regras e padrões de verdade”.

É justamente em relação a essa suposta “verdade” como fonte do

conhecimento e a noção de verdade “universal”³⁴ que temos, ao serem abordadas na perspectiva pós-estruturalista, serão questionadas pelos estudiosos do currículo pós-crítico. Os pós-estruturalistas vão apontar, por meio da teorização da linguagem e do processo de significação, que a verdade é uma produção histórica, social e cultural, sendo criada³⁵ pela razão em um determinado período histórico e contexto social.

A formulação da verdade depende de todo um conjunto de forças que agem e se estabelecem em determinadas relações de poder. Neste sentido, Veiga-Neto (2017, p. 101) com base nas teorias foucaultianas defende que “[...] os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário” por meio de vários procedimentos (regulação, controle, seleção, organização e distribuição) que estabelecem dentro de um campo de possibilidades aquilo que pode ser dito ou não dito. Nesse processo, segundo o autor estão envolvidos “sistemas de exclusão” que “[...] definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e, dentro do dizível e pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não o é. [...] e a deixar nas áreas de sombra o impensável e o indizível” (p. 103). Portanto, as verdades são um efeito das relações de poder, estabelecidas num jogo complexo e instável de manifestação de saber que são aceitas, repetidas e transmitidas socialmente numa rede discursiva. Além disso, esse “conjunto de discursos em movimento [...] comandam, em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir”, pois o discurso, além de transmitir poder, também produz poder (VEIGA-NETO, 2017, p. 95).

A naturalização desse processo, conforme Foucault (2014, p. 42), se apoia em suportes institucionais como a pedagogia, pois,

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Com esses entendimentos, entramos em outra questão que remete às diferenças entre as teorias do currículo: a oposição entre verdadeiro e

³⁴ Esta crença na “verdade única” tem por convicção que exista uma verdade em algum lugar que pode ser desvendada e conhecida pela Ciência, distinguindo o certo do errado, o verdadeiro do falso.

³⁵ Essa questão já foi explicada e exemplificada por nós na seção anterior.

falso. Na visão do senso comum, possuímos a noção de que a ciência seria uma forma de mostrar a verdade, aquela que está em algum lugar esperando ser descoberta. Na visão dos teóricos críticos de vertentes mais marxistas, a ideologia é entendida como o falseamento da realidade, ou seja, “[...] como falsa consciência ou um conjunto de ideias falsas sobre a sociedade” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 30). Então, com base nesse pensamento a oposição entre ciência e ideologia é vista como o verdadeiro e o falso.

Já para as teorias pós-críticas essa visão dicotômica do verdadeiro *versus* falso é uma impossibilidade, visto que uma verdade é um discurso sócio historicamente situado, produzido em situações sociais complexas que lhe possibilitaram ser dito e ser tomado como verdade. Assim, estas correntes passam a questionar não só o verdadeiro e o falso, mas também o próprio fazer científico; assim como, uma vez que a ideia de ideologia se mantém em decorrência “[...] de visões equivocadas, distorcidas, invertidas, [...] de acordos mistificadores”, na medida “[...] em que a realidade não se esconde, mas está na superfície, não pode mesmo haver lugar para a ideologia” (VEIGA-NETO, 2017, p. 96). Nesta perspectiva, a ideologia como a ideia de desvelamento da “realidade”, também perde o sentido. O que significa que não cabe mais essa concepção do verdadeiro e falso depois das teorias pós-estruturalistas, aqui citando Foucault. Porque não existe verdadeiro e falso; o que existe são múltiplos discursos e como esses estabelecem regimes de verdade. Para os teóricos pós-críticos embasados no pós-estruturalismo entende-se que não existe uma natureza nem uma essência de verdade, o que há são categorias utilizadas como formas de representar o mundo. Sendo assim, nessa perspectiva, “é muito menos importante saber que se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 31) e a quem beneficiam.

Não poderíamos explicar melhor essa relação entre discurso, currículo, conhecimento e poder, nas perspectivas teóricas pós-críticas, como nos dizeres de uma estudiosa foucaultiana:

O discurso é ambíguo... uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégia de resistência. Sem ser inteiramente uma fonte de dominação nem de resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente

circunscrita por ele. Em vez disso, é ela própria uma arena de luta. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência ao poder (GORE, 2008, p. 15).

Essas perspectivas implicam nas teorias curriculares, no entender dos pós-críticos, que o currículo não deve ser tratado como um embate de seleção de saberes, no qual as posições e os sujeitos são definidos como uma constante, ou que esse é um produto fixo representado por um único projeto, como, por exemplo, o da emancipação ou por um sujeito unificado. Para Lopes e Macedo (2011, p. 91), o currículo, mais do que envolver critérios de escolha e validade de saberes, os quais podem ser variados e acontecerem por diferentes embates nas defesas em prol de suas “opções sociais, políticas e educacionais”. É preciso compreendê-lo que na construção de seus discursos “não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo. São discursos com os quais constituímos a significação do mundo”. Sendo assim, o próprio currículo está envolvido na produção de significados e sentidos, pois este tanto é um *campo contestado* quanto um *produtor de cultura*.

Por isso, propomos outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (LOPES e MACEDO, 2011, p. 93).

Para os pós-críticos, ao entendermos essas dinâmicas que estão envolvidas no sistema de educação escolar e no currículo e suas relações de poder é possível compreendermos que circulam em seu contexto social uma pluralidade de saberes. Da mesma maneira, há uma

diversidade cultural, o que contraria a ideia de que existe uma única cultura, comum, que deve ser valorizada como uma cultura geral a ser ensinada para todos. Neste caso, não existe nenhum referente absoluto a ser seguido, mas sim o que se tem são relações de poder que produzem diferenças³⁶ e exclusões, sendo um processo em que certas identidades culturais sobressaiam enquanto a percepção de outras são dificultadas.

Outro fator importante destacado pelos intelectuais do currículo é que tais regimes dominantes de representação cultural interferem na concepção dos sujeitos e produzem certas identidades:

Particularmente no discurso sobre o currículo, o tema identidade tem atraído a atenção de diversos autores do campo. Pode-se dizer que a teorização curricular propõe formas de seleção e de organização de experiências de aprendizagem em que conhecimentos se ensinam e se aprendem visando a produzir determinadas identidades sociais e culturais. Nos cursos de formação de professores e no aprendizado que se desenvolve na prática docente formam-se também certas identidades profissionais. Os currículos, portanto, ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos (MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 8).

Essas preocupações expostas pela teoria pós-crítica abrem espaço para entender o currículo acerca de outras finalidades sociais. Como no exposto por Giroux e McLaren (2011, p. 157-158) ao dizer que “no

³⁶ Silva (2015, p. 87) apresenta duas concepções que produzem as diferenças. Uma com abordagem pós-estruturalista em que o processo linguístico e discursivo constrói significados para o que é considerado diferente. O autor diz que, além disso, essa diferença só existe em relação à “outra coisa” também considerada como “não diferente”, assim como, “[...] o ‘não diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação de diferença’ que a opõe ao ‘diferente’. [...] São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não diferente’” (p. 87. Grifos do autor). A outra, com base marxista, a qual denominou de “materialista”, destaca “[...] os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural”.

contexto de um currículo como forma de política cultural, a meta primordial da educação é criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos”, buscando um espaço educacional pensado “[...] como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e a justiça social”. Ou, como o defendido por Canen (2010, p. 187), “[...] currículos que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro”. Ou ainda, na afirmação de Macedo (2017, p. 62-63), “para nós, é possível uma educação que construa o acesso à dignidade social, que viabilize as condições para essa dignidade, via um currículo que trabalhe a partir de e com a diversidade”.

Enfim, a teoria pós-crítica, de forma bem reduzida, se caracteriza por questionar as relações socioculturais do cotidiano, o conhecimento e o currículo com enfoque discursivo (linguístico) e cultural, ao problematizar as relações de poder, a dominação/aculturação e as relações saber-poder. O conhecimento possui um enfoque na cultura, enfatizando as conexões entre significação, identidade e poder, colocando sobre forte questionamento o que será ensinado. Neste processo educativo, que é representado por um trabalho coletivo, o currículo, agora centrado no conhecimento e no egresso, busca criar condições que possam fortalecer o poder individual, cuja concepção de sujeito envolve conceitos como empoderamento, subjetividade, alteridade e identidade. Nessa perspectiva pós-crítica, a atuação do educador (professor/pesquisador) pode ser apresentada como um intelectual social crítico que busca, ao mesmo tempo, formação e informação, para ser capaz de construir meios e propostas alternativas aos modelos vigentes e estimular a autoformação da subjetividade, as quais se constituem em relação com o outro; tendo como propósito contribuir na concepção de identidades sociais (cidadão crítico, autônomo e atuante político) que sejam empenhadas em construir uma sociedade mais justa e democrática.

No entanto, algumas abordagens das teorias Pós-críticas recebem algumas considerações, por vezes serem demais textualistas, ou, na medida em que a especificidade da educação e do currículo é deixada de lado (LOPES e MACEDO, 2010, p. 49).

Por fim, Silva (2015, p. 147) observa que,

Ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da

teorização crítica. Sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Nessa perspectiva, tais discussões são de extrema importância, pois ao conceber o currículo não se trata apenas de escolher uma teoria ou outra, mas que é necessário avançarmos neste campo. Pois concordamos com Silva (2015) ao apontar que o cerne da questão está em pensar no que é importante para se construir a sociedade que queremos ter, que é um aspecto intrínseco ao tipo de sujeito que se quer ajudar a construir com a educação formal. No mesmo sentido, com base nos diversos autores destacados, focalizamos que o campo do currículo passou por remodelações e assumiu variadas formas. Portanto, entendemos que é imprescindível não vermos o currículo como um fenômeno natural e estático, mas compreendermos principalmente que ele está no centro de disputas sociais, políticas e culturais; um território de lutas que tanto pode produzir, reproduzir, confirmar ou transformar as relações de poder dominante que resultam em desigualdades, exclusão, opressão e injustiça social.

Como podemos perceber, as tensões e conflitos emergentes do contexto da sociedade estiveram diretamente inter-relacionados com o processo educativo, o que reafirma o nosso pensamento sobre a abordagem e a urgência da temática *Ética* na formação profissional superior em Design de Moda, diante dos problemas do tempo presente, considerando o cenário que evidenciamos nos capítulos anteriores. Essa constatação nos direciona a pensar criticamente, sobre a mesma linha de preocupação já apontada por Moreira e Macedo (2002, p. 12), quanto à “[...] questões referentes a que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir e que identidades deveriam produzir, em tempos de globalização”; em nosso caso específico, relacionadas ao campo da *Ética*, cujo tema é tão caro à sociedade. Dessa forma, precisamos pensar o sujeito e sua identidade de maneira atenta às relações de poder, para que a educação possa contribuir para fortalecer o caráter ético-social necessário para o existencial humano mais digno e menos injusto, enfatizando a função social da profissão.

Se o currículo nos torna o que somos, nos constroem como ‘devemos’ ser construídos, cabe pensar que identidades estão sendo produzidas pelos atuais currículos, tanto das escolas como dos cursos que formam o professorado. Cabe pensar que identidades gostaríamos de ver produzidas e que medidas precisaríamos tomar para produzi-las (MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 8. Grifo dos autores).

Como vimos, a partir das teorias Críticas se questiona este sujeito que se quer deixar para o mundo e nas pós-críticas se amplia para além das questões econômicas e de classe, levando em conta, principalmente, as questões de poder que estão envolvidas no território do currículo, sem desconsiderar que o poder também é difuso e pode estar em todo lugar. Esses são fatores importantes que nos colocam outros sentidos para o currículo e para educação, que vai além de mera formação técnica. Nesse sentido, o currículo “[...] é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição” (SILVA, 2015, p. 147).

Para tanto, algumas questões precisam ser consideradas, nesse contexto, como o aspecto levantado por Goodson (2011, p. 67) ao expor que “acima de tudo, precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição”, argumento corroborado por Silva (2011, p. 10) ao complementar que “[...] o currículo deve ser visto não apenas como a *expressão* ou a *representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas *representa*, ele *faz*”. Nesse caso, concordamos com os autores, principalmente porque “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão *no currículo* tem conexões com a inclusão ou exclusão *na sociedade*” (SILVA, 2011, p. 10. Grifos do autor).

Tendo em mente a importância da dimensão Ética na formação dos profissionais que vão atuar no universo da Moda, destacamos a necessidade das discussões empreendidas neste capítulo sobre o currículo, no sentido em que possibilitou ampliarmos significativamente o entendimento sobre a relevância desse tema em relação à sociedade que ajudamos a construir.

Temos consciência, também, de que não temos nenhuma garantia de que o ensino, mesmo que bem pensado, planejado, objetivado com

compromisso social nos renda os frutos esperados, seja porque está envolvida a subjetividade dos indivíduos, ou as externalidades das relações humanas, ou fatores sociais. A construção da vida humana sempre teve algo de criatividade e experimentação, de arte e de bricolagem, de fluidez, como Bauman (2001; 2011b) sempre faz questão de nos lembrar. Esses acontecimentos se originam na condição humana de ter liberdade.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Na medida em que a pesquisa científica precisa ser realizada com determinado rigor científico, devidamente planejada e sistematizada, principalmente, a fim de evitar fragilidade metodológica que possa comprometer a qualidade do trabalho investigativo, apresentamos no presente capítulo os caminhos percorridos por este estudo no campo do currículo.

Para tanto, iniciaremos explicitando as bases metodológicas que guiaram a pesquisa e os dispositivos analíticos adotados. Em seguida expomos como desenhamos o campo da pesquisa e os desdobramentos construídos até chegar à especificação do objeto da análise. Além disso, fazemos uma breve apresentação dos PPCs analisados, e, finalizando, apresentamos a forma como organizamos e realizamos a coleta e análise dos dados para enfim, nos direcionarmos para as análises expostas nos próximos capítulos.

5.1 BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Triviños (2012, p. 125) apresenta dois traços fundamentais: “por um lado, sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, por outro, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico”. Por esse motivo, entendemos que os resultados construídos a partir deste trabalho investigativo, fazem parte da representação parcial e provisória de uma versão da realidade. Isso porque expressam o nosso olhar de pesquisadores para o objeto a partir da experiência, do conhecimento e das escolhas específicas dentro de condições particulares para o que foi possível significar naquele tempo e espaço. De modo que seguimos também na direção de Silva (2015), ao se referir a correspondência entre uma teoria e uma realidade indica que “de uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade” (p. 11). Já apontando para a questão da neutralidade do saber, afinal toda construção de conhecimento está envolvido escolhas objetivas e subjetivas e sendo assim, “[...] está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, 2015, p. 16).

Seguindo essa linha de raciocínio, não houve interesse em definir um juízo de valor acerca de cursos do ensino profissional superior de Moda em relação à perspectiva de ética nessa formação. Nossos

esforços recaíram, justamente, na busca por compreender qual a perspectiva da Ética no currículo formal de cursos do ensino superior em Design Moda da região Sul do estado de Santa Catarina. De modo que, ao traçar um panorama desses cursos, pudemos identificar nessa manifestação significados, sentidos, direcionamentos, limites, motivações e perspectivas, a partir dos quais pudemos desenvolver reflexões sobre a formação de sujeitos na perspectiva Ética.

Em vista da problemática e com base nos objetivos pretendidos, adotamos como procedimento a Pesquisa Documental, um tipo de estudo descritivo que possibilitou compreender a concepção do fenômeno aqui investigado e, a partir disso, construir outras considerações teóricas. De acordo com Sá-Silva et al. (2009, p. 5) a “[...] pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, sejam escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Os autores explicam que são fontes primárias aquelas que se caracterizam por conterem “[...] dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa” (p. 06); por isso mesmo, uma análise de primeira mão exige um exame cauteloso por parte do investigador.

Concordamos, pois, com Sá-Silva et al. (2009) que devemos apreciar e valorizar a utilização de documentos como fontes de pesquisa, pois “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (p. 2).

Por outro lado, estávamos cientes dos obstáculos e exigências que encontraríamos pela frente pelo fato de estarmos trabalhando com documentos, visto que,

[...] o investigador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver na mão: eventuais fragmentos, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido. É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 8).

Sendo assim, para construir um trabalho sólido é primordial estar preparado e manter cautela. Nessa perspectiva, a pesquisa documental deve ser realizada de forma consciente e reflexiva considerando o contexto em que se situa e os elementos envolvidos no processo investigativo a fim de edificar um trabalho confiável e válido. O que de fato exigiu um exame crítico de nossa parte, enquanto investigadores, sobre os dados coletados, estabelecendo um diálogo com as reflexões dos autores que embasaram a pesquisa, assim como, estando sempre atentos a novos subsídios que emergiram como importantes durante o estudo, aos quais necessitaram agregar novas averiguações.

Quanto aos dispositivos analíticos, a Análise de Conteúdo foi o método escolhido para abordar as informações relevantes e pertinentes à temática escolhida, de modo que os dados coletados foram analisados de forma relacional, considerando as reflexões a partir do referencial teórico movimentado para a realização dessa investigação.

No livro *Análise de conteúdo*, com sua primeira edição lançada no ano de 1977 (*L'analyse de contenu*), Bardin (2016) define a análise de conteúdo da seguinte forma.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48. Grifos da autora).

De acordo com Triviños (2012), essa definição serviu de base para as variações de método de análise de conteúdo que temos ainda hoje, já que esta foi acrescida de possibilidades, tendo em vista a própria ressignificação do que é língua no campo da Linguística. A ampliação da noção de língua para além da representação denunciou que investigadores que se limitam unicamente ao conteúdo manifesto na pesquisa têm suas possibilidades interpretativas bastante limitadas. Então, o que modernamente se entende por análise de conteúdo também inclui uma série de critérios valorativos relacionados aos dados textuais, como por exemplo, aqueles relacionados à natureza cultural do ambiente de produção ou aqueles característicos a certas classes de indivíduos ou grupos étnicos (conteúdo latente). Para Bardin (2016, p. 50), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Bardin (2016) ainda coloca que, diferente da análise de conteúdo com abordagem quantitativa que, em seu funcionamento “[...] é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais controlada” (p. 145), e por isso apresenta maior rigidez tendo por base métodos estatísticos; a abordagem qualitativa “[...] corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução de hipóteses” (p. 145). Este último tipo de análise pode apresentar certa fragilidade, pois, segundo a autora,

Levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona esses índices sem tratar exhaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou serem tidos em conta elementos não significativos. A compreensão exata do sentido é, neste caso, capital. Além do mais, o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados ou com frequências fracas, daí a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? (BARDIN, 2016, p. 145).

Concordamos ainda com Triviños (2012) em relação ao destaque de dois pontos importantes: o primeiro, que o método de análise de conteúdo tem procedimentos que lhe dão o suporte necessário e por isso são *indispensáveis*; o segundo ponto, que é *imprescindível* o domínio dos conceitos básicos teóricos que vão servir para iluminar o conteúdo das mensagens, pois são essenciais para obtermos clareza sobre as informações que apresenta a comunicação.

De toda maneira, Triviños (2012, p. 160) ressalta “a importância do método no campo da pesquisa qualitativa”, principalmente quanto ao uso do “método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejamos”. Citando Bardin, Triviños (2012) recomenda esse método porque “[...] ele se presta para o estudo ‘das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências’ e [...] para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos

legais, princípios, diretrizes etc, que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (p. 159-160. Grifo do autor).

Bardin (2016) nos expõe que existem três etapas fundamentais para a análise de conteúdo: a *pré-análise*, na qual se dá a organização do material; a *descrição analítica*, na qual se estuda mais profundamente o *corpus* com base no referencial teórico; e por fim, a *interpretação inferencial*, que é a reflexão em que se busca desvendar o conteúdo latente do texto. Essas três etapas, embora distintas, não acontecem separadamente, desde a pré-análise já se tem em mente a interpretação inferencial. O que acontece é que são etapas de aprofundamento em que a cada uma o tratamento dos dados levantados na pré-análise vão sendo acrescidos de critérios que se somam para a valoração do texto.

Apresentados as bases metodológicas e explicitados os dispositivos analíticos adotados por esta pesquisa, consideramos que já seja possível apresentarmos como foi se desenhando o campo de pesquisa.

5.2 DESENHANDO O CAMPO DA PESQUISA

Este estudo tem como universo de análise o ensino profissional superior na área de Moda. No Brasil, encontramos uma quantidade significativa de cursos superiores voltados para a área da Moda divididos entre todas as regiões do país. Para conhecer o montante e como estão distribuídos foi preciso realizar um levantamento a partir da base de dados e-MEC no *site*: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

Nessa base de dados oficiais do Ministério da Educação (MEC) é possível conhecer todas as Instituições de Educação Superior (IES) e seus respectivos cursos conforme cada região, estado e município brasileiro.

No nosso caso, fizemos uma consulta avançada da seguinte forma: realizamos a busca por curso de graduação, em duas etapas, uma informando no campo Curso “Design de Moda” em outra colocando “Moda”; selecionamos uma das Unidades Federais (UF) listadas; selecionamos a modalidade presencial e a situação em atividade, gerando o documento final. De tal modo que, ao selecionar estado por estado, geramos dois relatórios para cada UF. Verificamos, ao final, as informações contidas em cada relatório e, fazendo o cruzamento entre aqueles que eram do mesmo estado, eliminamos os itens duplicados, bem como aqueles que, por algum motivo, não se adequavam a busca indicada (curso de outra área; quando o próprio relatório informava no campo de sinalização da IES ou do curso que: IES extinta por

unificação, IES descredenciada por medida de supervisão, IES em descredenciamento voluntário, curso em desativação/extinção voluntária, ou, declarava a situação do curso extinto).

Com base nos dados coletados e qualificados, construímos o quadro geral abaixo (Quadro 1) com a quantidade de cursos superiores na área de Moda³⁷ distribuídos pelo Brasil, de forma que possamos verificar, de um lado, a quantidade distribuída por regiões do país e, de outro, a quantidade distribuída por estados. Assim como destacamos, em negrito, a região e o estado que nos interessa para esse estudo:

Quadro 1 – Levantamento dos cursos de ensino superior em Design de Moda, na modalidade presencial, no Brasil em 2018.

(continua)

Por Região			Por Estado		
Região	Nº Cursos	%	Estado	Nº Cursos	%
Centro-oeste	15	7,25	Distrito Federal	3	1,45
			Goiás	8	3,86
			Mato Grosso do Sul	2	0,97
			Mato Grosso	2	0,97
Nordeste	34	16,42	Alagoas	0	0
			Bahia	7	3,38
			Ceará	8	3,86
			Maranhão	0	0
			Paraíba	1	0,48
			Pernambuco	7	3,38
			Piauí	6	2,90
			Rio Grande do Norte	3	1,45
			Sergipe	2	0,97

³⁷ Salientamos que os relatórios apresentavam apenas o montante de ofertas de vagas por cada curso que listava e os períodos a que se destinavam, não informando a quantidade de turmas. Nesse caso, nosso levantamento se restringe a cada curso informado como uma unidade sem considerar que pode ter mais de uma turma em aberto conforme a oferta por semestre ou ano de cada IES.

(conclusão)

Por Região			Por Estado		
Região	Nº Cursos	%	Estado	Nº Cursos	%
Norte	5	2,42	Acre	0	0
			Amazonas	2	0,97
			Amapá	0	0
			Pará	3	1,45
			Rondônia	0	0
			Roraima	0	0
			Tocantins	0	0
Sudeste	82	39,62	Espírito Santo	5	2,42
			Minas Gerais	10	4,83
			Rio de Janeiro	10	4,83
			São Paulo	57	27,54
Sul	71	34,29	Paraná	21	10,14
			Rio Grande do Sul	23	11,11
			Santa Catarina	27	13,04
Total	207	100%	Total	207	100%

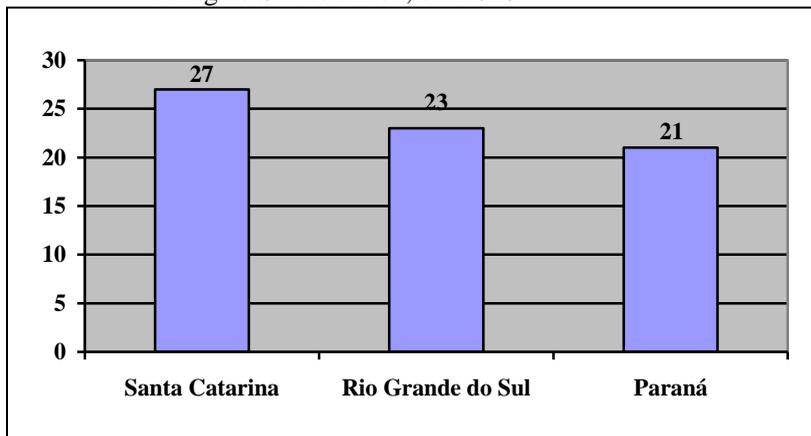
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos na plataforma e-MEC em 2018.

Uma vez que registramos a oferta de 207 (duzentos e sete) cursos superiores na área da Moda no país, percebemos que seria necessário realizar um recorte significativo para definir qual seria o campo investigado; haja vista que realizar uma pesquisa dessa dimensão seria inviável, pois o número alto de dados que seriam gerados pela pesquisa exigiria um tempo muito maior do que o tempo disponível para um trabalho de mestrado.

Com esse intuito, optamos por restringir nosso universo aos cursos ofertados na Região Sul. Conforme demonstrado no Quadro 1, o Sudeste é a região que mais oferta cursos na área de Moda no país, seguido da Região Sul. Fato que se justifica se considerarmos que nesses territórios há uma maior concentração de indústrias têxteis e de confecções em relação às outras regiões do país. (ABIT, 2017b) ³⁸. Além disso, entre os estados da região Sul, Santa Catarina (SC) aparece em relevo com maior número de cursos do ensino superior em Design de Moda, conforme demonstramos no gráfico abaixo.

³⁸ Conforme dados da ABIT (2017b), os estados de Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina são considerados polos que se destacam na área de Moda no Brasil.

Gráfico 1 – Quantidade dos cursos de ensino superior em Design de Moda, na modalidade presencial, distribuídos por estados da região Sul no Brasil, em 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos na plataforma e-MEC em 2018.

Para definir o objeto dentro desse universo, optamos pelos cursos mais próximos de nossa realidade como forma não só de conhecê-la, mas de permitir que, ainda que em trabalhos futuros, intervenções pudessem ser propostas. Para chegar a essa definição, consideramos as regiões do estado de Santa Catarina de acordo com a Quadro 2, logo a abaixo, destacando a região Sul.

Quadro 2 – Quantidade dos cursos de ensino superior em Design de Moda, na modalidade presencial, por regiões do estado de SC em 2018.

Área / Regiões de SC	Nº Cursos	%
Grande Florianópolis	03	11,11
Norte	07	25,93
Oeste	01	3,70
Serrana	01	3,70
Sul	04	14,81
Vale do Itajaí	11	40,74
Total	27	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos na plataforma e-MEC em 2018.

Além do território de Santa Catarina estar dividido em grandes regiões, esse também apresenta um arranjo espacial representado por três Associações de Municípios (AMs)³⁹, que mostramos com seus respectivos municípios associados no quadro abaixo.

Quadro 3 – Associações de Municípios do Sul do estado de SC

Associação dos municípios – (AM)	Municípios associados
AMESC - AM do Extremo Sul Catarinense (15 municípios)	Araranguá ⁴⁰ ; Balneário Arroio do Silva; Balneário Gaivota; Ermo; Jacinto Machado; Maracajá; Meleiro; Morro Grande; Passo de Torres; Praia Grande; Santa Rosa do Sul; São João do Sul; Sombrio; Timbé do Sul; Turvo.
AMREC - AM da Região Carbonífera (12 municípios)	Cocal do Sul; Criciúma ; Forquilha; Içara; Lauro Müller; Morro da Fumaça; Nova Veneza; Orleans; Rincão; Siderópolis; Treviso; Urussanga.
AMUREL - AM da Região de Laguna (18 municípios)	Armazém; Braço do Norte; Capivari de Baixo; Grão Pará; Gravatal; Imaruí; Imbituba; Jaguaruna; Laguna; Pedras Grandes; Pescaria Brava; Rio Fortuna; Sangão; Santa Roda de Lima; São Ludjero; São Martinho; Treze de Maio; Tubarão .

Fonte: Construído pela autora, a partir de dados obtidos no portal das AM⁴¹

A seguir, apresentamos o mapa do estado de Santa Catarina (Figura 1), identificando as regiões com suas sub-regionais e respectivos municípios que tem Instituições de Ensino Superior (IESs), as quais ofertam cursos superiores em Design de Moda (Bacharelados e Tecnólogos) de acordo com os dados

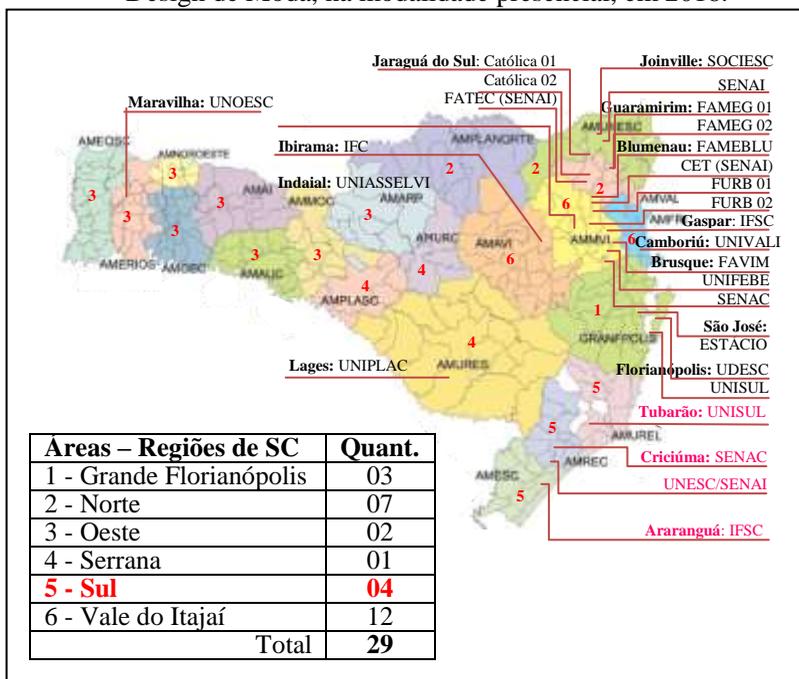
³⁹ Tais organizações em Associações de Municípios são motivadas principalmente pela “[...] busca do desenvolvimento da região”. A princípio, as primeiras representações sociais, “[...] surgiram como força política regional reivindicatória perante os governos federal e estadual, as seguintes substituíram esse objetivo pela estruturação dos serviços técnicos prestados às prefeituras, tendo a SUDESUL cumprido papel importante nessa fase” (MARQUES e DIAS, 2003, p. 51).

⁴⁰ Os municípios destacados em negrito são os que possuem cursos superiores presenciais na área de Moda.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.amesc.com.br/>>, <<https://www.amrec.com.br/>>, <<https://www.amurel.org.br/>>. Acesso em 05 de out. de 2018.

levantados na plataforma do e-MEC no ano de 2018 (em destaque, na região Sul, as IESs que contemplam os cursos em Design de Moda que representam o campo desse estudo).

Figura 1 – Mapa do estado de SC apontando regiões, sub-regionais e respectivos municípios com IESs que ofertam cursos em Design de Moda, na modalidade presencial, em 2018.



Fonte: Elaborada pela autora a partir da plataforma e-MEC (2018)⁴².

Com base nessas informações, destacamos que a região Sul de SC tem quatro cursos de nível superior em Moda, distribuídos nas três AMs: um Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda no município de Tubarão, representando a AMUREL; dois Cursos Superiores de Tecnologia em Design de Moda no município de Criciúma, representando a AMREC; um Curso Superior de Tecnologia

⁴² Figura retirada do site

<<https://www.amfri.org.br/noticias/index/ver/codMapaItem/42287/codNoticia/204851>> e adaptada pela autora com os dados obtidos na plataforma e-MEC, disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 out. 2018.

em Design de Moda no município de Araranguá, representando a AMESC. No entanto, refinando ainda mais a nossa seleção, decidimos escolher apenas um curso por sub-região. Neste caso, verificando na plataforma e-MEC a data em que cada curso foi fundado, optamos por aqueles que estão ativos há mais tempo nessas sub-regiões, ou seja, que são mais antigos. Ordenados a partir do mais antigo para o mais novo, são eles: a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, representante da sub-regional AMREC; a Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, representante da sub-regional AMUREL; e o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, representante da sub-regional AMESC.

Explicitados os recortes realizados para o direcionamento do campo de pesquisa analisado, sintetizamos os fatores considerados:

1. Público-alvo: os documentos selecionados são endereçados a alunos do ensino superior.
2. Curso: ensino superior em Design de Moda;
3. Modalidade do curso: presencial;
4. Região de abrangência: região Sul do estado de SC - AMESC, AMREC e AMUREL;
5. Quantidade de cursos por sub-região: 01 (um) representante de cada AM;
6. Critério de escolha do curso: data de fundação mais antiga;
7. Documento analisado: Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Dessa maneira, especificamos que a análise ocorreu a partir do currículo escrito de cursos do ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de SC, sendo que a Ética é o nosso objeto investigado.

É importante deixar claro que, cientes dos limites da pesquisa e do tempo ao qual ela estava inscrita, fez-se um recorte do objeto *currículo* apenas para o *currículo escrito*. Embora seja uma análise parcial de currículo, uma vez que o seu pleno desenvolvimento ocorre enquanto práxis envolvendo o currículo formal, real e oculto; concordamos com Goodson (2011, p. 21) ao esclarecer que “em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Por isso, consideramos que a escolha por analisar apenas o currículo escrito em nada comprometeu essa investigação.

5.3 PPCS ANALISADOS: AMESC, AMREC E AMUREL

Em todos os PPCs analisados fica evidente que os cursos de ensino superior em Design de Moda a que se referem, trazem entre suas justificativas, que foram criados para atender às demandas existentes em suas sub-regiões AMESC, AMREC e AMUREL. Tais demandas são expressivas no contexto da produção de moda, visto que a região Sul catarinense está entre os polos que despontam no setor da Indústria Têxtil e de Confecção de Moda espalhados pelo estado de Santa Catarina (ABIT, 2017b). Apesar disso, a existência de oportunidades para uma formação de nível superior neste campo de atuação, na modalidade presencial, ou era inexistente nestas regiões ou carente de vagas suficientes para atender tais necessidades, demandando deslocamento para outras regiões do estado ou do país. Essa observação pode ser constatada se confrontarmos os dados retirados da plataforma e-MEC (pesquisa realizada cf. Subseção 5.1 deste trabalho) sobre os cursos ofertados por regiões e as respectivas datas em que entraram em atividade. Para melhor ilustrar o acima exposto, apresentamos o Quadro 4, destacando a região Sul do estado de SC⁴³, campo de interesse desta pesquisa.

Quadro 4 – Data de fundação dos cursos de ensino superior presenciais em Design de Moda nas IES do estado de SC

(continua)

Início Funcionamento	Nome da IES	Município	Região
01/03/1996	UDESC	Florianópolis	Grande Florianópolis
11/08/1997	FURB	Blumenau	Vale do Itajaí
11/08/1997	FURB	Blumenau	Vale do Itajaí
21/02/2000	UNESC	Criciúma	Sul
03/08/2000	UNIVALI	Balneário Camboriú	Vale do Itajaí
25/02/2002	UNIASSELVI	Indaial	Vale do Itajaí

⁴³ Optamos por demonstrar no corpo do texto apenas os dados referentes as regiões do estado de SC. Porém, também construímos uma tabela com as cinco regiões nacionais e seus respectivos estados, listando desde o ano em que surgiu o primeiro curso de nível superior da área de moda no Brasil, no estado de SP, em 1974, até o ano de 2018, sendo possível ter acesso aos resultados encontrados no Apêndice C.

(conclusão)

Início Funcionamento	Nome da IES	Município	Região
06/03/2003	Católica em Jaraguá	Jaraguá do Sul	Norte
16/02/2004	FAVIM	Brusque	Vale do Itajaí
25/02/2004	UNIFEBE	Brusque	Vale do Itajaí
01/03/2004	UNISUL	Tubarão	Sul
02/08/2004	FAMEG	Guaramirim	Norte
02/08/2004	FAMEG	Guaramirim	Norte
01/08/2005	UNISUL	Florianópolis	Grande Florianópolis
01/08/2005	UNIPLAC	Lages	Serrana
18/02/2008	UNOESC	Maravilha	Oeste
24/03/2008	Estácio de SA	São José	Grande Florianópolis
09/02/2014	CET BLUMENAU	Blumenau	Vale do Itajaí
12/02/2014	IFC	Ibirama	Vale do Itajaí
09/02/2015	IFSC	Araranguá	Sul
23/02/2015	FATEC	Jaraguá do Sul	Norte
01/12/2015	FAMEBLU	Blumenau	Vale do Itajaí
10/12/2015	IFSC	Gaspar	Vale do Itajaí
01/12/2016	SOCIESC	Joinville	Norte
06/02/2017	SENAC	Brusque	Vale do Itajaí
06/02/2017	SENAC Criciúma	Criciúma	Sul
21/02/2017	Católica em Jaraguá	Jaraguá do Sul	Norte

OBS.: Dos 27 cursos de ensino superior na área de Moda contabilizados na pesquisa sobre o estado de SC, apenas um não tinha a data de início do curso.

Fonte: Construído pela autora a partir de dados obtidos na plataforma e-MEC (2018).

Fazendo um comparativo entre as regiões de SC, podemos observar no Quadro 4 acima que o primeiro curso de ensino superior ofertado na área de Moda na região **Sul** foi fundado no ano de 2000 pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, período que existiam apenas três cursos em atividade no estado, um na região da Grande Florianópolis, seguido de mais dois cursos no Vale do Itajaí. Sendo assim, o *Curso Superior de*

*Tecnologia em Design de Moda*⁴⁴ ofertado pela UNESCO em parceria com o SENAI, localizado na cidade de Criciúma, atendia, na época de sua criação, além de sua sub-regional AMREC, suas duas vizinhas de território AMESC e AMUREL, também sub-regiões da região Sul, as quais ainda não tinham nenhum curso superior na área de Moda. Contexto que se manteve até 2004, quando a IES da UNISUL, *campus* Tubarão, iniciou o *Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda* na sub-regional AMUREL. Somente em 2015, a sub-região da AMESC pôde contar com o primeiro curso superior na área da Moda em seu território com o surgimento do *Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda* ofertado pelo IFSC, *campus* Araranguá.

É nesse contexto histórico, brevemente relatado aqui, que se inserem os cursos e seus PPCs que passamos a apresentar, em ordem crescente de sua criação, a saber, UNESCO, UNISUL e IFSC. São apresentadas abaixo as características relacionadas à: data dos PPCs, a estrutura textual, a organização geral do curso e a sua organização curricular.

5.3.1 PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNESCO (PPC-I⁴⁵)

O PPC que utilizamos para a análise está disponível no site da instituição⁴⁶, e consideramos tratar-se da última versão. Contudo, não encontramos nenhuma informação consubstancial sobre a sua data de criação, pois, ainda que esteja datado do ano de 2016 em sua capa, verificamos que as

⁴⁴ Conforme RESOLUÇÃO n. 20/99 da própria IES, disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/335.pdf>, o *Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda* foi criado em 1999 pela UNESCO, a princípio, com o nome de curso de *Tecnologia em Moda e Estilo*, alterando sua nomenclatura no ano de 2008, conforme RESOLUÇÃO n.25/2008/CONSU, disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/1888.pdf>.

⁴⁵ Por uma questão de organização metodológica, para identificar as referências dos excertos (EXC) utilizados nas análises, no lugar do nome de cada IES e respectivo PPC, empregamos as seguintes nomenclaturas: PPC-I para representar a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESCO e seu documento intitulado *Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda: Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Matriz 3)*; PPC-II para representar a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e seu documento intitulado *Projeto Pedagógico do Curso de Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda*; e, o PPC-III para representar o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e seu documento intitulado *Curso Superior de Tecnologia: Design de Moda: Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design*.

⁴⁶ Link do site: <<http://www.unesc.net/portal/resources/files/255/PPC%20-%20Matriz%203.pdf>>

outras versões também apresentam o mesmo ano.

Há no documento uma previsão para sua revisão a cada dois anos, a ser realizada por uma equipe específica do curso (Coordenação, NDE e Colegiado). Esclarecem que a execução dessa atividade se orienta a partir dos resultados das avaliações institucionais realizadas com os acadêmicos; do resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); das determinações das DCNs para os Cursos Superiores de Tecnologia; bem como, nas demandas do mercado de trabalho, visando aprimorar as políticas de ensino do curso. No entanto, não há no próprio documento uma contextualização histórica das atualizações e revisões que possam informar quando e quantas vezes o PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda foi alterado até o momento; e por não se tratar de informação necessária ao desenvolvimento desta pesquisa, que tem caráter sincrônico e não diacrônico, apenas podemos assumir, dado que nos subsidiamos no documento em mãos, o qual anuncia tratar-se da “Matriz 03”, que no mínimo já ocorreram duas reformulações no currículo formal do curso, porém, ainda sem saber quando ocorram. Além disso, não há uma ficha catalográfica que possa identificar o documento com o ano de criação da obra ou suas possíveis edições.

Ao recorrermos ao site⁴⁷ da IES encontramos outros documentos que poderiam nos dar um indício das datas destas atualizações: a Resolução n. 28/2010/COLEGIADO UNACET⁴⁸ que aprova a Matriz Curricular 02, indicando as alterações realizadas no PPC e a composição da nova matriz curricular com data em que vigoraria - o primeiro semestre de 2011; e, a Resolução n. 31/2014/COLEGIADO UNACET⁴⁹, a qual aprova a Matriz Curricular 03, também apresentando as alterações no PPC e a nova composição da matriz curricular em vigor a partir do primeiro semestre de 2014⁵⁰. Com base nessas informações, podemos inferir que o PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNESC que estamos

⁴⁷ <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/255/8925/>>. Acesso em: 26 de jan. de 2019.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/4609.pdf>. Acesso em: 26 de jan. de 2019.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/10657.pdf>. Acesso em: 26 de jan. de 2019.

⁵⁰ Junto com as duas Resoluções que citamos, estava um terceiro documento denominado *Alteração de matriz curricular do Curso de Tecnologia em Design de Moda* que solicitava a alteração da Matriz Curricular 02 para a Matriz Curricular 03, justificando tal pedido e datado do dia 25/08/2014, o qual achamos pertinente informar sua existência aqui, pois pode ser relevante para o conhecimento dos leitores ou até para estudos futuros. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/resources/files/255/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20-%20Matriz%203.pdf>>. Acesso em 26 de jan. de 2019.

analisando foi criado no ano de 2014.

Sobre a estrutura textual do documento, são 128 páginas e 12 (doze) seções, finalizando com os anexos. Sendo que entre esses anexos, destacamos que, além da Matriz Curricular, há no documento um quadro de Equivalência das Disciplinas, provavelmente porque ainda podemos encontrar disciplinas ativas da versão anterior da Matriz Curricular (Matriz 02). Fazemos este destaque porque é importante esclarecer que, na análise do currículo proposta, vamos nos deter nas informações pertinentes a matriz curricular vigente. Logo abaixo, segue o Quadro 5 organizado com a finalidade de apresentar, sinteticamente, a forma como o documento está estruturado⁵¹.

Quadro 5 – Síntese da estrutura textual do PPC (Matriz 03) do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – UNESC.

(continua)

Síntese da estrutura textual do PPC (Matriz 03) do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – UNESC
Sumário (p. 2-4).
1. <i>Apresentação</i> : Traz os dados gerais da IES, apresenta a missão, visão, seus princípios e valores, assim como os dados gerais de funcionamento do curso (local, vagas oferecidas, forma de ingresso, período, modalidade, tempo e carga horária). (p. 5-7).
2. <i>Estrutura do curso</i> : Apresenta os membros que constituem o curso referente à coordenação, ao Núcleo Docente Estruturante – NDE e ao corpo docente, assim como quais suas principais atribuições. (p. 7-18).
3. <i>Contextualização</i> : Aborda aspectos do contexto social em relação à educação e sua função, bem como sobre a formação de profissionais e a concepção de suas Políticas de Ensino. (p. 18-21).
4. <i>Justificativa de implantação do curso</i> : Explana os motivos que levaram a criação do curso e sua importância para a região e a previsão para revisar o seu PPC. (p. 21-28).
5. <i>Princípios norteadores do currículo</i> : Expõe os valores e princípios filosóficos e metodológicos aos quais demonstram comprometimento e orientam suas ações. (p. 28-35).

⁵¹ Apresentamos no Quadro 3 apenas os grandes capítulos do documento uma vez que as informações relevantes ao objetivo da pesquisa serão esmiuçadas no Capítulo 6 referente à análise, o que também se aplica à apresentação dos demais PPCs.

(conclusão)

Síntese da estrutura textual do PPC (Matriz 03) do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – UNESC
6. <i>Objetivos do curso:</i> Apresenta os objetivos geral e específicos propostos pelo curso. (p. 35-36).
7. <i>Perfil do egresso:</i> Identifica o sujeito que querem formar. (p. 36-37).
8. <i>Organização Curricular:</i> Expõe como está organizada a estrutura curricular do curso e explicam as estratégias para alcançar seus objetivos e como organizam seus processos pedagógicos (perfil das disciplinas, abordagem das temáticas de cultura Afro-Brasileira, indígena e ambiental, políticas de permanência e êxito do estudante, TIC, avaliação, atividades complementares, TCC, estágio). (p. 37-84).
9. <i>Atividades de Ensino:</i> articuladas à pesquisa e extensão apresentam como promovem a integração entre ensino, pesquisa e extensão apresentado seus projetos. (p. 84-86).
10. <i>Avaliação Institucional:</i> Explana os objetivos e como concebem o processo de avaliação institucional e as ações implementadas em resposta aos resultados obtidos. (p. 86-89).
11. <i>Instalações Físicas:</i> Apresenta como estão estruturados (quantidade, capacidade, área/m ²) e organizados todos os ambientes que fazem parte das instalações físicas utilizadas pelo curso (Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante – CPAE, Unidade Acadêmica, Coordenação, salas de aula, Biblioteca e Laboratórios). Quanto a CPA e a Unidade Acadêmica ainda trazem quais os objetivos e atribuições relativas a cada setor, e em relação a biblioteca, expõem como funcionam seus serviços. (p. 89-105).
12. <i>Referência:</i> Referencia as obras utilizadas para construir o documento. (p. 105-106).
<i>ANEXOS:</i> Ao final do documento encontramos os seguintes anexos: <i>Matriz Curricular do curso; Equivalência das Disciplinas; Programas de Disciplinas Obrigatórias e Optativas; Estrutura Curricular (Disciplinas x Ementas x Referências Básicas e Complementares);</i> e, por último, a <i>Resolução n. 24/2014/Câmara Ensino de Graduação</i> (referente à alteração da ementa da disciplina de Sociologia). (p. 107 – 128).

Fonte: Construído pela autora a partir de dados obtidos no PPC (Matriz 03) do curso.

No que se refere ao curso e sua organização curricular, o documento informa que ele é ofertado pela UNESC (responsável pela

certificação) em parceria com o SENAI (responsável pela estrutura física, materiais e recursos humanos). Atualmente comporta uma carga horária total de 2.256 horas, distribuídas ao longo de três anos e meio, num total de sete fases. Além disso, de forma a atender o perfil de formação profissional desejado, “[...] os conteúdos que envolvem a criação e desenvolvimento de produto, possui [sic] uma carga horária maior durante o curso, compreendendo disciplinas de primeira à sexta fase do curso” ⁵² (UNESC, 2016, p. 38).

Esse predomínio pretendido no documento se confirma quando analisamos a carga horária das disciplinas distribuídas por áreas de conhecimento, uma vez que 31% da carga horária aparece concentrada na área de *Desenvolvimento de Produto de Moda* e 15% na *Elaboração de Coleção de Moda*, totalizando 46% da carga horária total do curso.

Para melhor compreensão da estrutura curricular deste curso, apresentamos o Quadro 6 abaixo, desenvolvido com base nas informações retiradas do PPC (procedimento que também adotaremos para os demais cursos).

Quadro 6 – Síntese da estrutura curricular do PPC (Matriz 03) do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNESC.

(continua)

PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNESC			
Tempo de integralização: 3 anos e meio - 7 fases			
Foco geral: Ênfase na criação e desenvolvimento de produto, abrangendo desde o planejamento da coleção de moda até o produto final.			
Organização do Currículo Formal			
Área de Conhecimento	Especificações sobre a área	CH	%
Pesquisas de Tendências	Corresponde a unidades curriculares que abarcam competências voltadas para a pesquisa de moda e abrange os aspectos mercadológicos e de consumo.	300	13%

⁵²Optamos por fazer a transcrição dos excertos dos documentos utilizando uma fonte diferente, inspirados no que fez Knöpker (2015) em sua Tese, pelo mesmo objetivo - distingui-los do restante do texto, pois consideramos que dessa forma temos uma melhor visibilidade para a apreciação da escrita.

(conclusão)

Área de Conhecimento	Especificações sobre a área	CH	%
Elaboração de Coleção de Moda	Compreende um grupo de unidades curriculares voltadas ao processo de desenvolvimento de novos produtos, abrangendo a criatividade e os projetos de design de moda.	330	15%
Desenvolvimento de Produto de Moda	Agrupa as unidades curriculares que envolvem as competências requeridas para desenvolver o produto de moda quanto ao desenho de moda, a modelagem e a confecção.	690	31%
Gerenciamento da coleção de Moda	Abrange as unidades curriculares relacionadas à gestão, ao marketing, a comunicação e a produção de moda.	180	8%
Comunicação de Produto de Moda	Unidade curricular que compreende as competências de produções textuais e de comunicação como a reportagem e a entrevista.	60	3%
Projeto Interdisciplinar	Compreende os projetos interdisciplinares que estão presentes desde a primeira até a sexta fase.	240	11%
TCC	Relacionado às práticas de iniciação à pesquisa científica quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso.	288	13%
Optativa	Representa as unidades curriculares e complementam a formação.	60	3%
Atividades Acadêmicas – Científicas Culturais (AACC)	Engloba as atividades que complementam e ampliam o conhecimento, sejam atividades acadêmicas, científicas, culturais, esportivas, artísticas e de inovação tecnológica.	108	5%
Carga horária integral do curso		2.256 h	100 %

Fonte: Construído pela autora a partir de dados obtidos no PPC (Matriz 03) do curso.

O PPC apresenta o currículo organizado por áreas, cujos conhecimentos objetivam englobar as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento do perfil de formação profissional do egresso pretendido pelo curso, conforme exibimos no Quadro 6 acima. As competências relacionadas a esse perfil “[...] compreendem desde os aspectos históricos e sociais, técnicas de criatividade à gestão do processo de desenvolvimento do produto” (UNESC, 2016, p. 37). O documento ainda coloca que se apoia no que chama de 04 (quatro) macro funções da área que vão guiar a formação profissional, a saber: pesquisa de tendências, elaboração da coleção de moda, desenvolvimento de produtos de moda e gerenciamento da coleção de moda. Com tal finalidade, expõe que as disciplinas são agrupadas de acordo com cada macro função e distribuídas entre as fases do curso. Sendo que cada uma das fases – com exceção da última que é voltada para o Trabalho de Conclusão de Curso e Estágios – apresenta um foco específico, também orientado por aquelas macro funções.

Essas são as considerações iniciais sobre o curso e o PPC da instituição pertencente a sub-regional AMREC, passamos agora à apresentação do *Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda* oferecido atualmente pela UNISUL, pertencente a sub-regional AMUREL e de seu PPC.

5.3.2 PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNISUL (PPC-II)

O PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da Unisul, que utilizamos para a análise, não estava disponível, na íntegra, em meio digital, por esse fato, o mesmo foi solicitado *in loco*, o qual foi enviado por endereço eletrônico⁵³. Assim como no documento anterior, não encontramos a indicação da data de formulação do PPC da

⁵³ Para tanto, o primeiro contato com a IES foi por telefone a fim de agendar um horário com a coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda para poder explicar a pesquisa de mestrado e solicitar o PPC do referido curso. Fato que ocorreu no dia 31 de outubro de 2018, levando em mãos uma declaração da UNESC atestando o vínculo como aluna do mestrado em educação dessa instituição, o qual também informava o título do projeto e o nome da orientadora da dissertação. No momento do encontro, a coordenadora do curso superior de Moda da UNISUL solicitou para ficar com a declaração como um registro da requisição do PPC, pedido que foi prontamente atendido. Por esse motivo não foi possível colocar tal declaração no apêndice.

UNISUL, embora conste na capa que foi formulado no ano de 2016. Também como no documento anterior, não apresenta uma contextualização histórica sobre possíveis alterações ou uma ficha catalográfica da data de sua publicação.

A fim de melhor nos contextualizarmos temporalmente, podemos encontrar no documento a informação de que ocorrem reuniões pela Congregação e o NDE “[...], no mínimo, trimestralmente para tomarem decisões quanto ao funcionamento e eventuais melhorias do Curso” (UNISUL, 2016, p. 18), buscando validá-lo ou alterá-lo conforme for necessário, sem constar um prazo específico para passar por revisões e alterações. Ainda, ao informar os dados legais em que o curso está ancorado, o documento cita a Resolução CÂM-GES nº 15, de 27/8/2003, que trata da data em que foi criado o curso, e a Resolução CÂM-GES nº 135, de 14/12/2007, que trata da alteração de nomenclatura do mesmo. Outros indícios de alteração no PPC, com o objetivo de adequação aos requisitos legais, está presente no fato de citar outras normativas como a Lei 11.645/ de 10/03/2008 sobre relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e a Resolução CNE/CP Nº 1 de 30/05/2012 para estabelecer as diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. Não tendo encontrado outros documentos que consubstanciassem a data deste PPC, consideraremos a data que consta na capa do documento, 2016.

Em relação à estrutura textual do documento, são 152 páginas, organizadas em sete seções, precedidas pela apresentação da missão, da visão e dos valores e encerradas com os apêndices, conforme organizamos no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Síntese da estrutura textual do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – UNISUL.

(continua)

Síntese da estrutura textual do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – UNISUL.
Inicia apresentando uma lista com os nomes dos membros alocados em determinados cargos da organização relacionados à Reitoria, ao Jurídico e à Diretoria dos Campi, seguido da missão, visão e valores da instituição. (p. 02 – 05).
1. <i>Identificação do curso</i> : Expõe os dados gerais do curso (nome do curso, modalidade, titulação, eixo tecnológico, unidade de articulação acadêmica, dados legais, carga horária e integralização, estrutura do currículo em relação às certificações). (p. 06 – 08).

(conclusão)

Síntese da estrutura textual do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – UNISUL.
2. <i>Contextualização</i> : Explana sobre o panorama geral, primeiro sobre a Instituição, relatando como foi se estruturando e por quais objetivos, desde a data de sua criação em 1964. Depois sobre o curso e os motivos que levaram a sua criação, fazendo uma contextualização histórica sobre aspectos da moda em relação ao contexto social e a formação profissional. Ainda apresenta a forma como foi elaborado o PPC do curso e como se configura os órgãos: Congregação/Colegiado e NDE. (p. 09 – 18).
3. <i>Objetivos do curso</i> : Coloca os objetivos geral e específicos propostos pelo curso. (p. 19 – 20).
4. <i>Perfil de formação</i> : Identifica o sujeito que querem formar, as competências e habilidades que deverá apresentar para tal perfil desejado. (p.21)
5. <i>Organização didático-pedagógico</i> : Inicia apresentando as bases que fundamentam a organização didático-pedagógica do curso, em seguida expõem as <i>Concepções Teórico-Methodológicas</i> , a <i>Organização Curricular</i> e a <i>Estrutura Curricular</i> com suas formas de certificações, aqui apresentamos conforme descrito nos subtítulos da própria seção. (p. 22 – 39)
6. <i>Avaliação</i> : Apresenta os objetivos e as diretrizes orientadoras para a avaliação do desempenho dos estudantes e demais considerações a respeito. (p. 40 – 41).
7. <i>Bibliografia</i> : Referenciam as obras utilizadas para construir o documento. (p. 42).
<i>APÊNDICES</i> : Ao final do documento encontramos os seguintes apêndices: Projetos de certificações: Estruturantes, Complementares e Específicos (p. 43 – 114); Ciclos de formação e ofertas (p. 115 – 126); Estágios supervisionados (p. 127); Trabalho de conclusão de curso (p. 128 – 132); Atividades complementares (p. 133 – 135); Resolução de avaliação do aproveitamento escolar (p. 136 – 139); Diretrizes curriculares nacionais/ Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia (p. 140 – 143); Condições para o funcionamento do curso (p. 144 – 152).

Fonte: Construído pela autora a partir de dados obtidos no PPC do curso.

No que se refere ao curso e sua organização curricular, atualmente comporta uma carga horária total de 1.890 horas. O documento informa que, a princípio, essa carga horária era distribuída ao longo de dois anos e meio e, posteriormente, estendendo-se para um

período de 03 (três) anos, nesse caso, totalizando seis fases⁵⁴.

O currículo formal do curso encontra-se organizado em 04 (quatro) modalidades de certificações, classificadas como *Estruturantes*, *Complementares*, *Seletivas* e *Específicas*. Essas certificações, conforme descrito no PPC, foram “[...] planejadas para reunir conhecimentos teóricos e práticos que garantem o perfil de formação do profissional de Tecnologia em Design de Moda” (UNISUL, 2016, p. 29) almejado pelo curso. Essa organização pode ser mais bem compreendida no Quadro 8 abaixo.

Quadro 8 – Síntese da estrutura curricular do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNISUL.

(continua)

PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da UNISUL			
Tempo mínimo de integralização: 3 anos - 6 fases			
Foco geral: Ênfase em Gestão e Produção de moda na indústria de confecção.			
Organização do Currículo Formal			
Certificações	Especificações sobre a Certificação	CH	%
Estruturantes	Compreendem grupos de unidades de aprendizagens obrigatórias a todos os <i>campi</i> da universidade, pois expressam o conjunto de competências e habilidades fundamentais para a área de formação e suas especificidades.	1230	65%
Complementares	Os projetos agrupados nessa modalidade complementam as competências e habilidades mobilizadas nas certificações estruturantes; ao mesmo tempo, representam grupos de unidades de aprendizagem específicas aos itinerários formativos particulares a cada câmpus universitário, formados de acordo com a especificidade regional.	480	25%

⁵⁴ No documento não consta a data em que foi feita esta alteração, apenas informam que foi uma adequação em razão de eliminar as aulas que eram ministradas aos sábados (UNISUL, 2016, p. 35).

(conclusão)

Certificações	Especificações sobre a Certificação	CH	%
Específicas	Representam as atividades desenvolvidas pelo acadêmico que possuem regulamentação própria, como no caso do TCC e das atividades complementares.	120	6%
Eletivas	Nessa modalidade, além de conter as unidades de aprendizagem optativas determinadas pelas DCNs para o curso superior de Moda (como no caso de Libras), é possível que o acadêmico faça escolhas significativas para seu percurso formativo, complementando a carga horária, validadas pelo curso à medida que também seja pertinente ao currículo em questão.	60	3%
Carga horária integral do curso		1.890 h	100%

Fonte: Construído pela autora a partir de dados obtidos no PPC do curso.

Tendo em conta as competências e as habilidades a serem mobilizadas para o perfil do egresso, o documento também aponta para *pesquisa, criação e desenvolvimento e comunicação* como os três principais eixos que orientam a organização das unidades curriculares em grupos específicos, principalmente nas certificações estruturantes. Essas certificações estão organizadas em *ciclos de formação*, os quais contemplam um conjunto de conhecimentos particulares pensados no sentido de formar grupos independentes, gerando dessa forma certificações específicas ao longo do processo formativo. Ainda em relação aos eixos, de acordo com o documento, eles são considerados como principais áreas que constituem o ciclo do produto de moda. Sendo assim, a *pesquisa* representa a base dos processos de produção de moda e compreende as competências acadêmico-científicas; a *criação e desenvolvimento* abrangem desde a etapa de criação até a construção do produto de moda; e a *comunicação* abarca as etapas envolvidas na/para venda do produto (imagem da marca, promoção do produto, campanha publicitária, etc.).

De modo geral, durante o percurso formativo é possível adquirir certificações em áreas específicas de atuação profissional uma vez que as *unidades de aprendizagem* são organizadas de maneira a formarem

ciclos completos e independentes; assim como são planejadas para se alinharem em um semestre letivo para completar determinado ciclo, exceto em dois casos que é preciso frequentar dois semestres diferentes. O que significa que os conhecimentos adquiridos ao completar o ciclo, são validados ao término de cada fase, permitindo ao acadêmico atuar em determinado campo da área de Moda antes mesmo de integralizar o processo formativo.

Realizadas as considerações iniciais sobre o curso e o PPC da instituição pertencente a sub-regional AMUREL, prosseguimos agora à apresentação do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda oferecido atualmente pelo IFSC, pertencente a sub-regional AMESC e de seu PPC.

5.3.3 PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFSC (PPC-III)⁵⁵

Ao contrário dos documentos anteriores, a data apresentada na capa do documento, ano de 2014, parece realmente referir-se a data de publicação do PCC. Pois na Resolução CEPE/IFSC nº 39, de 13 de agosto de 2014⁵⁶, acessada no site da instituição, consta a aprovação da criação e autorização de oferta do referido curso em 2014, motivo pelo qual é provável que este seja também o ano em que o PPC foi criado. Além disso, de acordo com o resultado de nossas buscas (*on line* e *in loco*), não encontramos nenhuma outra versão, seja anterior ou posterior a essa data. O que podemos informar, a título de conhecimento, sobre a previsão de revisão do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFSC, com base no referido documento, é que o mesmo “[...] deverá passar por avaliações semestrais para possíveis melhorias, adequações e aprimoramentos” (IFSC, 2014, p. 32). Coloca ainda que é a partir das várias informações oriundas do Colégio de Dirigentes, Núcleo Gestor e das necessidades e demandas docentes e discentes identificados no desenrolar das atividades didático-pedagógicas como problemas que precisam ser solucionados, sendo que todas essas informações são discutidas em reunião de curso e o coordenador do

⁵⁵ Utilizamos para a análise o documento que está disponível no site da instituição: <<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CEPE2014/PPC%20Superior%20Moda%20revisado%202014%20.pdf>>.

⁵⁶ Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CEPE__Resolucao_39_2014.CONSUP_Superiores_REPUBLICADA_ATUAL.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

mesmo é o responsável em encaminhar todas as considerações ao NDE, órgão que atua diretamente na alteração e revisão do PPC.

No que se refere à estrutura textual do documento, são 143 páginas e 08 (oito) seções, conforme organizamos no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Síntese da estrutura textual do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – IFSC.

(continua)

Síntese da estrutura textual do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – IFSC.
<p>Inicia apresentando o Sumário, seguido da lista com o nome dos membros envolvidos na construção do documento. (p. 02 - 04).</p>
<p>1. <i>Dados da Instituição de Ensino Superior - IES</i>: Apresenta os dados gerais da IES, em seguida fazem uma contextualização histórica de como foi se constituindo os Institutos Federais desde 1909, data de sua criação, focando no surgimento do campus Araranguá, até o momento de criação do curso Superior de Tecnologia em Design de Moda. (p. 05 - 09).</p>
<p>2. <i>Dados do curso</i>: Expõe os dados gerais do funcionamento do curso (modalidade, eixo/área, carga horária, periodicidade, tempo de integralização, período e tempo de aulas, informações que constam no diploma) e requisitos legais que dão suporte à estruturação curricular dos cursos superiores da instituição. (p. 09 - 10).</p>
<p>3. <i>Dados da oferta</i>: Informa o período e a quantidade de vagas oferecidas. (p. 11).</p>
<p>4. <i>Aspectos gerais do Projeto Pedagógico</i>: Começa explanando sobre as justificativas para o curso, abordando os aspectos da sociedade e do mercado em relação ao setor têxtil e de confecção no que tange a formação profissional, inclusive quanto ao PDI da instituição. A partir da página 16 apresenta os objetivos geral e específicos pretendidos pelo curso, seguido do perfil do egresso almejado, indicando as possíveis áreas de atuação e qual a forma de ingresso no mesmo. (p. 12 - 19).</p>
<p>5. <i>Estrutura curricular do curso</i>: Aborda a forma como está organizado o currículo do curso em relação a vários pontos, os quais, em sua grande maioria, foram listados aqui conforme descrito nos subtítulos da própria seção: <i>Organização didático pedagógica; Articulação Ensino Pesquisa e Extensão; Metodologia; Matriz curricular; Atividades complementares; Avaliação do processo ensino aprendizagem; Trabalho de curso; Projeto integrador; Estágio curricular e acompanhamento do estágio; Atendimento ao discente; Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso; Incentivo à pesquisa, à extensão e à produção científica e tecnológica; e, Integração com o mundo do trabalho.</i> (p. 19 - 33).</p>

(conclusão)

Síntese da estrutura textual do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda – IFSC.
6. <i>Corpo docente e tutorial</i> : Apresenta os membros que constituem o curso no que se refere à coordenação, ao corpo docente, ao corpo administrativo, ao NDE, e ao Colegiado; sendo que a respeito dos dois primeiros, ainda coloca como registram suas atividades desenvolvidas e, nos dois últimos, ainda expõe quais seus objetivos e atribuições. (p. 33 - 40).
7. <i>Infraestrutura física</i> : Informa quais são os recursos disponibilizados pelo curso, apresentando como estão estruturadas as instalações físicas (área/m ² , capacidade, quais e quantos equipamentos e mobiliários) em relação aos seguintes ambientes: Secretaria e Registro acadêmico, Departamento administrativo, Coordenação de gestão de pessoas, Departamento de ensino, pesquisa e extensão, Direção-geral, Núcleo pedagógico, sala de professores e salas de reunião, salas de aula, Biblioteca e Laboratórios. Quanto à biblioteca trazem algumas informações sobre a organização e acervo. (p. 40 - 52).
8. <i>Anexos</i> : Expõe os seguintes documentos do curso: <i>Componentes curriculares do CSTDM</i> ; <i>Regulamento das atividades complementares para o CSTDM</i> ; <i>Regulamento do TCC para o CSTDM</i> . (p. 53 - 142).

Fonte: Construído pela autora a partir de dados obtidos no PPC do curso.

Em relação ao curso e a sua organização curricular, o documento informa que possui uma carga horária total de 2.920 horas que são distribuídas entre os sete semestres, totalizando três anos e meio de formação. Notamos que, diferente dos PPCs anteriormente analisados, esse documento não define explicitamente uma área de ênfase no curso. Porém, considerando a distribuição da carga horária entre os *Eixos de Conhecimento*, o eixo *Fabricação* com 42% e o eixo *Design /Criação* com 33 destacam-se consideravelmente em relação aos outros dois eixos, *Formação Geral* com 16% e *Gestão/Mercado* com 9%. O que nos leva a inferir que o conhecimento relacionado à criação e ao desenvolvimento e construção de produto de moda se caracterizam como prováveis enfoques dados pelo curso, conforme podemos conferir no Quadro 10 abaixo⁵⁷.

⁵⁷ Cabe esclarecer que, ao construir o Quadro 10 percebemos que existem problemas de informações no documento sobre os Eixos de Conhecimento quanto à respectiva carga horária e porcentagem, uma vez que o que foi informado no texto (IFSC, 2014, p.19) não confere com os dados demonstrados na Representação Gráfica do Perfil de Formação (p. 22), nem com o quadro da Matriz Curricular (p. 22 a 25) disponibilizados no PPC do IFSC. Sendo assim, como havíamos, a partir das informações contidas no quadro da Matriz Curricular do documento, reagrupado

Quadro 10 – Síntese da estrutura curricular do PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFSC.

(continua)

PPC do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFSC					
Tempo de integralização: 3 anos e meio - 7 fases					
Foco geral: Não definem de forma explícita uma ênfase específica para a formação.					
Organização do Currículo Formal					
Divisão das 2.920 horas ⁵⁸	Especificações	CH	% Eixos	% Geral	
Eixos de Conhecimento	Design / Criação	Conhecimentos relacionados ao processo criativo para o desenvolvimento de coleção, assim como também em relação à produção de moda.	920	33%	32%
	Fabricação	Conhecimentos relacionados aos processos de desenvolvimento e construção do produto de moda.	1.160	42%	40%
	Formação geral	Conhecimentos relacionados à pesquisa científica e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).	440	16%	15%
	Gestão / Mercado	Conhecimentos que englobam as unidades curriculares de <i>Empreendedorismo</i> , <i>Fundamentos de Marketing</i> , <i>Marketing e Comunicação de Moda</i> , <i>Processos Culturais, Sociais e Midiáticos</i> , e <i>Gestão de Negócios</i> .	240	9%	8%
	Sub-total	2.760	100%	-	

todas as unidades curriculares nos respectivos eixos, seguindo a legenda de cores informada no gráfico, e refeita a contabilidade da carga horária e porcentagens, optamos por utilizar esse resultado porque nos pareceu ser mais viável e seguro.

⁵⁸ A título de informação, a disciplina optativa de *Libras* (40 horas) não entrou na somatória uma vez que no próprio projeto essa quantidade de horas não está contabilizada, ou seja, aparece à parte do total de horas do curso.

(conclusão)

Divisão das 2.920 horas⁵⁹	Especificações	CH	% Eixos	% Geral
Tópicos Avançados em Moda	Relacionado às atividades de leituras multidisciplinares.	40	-	1%
Atividades Complementares	Relacionado às atividades que reforçam e complementam a formação acadêmica no que tange ao perfil do egresso.	120	-	4%
Carga horária Integral		2.920 h.	-	100%

Fonte: Construído pela autora a partir de dados obtidos no PPC do curso.

De acordo com o PPC, a organização didático-pedagógica do currículo está estruturada em quatro eixos de conhecimento definidos a partir do objetivo do curso, sendo eles: Design/Criação, Fabricação, Formação geral e Gestão/Mercado. Cada *Eixo de Conhecimento* comporta as unidades curriculares correlatas, e o resultado de suas representatividades fazem parte do conjunto de conhecimentos que contribuirão para a formação do perfil de egresso desejado pelo curso⁶⁰.

⁵⁹ A título de informação, a disciplina optativa de *Libras* (40 horas) não entrou na somatória uma vez que no próprio projeto essa quantidade de horas não está contabilizada, ou seja, aparece à parte do total de horas do curso.

⁶⁰ A divisão da carga horária do curso está representada no documento em um gráfico organizado por cores. Neste gráfico, observamos que a cor que representa as Atividades Complementares não aparece relacionada a algum dos eixos; assim como, quanto à unidade curricular de Tópicos Avançados em Moda não ficou claro ao nosso entendimento a que eixo poderia pertencer já que sua cor é um tom acima do eixo relacionado à Fabricação. No que se refere aos Tópicos Avançados em Moda, durante a leitura da ementa dessa unidade curricular não identificamos uma relação com as outras disciplinas do eixo Fabricação. No entanto, no Anexo 03 do PPC que traz o Regulamento do TCC (p. 123), a carga horária dessa unidade curricular (40h) faz parte da totalidade de horas (440 h.) envolvidas para conclusão do mesmo. Pois aponta que o TCC “[...] é dividido em três momentos, compreendendo as unidades curriculares Metodologia da Pesquisa (02 créditos), Tópicos Avançados de Leitura (02 créditos) e Trabalho de Conclusão de Curso (18 créditos), oferecidas respectivamente na 6ª e 7ª fases” (IFSC, 2014, p. 125). Sendo assim, poderíamos considerar que a sua cor no gráfico deveria ser a mesma do eixo de Formação geral. Contudo nos pareceu mais viável, já que a cor era totalmente diferente do eixo ao qual pensamos que pudesse fazer parte, não inferir baseado nessa informação particular, assim optamos por demonstrá-las no Quadro 10 juntamente com as Atividades Complementares.

Finalizamos aqui essa breve apresentação dos PPCs dos Cursos Superiores de Tecnologia em Design de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina. Cabe ressaltar, embora não seja uma questão central, a importância de que os documentos mantenham o histórico das atualizações, pois desse modo permite que todos saibam das mudanças e seus motivos e evita que se incorra em erros do passado.

Na sequência, apresentaremos a forma como organizamos e realizamos a coleta e análise dos dados, para enfim, expor a investigação do objeto de pesquisa escolhido: a Ética no currículo escrito de cursos do ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de SC.

5.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta e a análise dos dados do currículo formal dos cursos de ensino superior em Design de Moda, organizamos, a *priore*, três categorias conceituais principais, a partir das discussões teórico-epistemológicas que subsidiaram o estudo, com a função de nos orientar na investigação, sendo elas: Formação, Trabalho e Ética. Além do mais, consideramos que são categorias correlacionadas. Isso porque se uma PPC apresenta uma concepção de currículo de acordo com uma formação de viés crítico, na dimensão Ética que busca a autonomia do futuro profissional, por exemplo, essa perspectiva só vai fazer sentido com a formação de um perfil de profissional não só técnico mais social. E, ao mesmo tempo, a perspectiva da Ética presente só vai ser coerente se ela se refletir na matriz curricular do PPC.

Ainda, para realizar a análise de conteúdo a partir das três categorias conceituais, tendo por base a primeira leitura flutuante dos documentos e os fundamentos teóricos, também organizamos temas considerando a relevância para o objetivo analítico almejado (Apêndice B). De acordo com Bardin (2016, p. 135), “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Cabe destacar que, logo nas primeiras análises, ao percebemos o grande número de dados que poderíamos gerar o que não teríamos tempo e espaço para, enfim, discuti-los e, até mesmo, a fim de evitar repetições quanto às análises, definimos campos específicos para a coleta de dados de forma a contemplar a totalidade do conteúdo e, principalmente, que a escolha fosse coerente com as temáticas.

Sendo assim, as análises seguiram a partir da seguinte proposta: a temática A formação e a concepção de currículo para a categoria conceitual Formação, tendo como campo específico todos os espaços

dos documentos, exceto as unidades curriculares; a temática O trabalho e o perfil do egresso para a categoria conceitual Trabalho, tendo como campo específico os espaços nos documentos que abordavam o perfil do egresso e suas competências; e, a temática A Ética no currículo formal do Design de Moda para a categoria conceitual Ética, sendo que, por ser a categoria central deste estudo, definimos 3 campos específicos: (1) os espaços nos documentos que abordavam as concepções teórico-metodológicas, (2) os espaços que tratavam sobre o objetivo do curso e objetivos específicos e, (3) as Unidades curricular a partir das ementas e suas bibliografias.

No caso, examinamos o conteúdo em cada campo específico dos documentos explorando ao longo dos textos o conjunto de informações de natureza correlata a cada categoria conceitual a partir de cada temática específica, as quais serão detalhadas no capítulo da análise em cada seção correspondente.

Por fim, ressaltamos, ainda, que o resultado dependeu e muito do aprofundamento no referencial teórico utilizado como base para que pudéssemos fazer emergir dos documentos investigados dados importantes que nos dessem indícios e nos direcionassem para a compreensão mais geral do objeto investigado.

Dados a conhecer os procedimentos metodológicos desta pesquisa, nos endereçamos para a apresentação das análises expostas nos próximos capítulos.

6 A PERSPECTIVA DA ÉTICA NO CURRÍCULO FORMAL DO ENSINO SUPERIOR EM DESIGN DE MODA

Uma vez que nosso objetivo de pesquisa é analisar a perspectiva da Ética no currículo escrito dos Cursos Superiores de Tecnologia em Design de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina, reforçamos que a análise que passamos a apresentar não se trata de uma comparação entre os cursos ofertados a fim de determinar um ranqueamento; nossa intenção é traçar um panorama geral para compreendermos a perspectiva da Ética nos PPCs.

Levando isso em consideração, este capítulo tem como propósito expor a investigação realizada nos currículos escritos por meio dos PPCs das IES da região Sul de SC.

Antes de passarmos a análise dos documentos, cabe esclarecer que temos a compreensão que os PPCs seguem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as DCN, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia do MEC e demais pareceres e resoluções pertinentes ao ensino superior, e que muito do que propõem é em resposta àquilo que a lei obriga. Contudo, não pretendemos fazer um comparativo do que é ou não contemplado pela legislação, mas podemos recorrer a esses documentos por uma questão de referência para o trabalho.

6.1 A FORMAÇÃO E A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Ao tratar de formação na perspectiva Ética dos profissionais de moda, nos referimos a uma formação específica, no âmbito da educação formal, mais precisamente na esfera acadêmica, de alunos inseridos nos cursos de ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina. Isto importa porque a formação na dimensão ética se dá ao longo de toda a vida, nas diversas esferas sociais em que o sujeito circula.

Na seção que segue, buscamos analisar nos PPCs qual a concepção de currículo que se configura nesses documentos a fim de identificar a possibilidade de uma formação na perspectiva Ética na formação dos profissionais. Com essa perspectiva e embasados nos conceitos apresentados no Capítulo 4, utilizaremos para análise as seguintes concepções de currículo: **Currículo Tradicional, Currículo Crítico e Currículo Pós-crítico**. Mas, antes, é preciso esclarecer que não há da nossa parte a intenção de defender a prevalência ou a hierarquia de uma concepção sobre a outra, as modificações das teorias curriculares não ocorrem a partir de um processo evolutivo e linear em

que sobrevive a melhor teoria, elas coexistem. Como todo objeto da cultura, o novo sempre incorpora sua história e cria possibilidades para as mudanças que virão.

Para tanto, evidenciamos o conceito de Currículo a partir das concepções elencadas para esta análise, tal qual aparecem no Capítulo 4, relembradas brevemente aqui.

O currículo na concepção Tradicional parte da ideia de preparar o indivíduo para a vida profissional, tendo uma formação voltada para atender as demandas do mercado e se adequar às suas exigências. Nessa perspectiva tecnicista, a formação ocorre no sentido de memorização dos conteúdos para posteriormente aplicá-los na prática profissional, os quais são apresentados ao educando, a fim de que reproduza o que foi transmitido pelo professor, guia central nesse processo de caráter passivo. Sendo o conhecimento dado como certo e inquestionável, o currículo é centrado no planejamento e na organização dos conteúdos para que o aluno atinja o máximo de eficiência, eficácia e racionalidade intelectual para se adequar as necessidades do mundo do trabalho. Dito de outro modo, o currículo Tradicional busca adequar o indivíduo à sociedade, tal qual ela está organizada, por esse motivo a formação acontece acriticamente, sem a preocupação de fazer qualquer tipo de questionamento contrário às formas sociais dominantes.

Quanto aos currículos na concepção Crítica e na concepção Pós-crítica, esses compreendem que a formação envolve conhecimentos para além de habilidades e competências técnicas-científicas. Na concepção Crítica a atenção está voltada para a formação que busca problematizar o que será ensinado, questionando as relações sociais e econômicas dominantes, a dinâmica reprodutivista da lógica capitalista e a forma opressora das instituições. Assim, abordam questões como conscientização, cultura, ideologia, poder, buscando a emancipação, igualdade e liberdade dos sujeitos. Nesse processo formativo, o professor atua como agente libertador e comprometido com a formação de sujeitos com consciência crítica, resistentes à opressão e capazes de transformar a sociedade. Já, a concepção Pós-crítica, segue no sentido de questionar as práticas do cotidiano a partir do enfoque linguístico e cultural em relação às questões de poder, dominação e aculturação envolvidas no conhecimento, buscando fortalecer o poder dos indivíduos e grupos subalternizados. Nessa perspectiva, o professor está em constante processo de busca por formação e informação, a fim de poder refletir sobre o que será ensinado e promover outras formas de trabalhar o conhecimento que possam contribuir para o sujeito construir a própria identidade. Nesse caso, gênero, identidade, multiculturalismo,

saber-poder, significação e discurso, subjetividade, estão entre as questões abordadas pela concepção Pós-crítica.

Nos PPCs analisados, buscamos não apenas o que explicitam os documentos sobre as concepções de currículo, mas aquilo que nos deixam entrever da sua construção textual, assim como nos direciona Silva (2015, p.16-17. Grifos do autor):

Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não ‘veríamos’. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma útil de ver a ‘realidade’. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam (SILVA, 2015, p.16-17. Grifos do autor).

Antes de adentrarmos na análise dos textos, é preciso ressaltar que os documentos parametrizadores do ensino superior ditam boa parte dos caminhos a seguir e guiam para uma concepção de formação para além do currículo Tradicional. Por exemplo, as DCNs incorporaram elementos das teorias Críticas, como o desenvolvimento do “pensamento reflexivo” e o incentivo à “autonomia”; conforme exposto no Parecer CNE/CP: 29/2002 que propôs as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico*, instituídas por meio da Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002.

É preciso superar o enfoque tradicional que a vê a [sic] educação profissional exclusivamente como treinamento e capacitação técnica para um determinado posto de trabalho, em congruência direta com um emprego e remuneração fixos. Não é mais suficiente aprender a fazer. Não basta apenas a técnica de trabalho. Deve saber, também, que existem outras maneiras para o seu fazer e ter consciência do seu ato intencional. A ação profissional deve estar assentada sobre sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos, de sorte que o trabalhador tenha a compreensão, cada vez maior, do processo tecnológico no qual está envolvido, com crescente grau de autonomia intelectual. (BRASIL, 2002a, p. 26).

Essa congruência entre o saber e o fazer, que exigem consciência

da ação, que os documentos parametrizadores propõem, enquanto concepção de currículo, aparece de forma explícita, no PPC-I, conforme o excerto (Exc)⁶¹ a seguir.

Exc. 01 – [...] compreende o currículo como um processo dinâmico resultante de interações diversas, estabelecida por meio de **ações didáticas com interfaces políticas**, administrativas e econômicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação direcionam a reflexão para a reestruturação curricular. A formação de profissionais exige que estes possuam habilidades e competências de modo que estes possam se refletir em atividades de cunho individual e/ou coletivo (PPC-I, p. 31. Grifos nossos).

Ao conceber o currículo a partir de uma dinâmica e de ação política, o documento permite uma abordagem mais ampla; ou seja, ele dá espaço para que diversas questões sejam discutidas como as relacionadas ao saber-poder, a cultura e ao multiculturalismo. Conforme aponta Silva (2015, p. 146),

As teorias pós-críticas também estenderam nossa compreensão dos processos de dominação. [...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção de política para muito além de seu sentido tradicional – focalizado nas atividades ao redor do estado.

Contudo, é possível identificar contradições no PPC-I, como no excerto abaixo, na seção que apresenta os princípios norteadores do currículo e que trata sobre o ideal de sociedade que deseja e o tipo de

⁶¹ Para uma melhor visualização e consulta do leitor, organizamos uma lista dos excertos analisados separados por PPC: Excertos do PPC-I no Anexo A; Excertos do PPC-II no Anexo B e Excertos do PPC-III no Anexo C.

sujeito necessário para alcançá-la.

Exc. 02 – O **homem** para o 3º milênio necessita resgatar sua interconexão com os outros, isto é, ver nos outros seres humanos pessoas que ajudarão a construir um mundo melhor. Deve ser cidadão crítico, participativo e propositivo. [...]. O mesmo deve, em primeiro lugar, **buscar a sua própria identidade**, vivenciando valores que o tornam um ser humano melhor e mais feliz. (PPC-I, p. 29. Grifos nossos).

À medida que apresenta essa preocupação com o sujeito em relação à busca de sua identidade, se aproxima das questões de respeito às diferenças e de reconhecimento à heterogenia características da concepção Pós-crítica. No entanto, com um olhar mais atento, percebemos que ao mesmo tempo esse discurso reverbera a cultura dominante do patriarcado, dado que categoriza os seres humanos a partir do gênero masculino. Nesse caso, de acordo com Silva (2015, p. 16), “destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. Sendo as discussões desse âmbito relacionadas ao poder e suas conexões vinculadas às questões de gênero e cultura amplamente debatidas pelas teorias pós-críticas, um currículo que se pretenda direcionar para essa concepção, provavelmente, ficaria mais atento a essas formas de representação trazendo outras proposições. Para Popkewitz (2008, p. 191), “os padrões discursivos da escolarização contemporânea corporificam sistemas de regulação e poder, através de regras de expressão e diferenciação”, sendo que, para serem superados, exigem uma posição autorreflexiva por parte de seus atores.

Considerando o exposto, não se espera encontrar documentos de base puramente Tradicional de currículo, tampouco um currículo exclusivamente Crítico e Pós-crítico. Não acreditamos, assim como Silva (2015), numa concepção teórica de avanço ou superação entre paradigmas, nesse aspecto o autor traz discussões relevantes apontando que “[...] as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (p.16). Nesse âmbito,

As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia. As

teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2015, p.16. Grifos do autor).

A própria estrutura textual dos PPCs analisados nos indica que não há a pretensão de se construir um currículo Tradicional. Porque, se assim o fosse, no modelo tradicional, iriam focalizar somente as questões de organização e elaboração das atividades pedagógicas e da avaliação quanto aos resultados alcançados buscando responder o “Como?” (cf. Capítulo 4) e apresentando, por exemplo, os modos de ensinar.

Os PPCs analisados abordam questões além do “Como”, apresentam uma contextualização histórico-social, abordando aspectos da vida em sociedade, como, por exemplo, a Seção 3 do PPC-I e a Seção 2 do PPC-II intitulados *Contextualização*. No PPC-III, esse conteúdo aparece tanto na Seção 1 quanto na Seção 4 - (cf. Seção 6.1, nos respectivos quadros: 5, 7 e 9). Em uma concepção Tradicional de currículo, a preocupação central é com a “educação vocacional”, pois sua intenção é adaptar o currículo para atender as necessidades do setor econômico, sendo assim, seu esforço recai sobre a produção de capital humano para atender as demandas de mercado. Nesse caso, consideramos que os diferentes contextos sociais e regionais fogem das preocupações para o currículo Tradicional, já que uma de suas características é buscar a homogeneização tanto do comportamento quanto da eficiência mercadológica (cf. Seção 4.1).

Essa preocupação com o desenvolvimento regional, além do que ditam as diretrizes desses cursos e de motivos históricos⁶², pode também estar relacionada às mudanças apresentadas pelo paradigma científico pós-moderno que acentua e exacerba uma preocupação com o âmbito local, em comparação ao paradigma científico moderno⁶³.

De forma sintética, na ciência Moderna, para se conhecer racionalmente um fenômeno, era necessário parcelá-lo em tantas partes quantas fossem necessárias até ser considerado um objeto do conhecimento.

⁶² Há pouco tempo existiam pouquíssimas universidades, então os cursos superiores eram pensados para atender às necessidades nacionais. Com a expansão da educação superior é que se pode, cada vez mais, visar ao atendimento das necessidades locais.

⁶³ Abordamos sobre o paradigma científico moderno e pós-moderno neste espaço por uma questão de análise. Para um maior aprofundamento do assunto, ler o livro de Boaventura de Souza Santos - *Um discurso sobre as ciências*.

Nesse modelo de racionalização científica da modernidade, “o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido” (SANTOS, 2018, p. 57-58). Assim, a fragmentação excessiva do conhecimento sem o retorno, ou pelo menos a visão da totalidade, por vezes, decaiu em reducionismos que geraram grandes problemas (principalmente éticos) à sociedade, os quais a ciência pós-moderna vem tentando superar por meio da ascensão de outros paradigmas. A nova ordem científica pós-moderna, “[...] à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas se aproximam das humanidades” (SANTOS, 2018, p. 74) e passam a se preocupar também com o contexto envolvido em relação aos fenômenos investigados.

As tecnologias preocupam-se hoje com o seu impacto destrutivo nos ecossistemas; a medicina verifica que a hiperespecialização do saber médico transformou o doente numa quadricula sem sentido quando, de fato, nunca estamos doentes senão em geral; a farmácia descobre o lado destrutivo dos medicamentos, tanto mais destrutivos quanto mais específicos, e procura uma nova lógica de combinação química atenta aos equilíbrios orgânicos; o direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à secura da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida; [...]

(SANTOS, 2018, p. 80).

Entre outras diferenças existentes, nos interessa destacar que no paradigma da ciência pós-moderna foi possível mudar a visão sobre a necessidade de fragmentar o conhecimento em busca da razão universal. Surge a preocupação em resolver os problemas concretos das comunidades, considerando as especificidades envolvidas em cada situação/contexto para que haja a mudança social, assim como, o conhecimento passa a ser considerado em sua totalidade. É quase que uma inversão: a modernidade propôs um conhecimento fragmentado que representava a realidade universal; a pós-modernidade propõe um conhecimento amplo (envolvendo várias áreas de conhecimento) para solucionar os problemas locais:

Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros (SANTOS, 2018, p. 82).

Essa mudança do paradigma também se reflete, por óbvio, no currículo Pós-crítico.

O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem - de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do "objetivismo" do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o "subjetivismo" das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre "alta" e "baixa" cultura (SILVA, 2015, p. 114. Grifos do autor).

O paradigma pós-moderno, incorporado às discussões da teoria Pós-crítica curricular, traz profundas implicações sobre o conhecimento entendido como educacional e a forma como será organizado no currículo. Sendo que aspectos do Pós-estruturalismo também são incorporados a esse currículo (cf. Capítulo 4). Na concepção Pós-crítica não há uma verdade universal, há pontos de vistas e diferentes perspectivas, há discursos, "a verdade é sempre e já, interpretação" (SILVA, 2002, p. 39). Nesse sentido, um currículo Pós-crítico compreende que existe a vida que é mais próxima do indivíduo, a qual tem elementos que lhe afetam mais diretamente, os quais organizam a base de sua subjetividade e interferem diretamente na formação da sua

identidade; assim como, se refletem no comportamento das pessoas, podendo favorecer a consolidação de diferenças ou sua superação. Assim, entende que é a partir do espaço local que tem que atuar, analisando as relações potencialmente transformadoras e promovendo práticas que fortaleçam o poder político-social dos indivíduos. Nesse caso, parte da concepção de que não se consegue mudar o mundo a partir do universal, sendo necessário constituir o seu contexto próximo primeiro pela via da concepção de identidade, porque é a partir do local que será possível começar a mudança para o global.

No entanto, o currículo Crítico também tem esse aspecto local, mas que vem por meio dos conceitos de emancipação e conscientização, conforme a compreensão de Henry Giroux anunciada por Silva (2015, p. 54-55).

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

Há a busca por uma educação que inter-relacione a experiência pedagógica com o contexto social para desvelar a verdade que está oculta pelo poder dominante com a finalidade de conscientização dos sujeitos e da transformação da sociedade. À medida que a concepção Crítica converge para uma perspectiva última e dita verdadeira, buscando um sujeito uno, coerente e centrado, significa que ainda é um projeto que tende para o sentido universal. Tanto que, por exemplo, procura realçar o caráter coletivo das identidades, um eu coletivo que aparece como unidade nacional.

Nesse caso, um dos pontos que diferencia o currículo Crítico do Pós-crítico é, principalmente, a crença na verdade. Então, enquanto o currículo Crítico *parte do local* para buscar a verdadeira realidade para conscientização e transformação; o Pós-crítico *age no local* porque não há uma verdade, o que existe são pontos de vista e discursos, assim, visa contribuir para constituir identidades “[...] contestadoras e comprometidas com ampliação da democracia”, nos dizeres de Moreira e Macedo (2002, p. 31). Isso porque, de acordo com Silva (2002, p. 39),

“não existe nenhum ponto único, nenhuma perspectiva global e integradora. Só existem perspectivas – múltiplas, divergentes, refratárias à totalização e à integração. As perspectivas são avessas à síntese, à assimilação e à incorporação”.

Em conclusão, podemos encontrar nos PPCs analisados indícios de um currículo Crítico evidenciado pelas ideias de emancipação, conscientização e autonomia do sujeito possibilitadas por um saber sistêmico que engloba o conhecimento do contexto local, bem como do universal. Como reflexo dessa perspectiva, os currículos propõem trabalhar esse conhecimento de maneira reflexiva e crítica para que o sujeito possa ter consciência de seus atos, como no excerto retirado do PPC-III, conforme segue:

Exc. 03 - O tecnólogo estará capacitado em conhecer o setor produtivo da área de moda, com **visão sistêmica** relacionada ao mercado, materiais, processos produtivos e novas tecnologias, **envolvendo questões culturais da sociedade e do contexto regional**. A partir desse estudo, conceberá produtos de moda com base no entendimento e na interpretação dos aspectos históricos e prospectivos, **tendo consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas da sua atividade**. (PPC-III, p. 17. Grifos nossos).

Além disso, há indícios de um currículo Pós-crítico, quando propõem um agir localmente preocupado em solucionar os problemas daquela comunidade considerando as vozes que reverberam do contexto regional. Desse modo, podemos entender que pretendem contribuir para constituir identidades que possam ser contestadoras e comprometidas social e culturalmente, tanto que demonstram cuidado com as questões socioculturais, conforme podemos verificar no excerto abaixo retirado do PPC-II.

Exc. 04 - Pela via do ensino [a IES], tem **contribuído para a qualificação técnico-profissional e sociocultural** em diversos setores; pela via da extensão, caracteriza-se como referência em diversas ações socioambientais; e, pela via da pesquisa, **tem procurado respostas às problemáticas regionais** (PPC-II, p. 10. Grifos nossos).

Ou, ainda, casos em que as duas perspectivas curriculares, Crítica e Pós-crítica, se hibridizam, como na passagem abaixo retirada do PPC-I.

Exc. 05 – A educação é afetada por estes valores [interesses pessoais são negociados e sobrepõem-se à necessidade do coletivo]⁶⁴ no sentido de contemplar a necessidade de aumento do índice de escolaridade e redução do analfabetismo, o que não prioriza a qualidade do processo.

Neste aspecto verifica-se que os objetivos de **resgate da cidadania** e melhoria da qualidade de vida não são alcançados. A educação deve ser direito de todos os cidadãos. Para que seja possível **modificar a realidade da sociedade no âmbito regional, é necessário que estas questões sejam discutidas no meio acadêmico.**

Não é a sociedade que deve transformar a educação e sim, **a educação deve buscar atingir o objetivo de transformar a sociedade** melhorando a qualidade de vida de seus cidadãos. (PPC-I, p. 18-19. Grifos nossos).

No excerto acima, a concepção Pós-crítica de currículo aparece quando pretende agir no contexto local por meio da reflexão na academia sobre essa realidade, abarcando questões socioculturais e demonstrando uma preocupação com os valores morais dominantes, o que nos leva a compreender que pode fortalecer identidades contestadoras para essa mudança. E apresenta uma concepção Crítica quando deixa claro que visa transformar a sociedade sinalizando a questão da finalidade da educação problematizar os fatos sociais para revelar a verdade a fim da emancipação e libertação. Tanto que expõe que pretende resgatar a cidadania, e, não sendo o mesmo que ampliar ou fortalecer a cidadania, o termo nos remete a ação de libertar e salvar.

Deste modo a formação na educação superior proporciona o desenvolvimento regional, e assim, poderá refletir no desenvolvimento espacial enquanto melhoria e crescimento socioeconômico. Mas quando essa melhoria se torna um objetivo declarado de um currículo é preciso que se deixe claro em que sentido está sendo proposta e quais os meios utilizados para se alcançar a finalidade desejada por cada concepção curricular. A depender dos conceitos de desenvolvimento regional que eles propuserem, mudará a concepção de currículo implicada.

Outra forma de verificarmos a concepção de currículo que se configura na formação dos futuros profissionais egressos de cursos do ensino superior em Design de Moda é identificar como o papel do professor está sendo proposto em cada PPC. Pois, conforme retomamos no início dessa seção, cada teoria elabora de maneira distinta a relevância dessa

⁶⁴ Inserção entre colchetes feita por nós para esclarecer “estes valores”.

figura e sua função no processo de ensino e aprendizagem. Para exemplificar, apresentamos alguns excertos analisados.

Exc. 06 - E o que são as instituições de ensino, senão seus educadores? Os agentes de socialização do conhecimento que promovem a reflexão sobre diversos aspectos a partir de situações complexas devem agir, na concepção de Paulo Freire, dentro de um modelo de educação progressista. Freire (2001) afirma que o educador progressista, é aquele que ao decidir, **assume riscos** e está sujeito a críticas que retificam e ratificam a sua prática e que, por meio da experimentação, constrói-se e desconstrói-se fazendo aos poucos na prática social da qual se torna parte. Este educador **assume o compromisso de desocultar a verdade** e jamais mentir, **sendo leal a radical vocação do ser humano para a autonomia** (PPC-I, p. 19-20. Grifos nossos).

O Excerto 06 do PPC-I, retirado da seção que contextualiza aspectos da realidade social e da educação, é evidentemente crítico, sua proposta é de que o educador movido pela finalidade de emancipação do sujeito, enquanto agente social comprometido, deve promover reflexões sobre o que será ensinado, aliando a prática de ensino à ação política. Se compararmos o trecho acima com a citação que segue, perceberemos sua forte relação com a concepção Crítica de currículo, aos moldes propostos por Freire:

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

[...]

Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa (FREIRE, 1967, p. 36-37. Grifos do autor).

Essa perspectiva crítica do currículo também está presente no PPC-III, na passagem retirada da subseção que esclarece quais as metodologias que serão implementadas para alcançar a proposta do curso, conforme o Excerto 07 transcrito abaixo. E, mais uma vez nos

deparamos com o caso em que as tendências Crítica e Pós-crítica de currículo se hibridizam, tornando-se difícil separá-las.

Exc. 07 - As **práticas metodológicas** estão **fundamentadas na interação professor-aluno mediada pelo conhecimento científico e pela realidade social**. Essa postura implica duas funções básicas: a **função incentivadora** e a **função orientadora**. Incentivadora no sentido de que garanta situações que estimulem a **participação ativa do aluno** no ato de aprender, e orientadora em relação ao processo de aprendizagem do aluno, orientando-o para que **possa construir seu próprio conhecimento**.

No processo de interação professor-aluno, o **diálogo se torna fundamental**. A partir de uma questão problematizadora, o **professor expõe o que sabe, procurando relacionar sua proposta com os conhecimentos prévios e experiências dos alunos**, buscando uma síntese que explique ou resolva a situação problema que desencadeou a discussão. São apresentadas aos alunos propostas de atividades desafiadoras que acionem seus esquemas cognitivos. As **situações problematizadora instigarão os alunos a observar, descrever, relatar, dialogar, ler, escrever, comparar, identificar, diferenciar, analisar, sintetizar deduzir, concluir, julgar, avaliar, propor e comparar hipóteses** (PPC-III, p. 21. Grifos nossos).

Podemos evidenciar nessa passagem alguns conceitos comuns à concepção Crítica de currículo e ao molde freireano como autonomia, diálogo, situação problematizadora (cf. Seção 4.1). Apesar de a proposta apontada acima representar essas características do currículo Crítico, o papel do professor é enunciado de forma suavizada, assim não nos parece, em parte, de acordo com o educador libertador ou emancipador identificado por essa concepção. Visto que na concepção Crítica de currículo o professor aparece como um agente chamado à ação política que busca a conscientização dos sujeitos por meio da problematização do conhecimento, questionando as formas de produção econômica que estruturam a sociedade. Nesse sentido, Silva coloca que:

Os questionamentos colocados pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo também implicam uma posição de mais modéstia por parte do intelectual e do professor. O próprio alcance da teoria torna-se mais modesto e limitado. Não mais obrigada a dar conta de tudo, não mais obrigada a

prescrever uma série de receitas para todas as situações, a intelectual educacional pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo (SILVA, 2008, p. 258).

A partir dessa perspectiva, no Excerto 07, podemos perceber uma consonância com o educador característico da concepção Pós-crítica. O documento apresenta uma relação de ensino e aprendizagem que não pretende ser hierarquizada, sendo reflexo de um processo de correlação entre a tríade professor-conhecimento-aluno, no qual o diálogo aparece como uma questão de relevo. Nesse sentido nos dá indícios de um professor que não é visto como se fosse detentor do saber, mas que considera o aluno como ser cultural dotado de sua individualidade. Seu papel é de formular propostas que desafiem o educando a construir o seu próprio conhecimento e de promover uma comunicação intercultural contribuindo para fortalecer o poder dos indivíduos e identidades mais contestadoras em relação às dinâmicas socioculturais nos moldes da concepção Pós-crítica (cf. Seção 4.1).

[...] a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel em que a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e no qual professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas. No contexto de um currículo como forma de política cultural, a meta primordial da educação é criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos (GIROUX e MCLAREN, 2011, p. 157).

Ainda sobre o papel do professor e sua relação no processo formativo, quanto ao PPC-II, encontramos o Excerto 08, recortado da seção que apresenta a missão, visão e valores da IES e aparece entre os pressupostos delineados como os valores assumidos por essa instituição,

conforme segue:

Exc. 08 –1.1 - que o **Aluno** constitui seu valor essencial e, nesta condição, tem o direito de **participar de seu próprio processo educativo, constituindo-se**, em consequência, no foco da dedicação de professores, funcionários e dirigentes;

1.2 - que o **Professor** é o **promotor, guia, orientador e facilitador** por excelência desse processo, **capacitando-se** para assumir e praticar esta atitude no dia-a-dia de sua atividade; (PPC-II, p. 03. Grifos nossos).

Podemos perceber na passagem acima, que o aluno possui um papel central relevante, pois a ele é atribuído à posição de participar do próprio processo de formação. Nessa relação pedagógica e cognitiva, o documento coloca que o professor deve estar sempre atualizado e preparado para desempenhar sua função, podendo contribuir para que o aluno possa constituir a sua própria identidade. Num primeiro olhar, essas preocupações em relação à valorização do sujeito e à forma como enfatiza a capacitação docente pode se aproximar das características propostas pela concepção Pós-crítica de currículo. Em parte, porque, ao colocar o próprio sujeito como ponto a ser considerado para decidir a formação, se afasta da ideia de um suposto sujeito unificado e da busca por uma essência universal características da perspectiva Crítica de currículo. Nesse sentido, podemos considerar que esse posicionamento tem a ver com a concepção Pós-crítica de currículo quando procura “em vez da unidade, pois, a multiplicidade do eu e do sujeito” (SILVA, 2002, p. 42). E noutra parte, porque também nessa concepção o professor não é aquele visto como um “herói ou heroína” capaz de salvar o mundo, mas é considerado o intelectual que se coloca constantemente no exercício da reflexão e autorreflexão para o desenvolvimento pessoal e profissional. O que significa, potencialmente, atribuir valor à formação continuada desses educadores, para que possam promover outras formas de trabalhar o conhecimento, a fim de ajudar a desestabilizar as práticas totalitaristas e universalistas.

Por outro lado, caracterizar o professor educador como “guia” nos parece controverso. Isso porque, apontar o professor como sendo o guia tanto pode ser inerente à concepção Tradicional de currículo enquanto o mestre que deve ser seguido e copiado pautado numa formação reprodutora, quanto à concepção Crítica de currículo enquanto o mentor que mostraria o caminho e direcionaria para ação política pautado na formação emancipadora. Cruzando o trecho sobre o aluno

com o outro trecho sobre o professor é possível que não seja algo relacionado a essas perspectivas, mas a escolha de agrupar os termos “promotor, guia, orientador e facilitador” para caracterizar o professor, no nosso entendimento, foi realizada de forma que pode parecer confusa e inadequada. À medida que passam a ideia que o aluno é centro do processo formativo o professor não ocupa esse lugar; isso não quer dizer que não tenha responsabilidade, mas ele aparece mais como facilitador no sentido de mediador, e, ao ser colocado na figura de guia e como promotor desse processo é recolocá-lo na posição central. Neste caso, é preciso estar atento ao significado e sentido que as palavras têm em cada teoria a fim de evitar que possam dar margem tanto para a interpretação equivocada do leitor, quanto para práticas educativas que não condizem com o objetivo do currículo e suas concepções teórico-metodológicas.

Os excertos aqui transcritos pretendem, à guisa de exemplificação, corroborar a nossa análise de que as proposições teóricas para o currículo que caracterizaram, de forma geral, os documentos regulamentadores dos cursos de ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de SC investigados, apresentam elementos das perspectivas Tradicionais, Críticas e Pós-críticas de currículo. Encontramos nos PPCs elementos que marcam a presença do caráter crítico e político nos currículos, ainda que com alguns aspectos contraditórios (o que é característico dos tempos de mudança de paradigmas científicos).

Essa mescla de perspectivas e sua abertura para as visões críticas e pós-críticas, nos levam a concluir que, ao menos em teoria, às concepções de educação e formação presentes nesses currículos permitem a reflexão sobre uma prática profissional e social no tange a dimensão Ética. A concretização de tal possibilidade, como sabemos, vai depender do tom da unidade curricular proposto pelo professor no currículo ativo.

Na seção que segue, nosso olhar se volta para o perfil do futuro profissional a partir da categoria Trabalho, buscando, assim como nessa seção, verificar se há espaço para uma formação na perspectiva Ética.

6.2 O TRABALHO E O PERFIL DO EGRESSO

As discussões sobre os princípios morais que se configuram entre as relações sociais considerando as profundas mudanças que ocorreram no sistema capitalista a partir do neoliberalismo e da globalização, assim como, sobre a essência do valor moral que há no trabalho, desenvolvidas no Capítulo 3 deste estudo, nos permitiram uma compreensão histórica e social sobre a categoria Trabalho pelo viés ético e sobre as contradições éticas existentes nesse cenário.

Se essas discussões reverberam na análise que se apresentará nesta seção, também sentimos a necessidade de definir duas subcategorias para discutir o trabalho: o trabalho comprometido com o bem-estar social e o trabalho comprometido com o bem-estar econômico. Essas subcategorias refletem as novas configurações e particularidades do mundo do trabalho pautadas no conflito entre as formas de trabalhar e o ser humano.

[...] o *sentido do trabalho* que estrutura o capital (o *trabalho abstrato*) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto, o *trabalho* que tem sentido estruturante para a humanidade (o *trabalho concreto* que cria bens socialmente úteis), torna-se potencialmente desestruturante para o capital (ANTUNES, 2018, p. 26. Grifos do autor).

O trabalho comprometido com o bem-estar social se caracteriza como aquele que operamos no mundo para prover o existencial humano da melhor forma possível, com mais conforto e dignidade e, nesse caso, reflete as necessidades humanas, configurando o seu caráter social. Nesse sentido, Vieira Pinto (2005) destaca que a natureza do trabalho é o esforço empenhado pelo conjunto de membros para definir formas de trabalhar em razão de produzir melhores condições existenciais para todos os seres humanos, configurando a sua dimensão Ética. O autor enfatiza a necessidade de compreender que nas relações sociais do mundo do trabalho o importante são os valores humanos uma vez que “o máximo ‘bem’ do homem consiste na vida, porque estabelece a condição que lhe permite criar para si todos os demais” (2005 [I], p. 480. Grifo do autor).

Já, o trabalho comprometido com o bem-estar econômico se caracteriza por finalidades particulares em busca da conquista de riquezas e de bens para satisfazer as necessidades do indivíduo e, nesse caso, as necessidades econômicas têm caráter prioritário em detrimento das necessidades humanas, uma vez que o trabalho e suas relações são determinados por grupos hegemônicos de poder para atender aos seus interesses particulares de maximização do lucro. Por essa lógica, segundo Vieira Pinto, os trabalhadores perdem o seu valor humano, pois nesse caso, “o trabalhador converte-se em peça do maquinismo, de valor geral barato, facilmente substituível quando desgastada” (VIEIRA PINTO, 2005 [I], p. 130). E o trabalho ganha um valor relativo às especificidades organizadas de acordo com os projetos particulares de uma minoria. Nestas condições, vivemos de acordo com um sistema

social que discrimina, explora e desumaniza as pessoas. Nesse tipo de sistema o “bem” maior do trabalho passa ser o “lucro” baseado na responsabilidade com o bem-estar econômico em detrimento do “bem” mais significativo para o trabalho que é o ser humano.

Cabe esclarecer que ao trazer essas duas subcategorias, ainda que sejam opostas, não pretendemos aqui dicotomizar e excluir. Porque quem trabalha considerando o valor social é evidente que também trabalha pelo valor em dinheiro, pois esta é a forma que possibilita suprir as próprias necessidades para uma vida digna. O cerne da questão está em qual dos dois polos da relação de trabalho se sobressai, pois quando o bem-estar econômico prevalece sobre o bem-estar social, as relações de trabalho desumanizam e explora aquele que não detém o poder; já se o bem-estar social prevalece sobre o econômico, o lucro não será maximizado com base no sacrifício ambiental e/ou humano.

Vieira Pinto (2005 [I], p. 494) pondera que “[...] o modo de vida de alguns, a minoria, prejudica a existência das imensas multidões da humanidade”, enfatizando que “daí a prioridade da luta pela transformação da sociedade” (p. 494). Nesse caso, o autor defende a consciência crítica como forma de contrapor a consciência ingênua, dizendo que:

A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre porém apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados. Nisso exatamente distingue-se na forma oposta, que com justeza merece ser chamada de ingênua, embora também reflita interesses objetivos, entretanto com a diferença de que estes são individuais ou de exíguos grupos sociais, em contraposição aos da maioria da sociedade, o verdadeiro autor do desenvolvimento do processo histórico (2005 [I], p. 226).

Nesta linha de pensamento, Freire como educador humanista, tendo a compreensão de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.31), aponta a importância da visão crítica e política no processo formativo. Seu posicionamento pedagógico é pela luta em favor da emancipação e humanização do ser, nesse caso, contra os discursos fatalistas que decretam a “impotência humana” e a “realidade intocável” em favor de

reinventar o mundo, sendo mais justo e mais humano, contra a “ética do mercado” em defesa da “ética universal do ser humano”. É com base nesse compromisso que Freire (2000) defende “[...] uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (p. 22) no caminho exclusivo para treinamentos, predominando a racionalidade instrumental. Mas, segundo ele, que possa “[...] desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença” (p. 22) e, a partir dessa reflexão e consciência crítica sobre o mundo e o seu existir nesse mundo possa se desafiar no compromisso de mudança.

Se o mundo aspira a algo diferente como, por exemplo, entregar-se à façanha de viver uma província da História menos feia, mais plenamente humana, em que o gosto da vida não seja uma frase-feita, não há outro caminho, mas a reinvenção de si mesmo que passa pela necessária superação da economia do mercado (FREIRE, 2000, p. 60).

Ainda que Freire em seus escritos não tenha se lançado especificamente sobre a educação profissional, podemos observar que várias de suas obras trazem discussões importantes sobre essa temática, principalmente questionando a finalidade da formação técnica, a qual não pode ser pensada alheia a suas finalidades sociais, éticas e políticas.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 46).

A contribuição de Freire será no sentido de fazer essa relação do mundo do trabalho com a esfera da educação escolar, já que a formação acadêmica exige mais do que as perspectivas unicamente relacionadas às especificidades para o trabalho. Para o autor, a consciência crítica permite perceber o mundo e suas relações com mais clareza e assim compreender o papel social que todos ocupamos na sociedade como “[...] seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade” (FREIRE, 2000, p. 59).

O cenário globalizado coloca uma série de desafios à educação no que tange a dimensão Ética. Nesse sentido é relevante se ter uma consciência crítica sobre as condições sociais de trabalho que enfrentamos na atualidade e sobre o sentido que esse trabalho pode ter para a vida das pessoas. Uma consciência que aponta a necessidade e a emergência de um comprometimento profissional com o bem-estar social em razão das pessoas como uma forma de possibilitar a todos os seres humanos alcançarem de maneira digna uma vida com melhores condições existenciais e uma sociedade mais humanizada.

No caso, uma formação técnica-científica que também discute sobre os dilemas, contradições, sentidos e significados axiológicos da sociedade é importante à medida que nos possibilita pensar sobre suas questões objetivas em relação ao mundo do trabalho na dimensão Ética, assim como, sobre o perfil do trabalhador que vai atuar nessa sociedade em relação ao seu comprometimento, pois, é por meio das finalidades humanas que esse compromisso ganha sentido. Isso importa porque, se vivemos uma situação de contradição entre as formas de trabalho e o ser humano, muito dessa situação é devido ao sentido do trabalho prevalecer em caráter particular em razão do lucro e em detrimento do caráter social em razão das pessoas (cf. Capítulo 3).

Em síntese, buscamos nos currículos analisados os sentidos e significados dos elementos que são objetivados para o perfil do egresso, procurando os indícios que apontem para qual dos polos nele se destaca – o bem-estar econômico ou o bem-estar social –, pois as características legadas ao profissional que vai atuar na sociedade podem ou não dar condições de uma reflexão crítica sobre as condições de vida na sociedade e o desejo de mudança.

6.2.1 O sentido do trabalho a partir do perfil profissional

Em princípio, pretendíamos fazer a análise apenas considerando o objetivo projetado para a formação do perfil do futuro profissional, contudo, as informações encontradas não eram suficientes para chegarmos a uma consideração plausível. Sendo assim, foi preciso compreender o perfil nas suas relações com as competências a serem desenvolvidas durante o curso. Uma vez que o objetivo proposto no currículo é representado pelas competências que são planejadas para essa formação de forma mais detalhada, revelam o processo de formação e, portanto, nos permitem perceber as características mais particulares do perfil profissional projetado pelo currículo.

As teorias do currículo estão empenhadas em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade. O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 7).

As competências se referem às capacidades que o profissional formado terá de ter para exercer a profissão e, por este motivo, são desenvolvidas ao longo da formação para que o egresso seja considerado apto para exercer seu papel de profissional e de cidadão. Assim, compreendemos que, ao analisá-las, poderemos realizar considerações mais contundentes sobre como tais competências determinam o perfil profissional do aluno egresso.

Para tanto, dois movimentos de análise foram realizados: primeiro, comparamos as competências a serem desenvolvidas com o perfil profissional proposto pelo curso para compreender se estavam em convergência; segundo, como esse profissional e as competências desenvolvidas durante o processo formativo se relacionam com as subcategorias elencadas para o tratamento da categoria trabalho.

Abaixo apresentamos como exemplo o perfil do egresso proposto pelo PPC-I, destacando que há nele uma preocupação de que o profissional formado seja capaz de estabelecer relação entre o conhecimento técnico-científico com outros aspectos da sociedade:

Exc. 9 - O profissional Tecnólogo em Design de Moda requer capacidades para elaborar e gerenciar projetos para a indústria de confecção do vestuário, pesquisando tendências, **considerando fatores sócio histórico, culturais, estéticos, simbólicos, ergonômicos e produtivos** para o desenvolvimento de produtos de moda, de acordo com as normas técnicas, de segurança, de sustentabilidade e preservação ambiental (PPC-I, p. 36. Grifos nossos).

Esse perfil de egresso pode estar pautado na visão sistêmica da realidade que, de acordo com Santos (2011, p. 169), é “[...] a possibilidade de enxergar as situações e as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência”, em contraposição a uma visão especialista e fragmentada da realidade. Para o autor,

É a partir dessa visão sistêmica que se encontram, interpenetram e completam as noções de mundo e de lugar, permitindo entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação dependem do mundo.

Tais raciocínios autorizam uma visão crítica da história na qual vivemos, o que inclui uma apreciação filosófica da nossa própria situação frente à comunidade, à nação, ao planeta, juntamente com uma nova apreciação de nosso próprio papel como pessoa. É desse modo que, até mesmo a partir da noção do que é ser um consumidor, poderemos alcançar a ideia de homem integral e de cidadão. Essa valorização radical do indivíduo contribuirá para a renovação qualitativa da espécie humana, servindo de alicerce a uma nova civilização (SANTOS, 2011, p. 169).

A visão sistêmica descrita por Santos (2011) constitui-se em um processo que parte de uma situação crítica existencial para uma visão crítica da situação e, a partir daí, se chega à tomada de consciência, alcançando a visão sistêmica que possibilita se desafiar no processo de mudança. Nessa perspectiva, a visão sistêmica possibilita que um profissional, ao tomar consciência crítica sobre as condições existenciais, tenha a opção de promover um trabalho de caráter social.

No âmbito da educação, para ser possível alcançar a visão sistêmica, Santos (2011) propõe que as instituições de ensino sejam capazes de gerar o pensamento crítico e reflexivo dos educandos, discutindo sobre as questões da sociedade, como ela se apresenta e como se constrói, e, a partir disso, gerar outras possibilidades, propondo o desenvolvimento endógeno⁶⁵. De tal modo que, só podemos nos endereçar para a compreensão do perfil profissional, transcrito no Excerto 9, como representante da visão sistêmica, se o confrontarmos com as competências que o mesmo documento considera

⁶⁵ Em contraposição à globalização e a aceitação de suas premissas como naturais impostas por países hegemônicos, Santos defende um desenvolvimento que parte do local e a partir de suas características próprias baseadas em relações de cooperação e não meramente comerciais. “Então, uma globalização constituída de baixo para cima, em que a busca de classificação entre potências deixe de ser uma meta, poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural e moral possam prevalecer” (SANTOS, 2011, p.154). Para compreender melhor a proposta de desenvolvimento endógeno de Milton Santos, consultar o livro intitulado *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*.

necessário desenvolver para formar o profissional desejado.

Exc. 10 – (a) Competências técnicas e científicas, **considerando os aspectos, sócio histórico, culturais, estéticos, ergonômicos, produtivos e ambientais**; (b) Propostas de novos produtos de moda, **de forma criativa e crítica, adequando** ao perfil do consumidor e as **implicações com meio ambiente**; (c) Criações que atendam os padrões de conforto e praticidade; (d) Compreensão da gestão nos setores de desenvolvimento do produto de Moda; (e) Capacidade de interagir e atuar em equipe; (f) Capacidade de planejar e gerenciar suas atividades; (g) **Visão sistêmica**, multidisciplinar, **ética e humanística**; (h) Autonomia para aprender ao longo de sua carreira profissional e estar em permanente formação (PPC-I, p. 37. Grifos nossos) ⁶⁶.

Além de estarem alinhadas com o perfil profissional exposto no Excerto 9, as competências, descritas no Excerto 10 acima, comprovam nossa afirmação de que o processo de formação concebido pelo PPC-I está voltado para a visão sistêmica, não só pelo que explicita no item (g), mas, também, pelas demais competências, como por exemplo, no item (a), que propõe que o egresso, ao realizar a atividade profissional, seja capaz de refletir sobre vários outros aspectos que estão inter-relacionados com seu trabalho. Também serve de exemplo o item (b), pelo entrelaçamento da forma crítica à forma criativa. Isso porque, ao unir essas duas formas de pensamento para capacitar o formando, almeja-se alcançar um profissional que seja capaz de criar novos produtos e soluções, mas que também seja capaz de refletir criticamente sobre as relações de causa e efeito de seus atos em todos os âmbitos sociais. Dizendo de outra forma, um profissional que compreenda que seus atos influenciam os aspectos ambientais, culturais, econômicos e sociais, compreendidos não como áreas isoladas, mas que se inter-relacionam e por isso existe uma interdependência que precisa ser considerada na prática do trabalho.

Também notamos, no item (b) do mesmo Excerto 10, que essa competência propõe que o aluno seja capaz de articular a criatividade e a criticidade com objetivo de “adequar” o seu produto de moda tanto de acordo com o desejo do consumidor quanto no que concerne às implicações que sua

66 Para melhor analisar as competências do egresso, propostas pelo PPC-I, concentramo-las em um único excerto, utilizando marcadores em ordem alfabética para identificar cada uma delas. O mesmo procedimento será feito com os outros dois documentos.

atividade pode trazer para o meio ambiente. E, embora possa parecer contraditório, no nosso entendimento, o que está colocado nesse trecho é que há que se visar o lucro e os desejos do consumidor, pois, não há venda de um produto que o consumidor não queira; mas, o atendimento a esse desejo do consumidor deve se dar de forma crítica e criativa a fim de conciliar as demandas do mercado com as demandas do meio ambiente (compreendido nos seus aspectos ambientais, culturais, econômicos e sociais). Sob o olhar pós-crítico de Bauman (2007), não basta que a educação capacite o educando a fim de melhorá-lo quanto ao seu desempenho no trabalho ou prepará-lo para que possa exercer possíveis funções no futuro próximo, assim,

[...] estar "capacitado" significa ser *capaz de fazer escolhas e atuar efetivamente sobre as escolhas feitas*, e isso por sua vez significa a *capacidade de influenciar o espectro de escolhas disponíveis e os ambientes sociais em que as escolhas são feitas e perseguidas*. Falando claramente, o verdadeiro "capacitamento" exige a aquisição não apenas das habilidades necessárias para o desempenho bem-sucedido num jogo planejado por outros, mas também dos *poderes* para influenciar os objetivos, riscos e normas do jogo - não somente as habilidades pessoais, mas também os *poderes sociais* (BAUMAN, 2007, p. 162-163. Grifos do autor).

Outra competência de extrema importância que podemos destacar no Excerto 10 é a visão “ética e humanística”, as quais, não estando explícitas no objetivo proposto para o perfil do formando desse documento, ampliam o que aparece projetado para tal perfil.

Na visão crítica de Freire⁶⁷ (2000), a humanização só é possível a partir do compromisso ético e humanístico fundamentado na solidariedade, na cumplicidade, na responsabilidade e no compromisso

⁶⁷ A perspectiva ética e humanística, na visão crítica de Freire (1987), aparece em seus escritos relacionada ao fato do sujeito poder exercer a sua capacidade de atuar na própria busca de “ser mais”; ou seja, na procura permanente do saber para a (re) construção de si e do mundo para ir se humanizando. E nesse caso, segundo o autor, quando o sujeito se depara com as “situações-limite” que o impedem de “ser mais” aí ocorre à desumanização. Nessa situação, “[...] não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais” (p. 22). Sendo esta situação condicionada e não determinada, pois segundo ele “é distorção possível na história, mas não vocação histórica” (p. 22).

do ser humano com outro ser humano a partir de finalidades humanas e não de finalidades do mercado.

[...] se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e finalmente, de intervir no mundo (FREIRE, 2000, p.28).

Esta esperança de humanização, presente nas palavras de Freire, se fundamenta na vocação ontológica do ser humano de “ser mais”, enquanto um ser de práxis capaz de transformar o contexto social em que vivemos.

Já com seu olhar de sociólogo crítico pós-moderno, Bauman (2013) compreende que, na era da globalização, tanto as possibilidades quanto as ameaças viram fenômeno universal e, como compartilhamos dos mesmos espaços, as perspectivas de sobrevivência se igualam à maioria dos habitantes do planeta sem distinção. Para o autor, considerando o cenário contemporâneo,

[...] a educação deve ser para que os homens e mulheres do mundo líquido-moderno possam perseguir seus objetivos existenciais com pelo menos um pouco de engenhosidade e autoconfiança, e esperar ter sucesso. Mas há outra razão, menos discutida, embora mais poderosa do que aquela que temos discutido até agora: não se refere a adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado da mudança mundial, mas a tornar esse mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade. (BAUMAN, 2007, p. 164).

Isso porque, de acordo com o autor a sociedade líquido-moderna é baseada na cultura do consumo e do lixo, e, nessas condições “[...] nada parece insubstituível. Tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o “prazo de validade” impresso ou presumido. [...]. Tudo que nasce ou é feito, humano ou não, é dispensável e até segunda ordem”. (BAUMAN, 2013, p. 22-23. Grifos do autor). Nesse sentido, caso não consiga se enquadrar nas condições exigidas nesse cenário de rápidas mudanças, o ser humano não só sofre a ameaça de ser descartado, como se torna “lixo-humano”. Pois a “vida

líquida” é caracterizada pelo desprendimento e também pela indiferença, e sendo assim “os problemas do refugio (humano) e da remoção do lixo (humano) pesam ainda mais fortemente sobre a moderna e consumista cultura da individualização” (BAUMAN, 2005, p.14-15. Grifos do autor).

Assim, compreendemos que essa competência de viés humanístico tem como prioridade capacitar o profissional em sua integralidade, de modo que o sujeito possa desenvolver suas atividades profissionais (ligadas a questões econômicas) considerando seu compromisso à responsabilidade moral com o outro ser humano. Seja na perspectiva crítica de Freire, um compromisso na busca de um mundo mais livre e humanizado, seja na perspectiva pós-crítica de Bauman, um compromisso em prol de um mundo mais hospitaleiro para a humanidade, a visão ética e humanística são competências que contribuem para a formação de um futuro profissional mais consciente de seu papel social e de seu compromisso moral e ético.

Conceber uma formação técnico-científica com um viés sistêmico e humanístico está, na nossa análise, alinhado com uma formação que tem como objetivo formar um profissional que possa se comprometer com o bem-estar social acima do bem-estar econômico. Isso porque tem como característica fazer com que o aluno tenha consciência crítica sobre o seu fazer profissional que considere a interdependência entre os diversos aspectos envolvidos na vida em sociedade vistos como um todo orgânico, possibilitando que esse possa ter a opção de escolher por um comprometimento com o bem-estar social. Assim como, também busca que o aluno tenha consciência crítica e política sobre a sua responsabilidade em relação ao outro ser humano e a convivência social.

Também no PPC-II encontramos no perfil profissional e nas suas competências indícios de uma formação para o bem-estar social além do bem estar econômico. O documento apresenta um cuidado para que esse profissional considere os impactos que o seu trabalho pode gerar na sociedade, conforme excerto abaixo.

Exc. 11 - O Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda foi desenvolvido com a intenção de formar um profissional com conhecimento para criar e desenvolver produtos de moda conceituais, autorais, funcionais e de mercado, voltado à formação artística e histórica que influenciam a moda, **à compreensão da importância e do impacto de seu trabalho na sociedade**, com o conhecimento ergonômico, tecnológico, aspectos de unidade estética e métodos utilizados na produção de moda, e com a

habilidade de gestão e comunicação para dirigir ou atuar em equipe de trabalhos interdisciplinares na elaboração de pesquisas, projetos e eventos de moda (PPC-II, p. 21. Grifos nossos).

De acordo com essa passagem, notamos que o PPC compreende que a ação profissional pode produzir efeitos e seus resultados podem trazer consequências para a sociedade, buscando, assim, um perfil de egresso com responsabilidade social. No panorama atual, o sistema social se configura a partir de uma dinâmica globalizada, e, de acordo com Bauman (2011, p. 77. Grifo do autor), “seja qual for o sentido de ‘globalização’, ela significa que somos todos dependentes uns dos outros. Distâncias importam pouco, agora. Qualquer coisa que ocorra localmente pode ter consequências globais”. Mesmo tendo em conta essa ideia de organização espacial numa dimensão global, contexto em que “[...] de forma consciente ou não, hoje produzimos nossa história comum” (p. 78), o autor destaca que “[...] muita coisa depende de nosso consentimento ou de nossa resistência à forma enviesada até agora assumida pela globalização do compromisso humano” (p. 78). Percebemos que, para Bauman (2013), a mudança desse cenário desumano requer uma postura crítica e política que, em certo sentido, nos lembra da perspectiva formativa freireana, defendendo a seguinte proposta educativa:

Eu diria que hoje estamos todos lançados a uma condição perpetuamente “revolucionária”. [...]. O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável”[...]. E, para ser “prático”, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental (BAUMAN, 2013, p. 25. Grifos do autor).

Assim, ao projetar um perfil profissional que seja capaz de refletir sobre seu impacto na sociedade nos remete a uma visão crítica e política sobre as questões da sociedade. Em adição, o documento explicita a capacidade de autorreflexão profissional, conforme Excerto 11, ao objetivar que o futuro profissional compreenda a importância de seu trabalho na sociedade.

Endereçando-nos as competências listadas no PPC-II, notaremos que as competências estão alinhadas com o objetivo projetado para a formação do perfil do egresso no PPC-II, uma vez que dão indícios de que se procura desenvolver a visão crítica e política no processo formativo do futuro profissional, conforme excerto abaixo.

Exc. 12 – (a) **Estabelecer relações entre sociedade, história, arte, design e moda;** (b) Atuar na pesquisa, criação e desenvolvimento e comunicação do produto de moda; (c) Elaborar projetos de coleção que estejam em sintonia com a empresa e o mercado em que atua, compreendendo o processo de concepção, planejamento e execução de uma coleção de moda; (d) Utilizar ferramentas e materiais de confecção têxtil; (e) Aplicar o desenho técnico e artístico como a principal ferramenta da criação e demonstração de seus projetos; (f) Utilizar programas direcionados a modelagem e desenho de moda; (g) **Identificar características, possibilidades e limites na área de atuação profissional;** (h) Elaborar vitrines e displays para a comercialização do produto de moda; (i) Atuar na produção e organização de eventos que estejam relacionados à comunicação de moda (PPC-II, p. 21. Grifos nossos).

Esses objetivos do perfil profissional são reforçados tanto pela competência do item (a), demonstrando uma preocupação em preparar o formando com a capacidade de relacionar a atividade profissional com outros aspectos, ou seja, que compreenda que existe uma conexão entre a Moda e esses aspectos; quanto pela competência do item (g), propondo para que o egresso, ao realizar seu trabalho, tenha a capacidade de reconhecer as possibilidades e limites em seu campo para que possa atuar profissionalmente. Pois, desenvolver no educando a capacidade de refletir criticamente, sobre a própria atuação profissional, para compreender as dinâmicas envolvidas nesse processo, é uma forma de refletir sobre si mesmo no contexto da sociedade e sobre a própria sociedade. Freire (2000) aponta a importância do pensamento crítico na formação do educando para que possa apreender os fatos do contexto vivido e ter a capacidade de responder frente aos desafios que lhe são impostos para superá-los, objetivando a mudança sem comprometer o bem estar-social.

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que

“treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente. O aprendizado de um conteúdo que se dê à margem de ou sem incorporar o aprendizado maior que é o da rigorosidade do pensar no sentido da apreensão da razão de ser do objeto não possibilita a indispensável rapidez de raciocínio para responder àquela exigência. É tão fundamental, por outro lado, a prática do pensar certo para o confronto de novos desafios que as inovações tecnológicas nos põem hoje quanto a liberdade de criar (FREIRE, 2000, p. 45. Grifos do autor).

Nesse caso, conceber uma formação técnico-científica com base nessa proposta, na nossa análise, está alinhado com uma formação que tem como propósito formar um profissional com condições de se comprometer com o bem-estar social e não exclusivamente com o bem-estar econômico. Isso porque, objetivar um perfil de egresso que seja capaz de refletir sobre si e o seu fazer profissional considerando as questões da sociedade a partir de um viés crítico e político, aponta para a possibilidade de que esse tenha condições de reconhecer as condições em que se vive, e a partir disso, poder escolher por aquele que considere as pessoas em primeiro lugar.

O PPC-III se alinha com os outros dois documentos analisados, dando indícios que projeta formar um futuro profissional que seja capaz de um comprometimento com o bem estar-social em razão das pessoas e não somente do lucro. Aparece em seu perfil profissional a preocupação com uma formação que objetiva contextualizar o conhecimento e preparar um profissional consciente de sua atuação profissional e dos impactos que o seu fazer pode gerar na sociedade pelo viés sistêmico e crítico. Podemos conferir essa observação a partir do excerto que segue.

Exc. 13 - O Tecnólogo em Design de Moda será o profissional capacitado a propor soluções criativas e inovadoras de projetos, utilizando conteúdos teóricos aplicados às técnicas e aos processos de design de produtos de moda para atender a indústria de confecção do vestuário. Além disso, esse profissional poderá interagir com os de outras áreas, atuando em equipes interdisciplinares

na elaboração e execução de pesquisas e projetos de moda bem como pesquisas de caráter científico-tecnológico. O tecnólogo estará capacitado em conhecer o setor produtivo da área de moda, com **visão sistêmica** relacionada ao mercado, materiais, processos produtivos e novas tecnologias, **envolvendo questões culturais da sociedade e do contexto regional**. A partir desse estudo, conceberá produtos de moda com base no entendimento e na interpretação dos aspectos históricos e prospectivos, **tendo consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas da sua atividade**. Além disso, esse profissional terá capacidade de desenvolver produções textuais acadêmica de cunho técnico-científico com base na sua área de atuação (PPC-III, p. 17. Grifos nossos).

Nessa passagem, o PPC III apresenta de forma explícita que objetiva que o futuro profissional seja capaz de ter uma visão sistêmica sobre o seu trabalho e a sociedade, relacionando sua atividade com outros aspectos envolvidos no contexto vivido, conforme comentado nas análises anteriores. Assim como, projeta um perfil profissional com responsabilidade social no desenvolvimento consciente de produtos de moda. Destacamos, principalmente, o fato do termo “ética” estar entre as dimensões impactadas pela atuação profissional, o que demonstra a preocupação de formar um profissional com ações responsáveis em relação à coletividade. Nesse sentido, com olhar pós-crítico, Bauman (2011) aponta que os impactos e as consequências das ações dos seres humanos vão além da localidade e ultrapassam os limites do tempo presente. Assim, o autor considera imprescindível que qualquer projeto tenha em conta essa dimensão planetária que pode atingir um ato mal pensado impactando significativamente na vida das pessoas, tanto nos dias de hoje quanto das gerações futuras.

Com os recursos, as ferramentas técnicas e o Know-how que os seres humanos adquiriram, suas ações podem alcançar enormes distâncias de espaço e tempo. Por mais locais que suas intenções possam ser, os atores seriam mal-aconselhados a deixar de levar em conta fatores globais, uma vez que estes podem ser decisivos para o sucesso ou o fracasso de suas ações. O que fazemos (ou nos abstermos de fazer) pode influenciar as condições de vida (ou morte) de pessoas em lugares que nunca visitaremos e de

gerações que jamais conheceremos (BAUMAN, 2011a, p. 77-78).

Ao verificar como o objetivo do documento se reflete nas competências propostas para a formação do perfil do egresso, é possível identificarmos uma coerência entre suas propostas, uma vez que as competências apresentadas também convergem para um viés sistêmico, conforme o excerto abaixo.

Exc. 14 - (a) Pesquisar tendências de comportamento, formas, cores, textura e acabamentos; (b) Pesquisar e propor estilos em moda; (c) Desenvolver produtos de moda, aplicando **visão histórica, sociológica, e prospectiva**; (d) Elaborar portfólios e dossiês de coleção; (e) Representar graficamente as criações; (f) Elaborar protótipos e modelos; (g) Analisar a viabilidade técnica e qualitativa de projetos; (h) **Considerar as questões ambientais pertinentes** a essa área de produção; (i) Desenvolver pesquisas de caráter científico-tecnológico e produções textuais e acadêmicas (PPC-III, p. 17-18. Grifos nossos).

O que pode ser percebido, por exemplo, no item (c), ao propor desenvolver um profissional com capacidade de produzir moda com um olhar sociológico. De acordo com Bauman e May (2010), pensar sociologicamente,

Atua, assim, como meio para refinar o conhecimento que temos e empregamos em nosso dia a dia, trazendo à luz, além de nossas realizações, as coerções e possibilidades enfrentadas, relacionando nossas ações às posições e condições em que nos encontramos. A sociologia é um olhar disciplinado que analisa “como” procedemos em nossa vida cotidiana e aloca os detalhes oriundos dessa análise em um “mapa” que se estende para além de nossas experiências imediatas. Podemos então ver como os territórios que habitamos se encaixam e se relacionam com um mundo que não temos a oportunidade de explorar sozinhos, mas que, não obstante, pode conformar e estruturar nossa vida (2010, p.265. Grifos dos autores).

Para destacar um aspecto que ainda precisa ser desenvolvido para se pensar uma visão sistêmica da sociedade e de seus dilemas, apontamos para o item (h), do Excerto 14. Ao destacar apenas as questões ambientais desconsiderando que o meio ambiente inclui, além de aspectos ambientais, aspectos culturais, econômicos e sociais de forma inter-relacionada. Nesse ponto, podemos dizer que, por falta dessa articulação, a competência não está plenamente alinhada ao objetivo pretendido para o perfil do formando, uma vez que omitem os aspectos culturais, econômicos e sociais que, inter-relacionados, são considerados importantes para a formação profissional num viés sistêmico.

Os excertos transcritos e analisados nessa seção nos direcionam para a compreensão de que, de forma geral, as proposições para o perfil do egresso que caracterizam os PPCs dos cursos de ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de SC, a partir de alguns elementos que sugerem uma visão sistêmica, crítica, política, ética e humanística em suas perspectivas formativas. Perspectivas que contribuem com um perfil profissional que possa ser capaz de refletir sobre as questões da sociedade e desenvolver uma consciência crítica sobre os fatos e, a partir disso, quem sabe, escolher exercer um trabalho na/para a sociedade comprometido socialmente no que tange a dimensão Ética. Um trabalho dessa natureza tende sempre a colocar o bem-estar social acima do econômico, ainda que, na prática, esse posicionamento dependa das escolhas dos profissionais envolvidos neste processo, para além das propostas educacionais traçadas e desenvolvidas durante a formação desses profissionais.

Portanto, ao menos em teoria, os currículos respondem à perspectiva de uma formação que se compromete com a função social do trabalho na perspectiva Ética e nesse caso, estão empenhados em desenvolver um perfil profissional capaz de escolher um comprometimento com o bem-estar social sem perder de vista o bem-estar econômico. Na seção que segue nos deteremos na categoria central deste trabalho, a Ética.

6.3 A ÉTICA NO CURRÍCULO FORMAL DO DESIGN DE MODA

A Moda está presente em praticamente todos os espaços da vida social e se evidencia, principalmente, nas mudanças constantes em nosso comportamento e nossos hábitos de consumo. Ainda que seja, por vezes, compreendida como fútil e irrelevante, a Moda representa um fenômeno amplo e dinâmico por sua capacidade de abranger diversos aspectos como ambientais, culturais, econômicos, estéticos, políticos,

simbólicos e sociais. Nesse sentido, Fletcher e Grose (2011) descrevem a Moda como uma manifestação atrelada a uma diversidade de conceitos.

A moda reúne a autoria criativa, a produção técnica e a disseminação cultural associadas com o ato de vestir, unindo designers, produtores, varejistas e todos nós, usuários de roupas. Em sua forma mais criativa, a moda ajuda-nos a refletir sobre quem somos como indivíduos, ao mesmo tempo que nos conecta com grupos sociais mais amplos, fornecendo senso de individualidade e de pertencimento. A moda liga indivíduos de diferentes origens demográficas, grupos socioeconômicos e nacionalidades e os atrai para um movimento a favor da mudança. Mas a moda também tem uma relação complexa com sistemas mais abrangentes, como economia, ecologia e sociedade (FLETCHER E GROSE, 2011, p. 8).

Berlin (2016) argumenta que esse setor “[...] vai da produção e plantio de sementes para a obtenção de matéria-prima dos substratos têxteis até a milhões de trabalhadores e suas variadas funções em diversos países do mundo – de lavradores a *top-models*” (2016, p. 26). Nessa perspectiva, a elaboração de reflexões críticas acerca das relações sociais e culturais que permeiam o universo da Moda é relevante; à medida que é preciso compreender que a indústria de moda, como qualquer atividade produtiva, pode ter inúmeras consequências para a vida em sociedade no que diz respeito aos comportamentos morais dos seus agentes⁶⁸.

O universo da moda e da indústria têxtil não apresenta apenas um cenário de glamour, business e estética. Há também outro lado muito sério, palco de disseminação de miséria, transtornos psicológicos e alimentares e de uma ampla degradação ambiental. Uma realidade pouco percebida e sobre a qual há quase nenhuma reflexão (BERLIM, 2016, p. 22).

⁶⁸ Embora não tenhamos apresentado nas seções teóricas discussões específicas sobre as questões éticas envolvidas no campo da Moda, buscamos apresentar nesta seção uma breve explanação sobre esse assunto, uma vez que tais aspectos serão abordados na análise das unidades curriculares.

A título de exemplo, as questões éticas se apresentam em decorrência de valores econômicos hegemônicos que visam à obtenção de lucro a qualquer custo e que, conseqüentemente, geram impactos nocivos ao bem-estar social. Despidos de qualquer humanidade, fabricantes e empresários recorrem às práticas perversas como o trabalho análogo à escravidão e o trabalho infantil de maneira a se alcançar os tão almejados objetivos econômicos, as quais resultam em condições degradantes e indignas à vida dos seres humanos.

A pressão pela superflexibilidade da mão de obra, que deve trabalhar em qualquer horário - ou melhor, em todos - em qualquer local, e não apenas na fábrica, e por qualquer valor, pois do contrário haverá alguém disposto a rebaixar ainda mais seu nível de necessidades básicas para algo próximo do primitivo, é a responsável pelo ressurgimento desse sistema e do desenvolvimento das formas contemporâneas de trabalho escravo (BIGNAMI, 2014, p. 13-14).

Outras questões éticas presentes nessa área de atuação estão relacionadas aos padrões e modelos estéticos. Nessa linha de pensamento, consideramos a relevante contribuição de Katz (2012, p. 26).

O nosso viver em sociedade se dá a partir de normas. A fabricação do modelo de corpo que sustenta essa operação tem uma grande aliada na eficiência com que a moda torna público o corpo a ser desejado. No capitalismo, o desejo não pode ser saciado, sob o risco de dismantelar a sociedade do consumo. Imagine-se o que sucederia se comprássemos uma camiseta e ficássemos sem desejo de comprar qualquer outra por um longo tempo.

A indústria de moda, com o auxílio do *marketing*, tanto estabelece tendências e ideais de beleza quanto exerce pressão para o consumismo, resultando em impactos na vida das pessoas, quando o consumo e a estética estão entre os valores que predominam numa sociedade que, de acordo com Bauman (2011b), compreende os seres humanos como “[...] corpos *consumidores*, e a medida da sua condição adequada é a capacidade de consumir o que a sociedade de consumo tem

a oferecer” (p. 157. Grifos do autor). Caso não se adequem ou não consigam seguir seus preceitos, considerando que a vida líquida moderna é caracterizada pelo desprendimento e indiferença, baseada na obsolescência e no descarte, inclusive do humano, acabam por ficar à margem da sociedade.

Nesse cenário o *marketing* de consumo tem forte influência no comportamento das pessoas, por meio da disseminação de valores estéticos propicia a construção de corpos submissos aos padrões de beleza e gera a anulação do desempenho moral dos indivíduos ao agirem de acordo com normas impostas externamente. Para Sapoznik et al (2012, p. 49) “quando a moda [...] valoriza o apagamento do humano que habita a roupa ao transformá-lo em um mero veículo de exibição, esse é o ponto no qual a moda se enlaça com o campo da ética”. Em outras palavras, Vázquez (2017, p. 222) argumenta que:

[...] o homem, como consumidor, é rebaixado à condição de coisa ou objeto que se pode manipular, passando por cima de sua consciência e vontade [...] porque, impedindo que escolha e decida livre e conscientemente, minam-se as próprias bases do ato moral, e deste modo, restringe-se o próprio domínio da moral.

As questões éticas envolvidas no mundo da Moda também englobam os problemas socioambientais. Isso porque o sistema da moda é regido pela efemeridade que é alicerçada na obsolescência programada e na rapidez da produção, induzindo ao consumo inconsciente e exacerbado, visando o poder e o lucro econômico a qualquer custo. Berlin (2016, p. 17) assinala que “em nome do crescimento econômico, sacrificam-se o meio ambiente e a dignidade de boa parte da sociedade, e dessa forma, a viabilidade futura da vida da humanidade”. Nesse sentido, as questões relacionadas à sustentabilidade são relevantes para uma reflexão ética.

Além desses problemas éticos mencionados, tantos outros exemplos poderiam ser citados aqui. Razão pela qual as discussões éticas são essenciais no contexto de formação dos profissionais da área de Moda.

Sabe-se hoje que o estudo da ética é tão importante quanto o estudo técnico, porém, diferentemente desse, aquele não deve se resumir ao repasse de informações ou ao treinamento,

muito menos à transmissão de regras, normas e métodos. Ele deve ter como finalidade levar as pessoas a *pensar*. Mais do que isso, a *refletir* sobre seus atos tomando por base o respeito à pessoa e à verdade (PASSOS, 2015, p. 104. Grifos da autora).

Conscientes de que, como educadores, preparamos profissionais para trabalhar no contexto social vigente, o qual é permeado por aquelas contradições e conflitos éticos supramencionados, os quais queremos e precisamos superar; ao analisarmos o currículo escrito de cursos do ensino superior em Design de Moda, buscamos nos PPCs identificar a perspectiva da Ética nessa formação. Tal empreendimento visa destacar os pontos em que há um comprometimento com a formação dos acadêmicos desses cursos na perspectiva Ética, e, também, verificar os espaços e lacunas que precisam de mais atenção para contribuir com o avanço dessa perspectiva.

Para tanto, nessa seção buscamos identificar a concepção de ética nos currículos focando nos elementos que possam nos dar indícios dessa compreensão com base nos fundamentos de Ética que podem nos direcionar para a síntese mais geral. Para efeito de análise, destacamos que nossa compreensão de Ética (cf. Capítulo 2) não se relaciona a uma ética normativa, compreendida aqui, no sentido de estar embasada em um conjunto de prescrições que legislam o comportamento moral humano ou com uma ética abstrata no sentido de partir de uma concepção abstrata do sujeito. Ao contrário, a teoria Ética na qual nos baseamos reflete justamente a partir de situações oriundas da realidade concreta, possuindo o objetivo chave de “[...] explicar a natureza, fundamentos e condições da moral, relacionando-a com as necessidades sociais dos homens” (VÁZQUEZ, 2017, p. 25) em razão da concepção de sujeito concreto. Sendo assim, a Ética busca a obtenção da autonomia do sujeito, aquele que não age mediado pelo hábito, mas que atua com certa liberdade e consciência pessoal e social.

Em síntese, visando identificar a perspectiva da Ética na formação profissional superior em Design de Moda, a análise da categoria conceitual Ética ocorrerá sob dois enfoques. No primeiro, exposto na subseção 6.3.1, buscamos identificar a perspectiva de ética quanto à abordagem curricular dos PPCs, a partir de suas concepções teórico-metodológicas, do objetivo geral do curso e seu desdobramento nos objetivos específicos; no segundo, exposto na subseção 6.3.2. Também buscamos saber qual a perspectiva de ética que se reverbera

nas unidades curriculares e se essas dão espaço para abordar conteúdos relacionados às questões éticas envolvidas no campo da Moda - como os padrões estéticos, questões socioculturais e socioambientais - a partir das ementas e suas bibliografias.

6.3.1 Abordagem curricular e a perspectiva de ética

Conforme vimos no Capítulo 2 deste trabalho, não se deve confundir a Ética com a moral, assim como, enfatiza que a Ética não é normativa nem abstrata. Uma vez que a moral é um comportamento humano individual, baseado nos valores de uma determinada sociedade e que determinam certas formas de conduta como desejáveis/aceitáveis. Já a Ética tem um caráter teórico que abarca o refletir a respeito da moral; não na pretensão de regulá-la ou julgá-la, mas de explicá-la/compreendê-la/questioná-la. Nessa perspectiva, então, o caráter teórico da Ética abrange o compreender, o refletir, a consciência crítica para que o sujeito possa realizar uma ação autônoma, política e com responsabilidade social de acordo com as necessidades da sociedade.

Analisando os PPCs encontramos as seguintes passagens que trazem a palavra ética de forma explícita nos documento:

Exc. 15 - Os profissionais Tecnólogos em Design de Moda, devem estar comprometidos com a sociedade e com o planeta, também devem se responsabilizar pela sua auto formação [sic], ou seja, serem sujeitos de sua própria aprendizagem. Assim, torna-se relevante que a vivência acadêmica seja pautada pelos **princípios éticos** e que os acadêmicos procurem por meio do ensino, da pesquisa e da extensão a sua forma de praticar a indissociabilidade entre teoria e prática (PPC-I, p. 30. Grifos nossos).

Exc. 16 - A organização didático-pedagógica do Curso fundamenta-se na concepção de educação continuada, compreendido como uma trajetória construída ao longo da vida, em que a formação sociotécnica, acadêmico científica e sociocultural, são, igualmente, importantes para a atuação profissional e social, e inscrevem os avanços da ciência e da tecnologia num contexto cognitivo e **ético de preocupação com as responsabilidades** decorrentes da profissão e do exercício da cidadania. (PPC-II, p. 22. Grifos nossos).

Exc. 17 - O Instituto Federal de Santa Catarina – campus Araranguá – vem por meio desse novo perfil oferecer a oportunidade de formação de profissionais para atuação no ramo de Design de Moda, desenvolvendo as competências e habilidades para o entendimento e análise crítica da realidade de que fazem parte, segundo **princípios éticos**, científicos, tecnológicos e de responsabilidade socioambiental e na formação cidadã (PPC-III, p. 15. Grifos nossos).

Tendo em conta o Exerto15, retirado do PPC-I da seção que trata sobre os princípios filosóficos que guiam o currículo, e o Excerto 17, retirado do PPC-III da seção que aborda os aspectos gerais do currículo, em ambos os documentos observamos que a ética aparece no sentido de prescrever determinados princípios para o comportamento moral. Sendo assim, em relação a essas passagens, podemos dizer que a ética é compreendida como uma norma, ocupando o lugar da moral (cf. Capítulo 2).

Já o Excerto 16, retirado do PPC-II da seção que apresenta as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o currículo, notamos que a ética está inserida no contexto de compreender os problemas concretos que as relações sociais vividas na contemporaneidade podem causar a humanidade, identificando a necessidade de agir com responsabilidade socioambiental. No nosso entendimento essa postura remete à reflexão, e, nesse caso, podemos dizer que a ética é compreendida de acordo com o caráter teórico da Ética, porque não pretende ditar regras para a conduta mas dar possibilidades para que o agente moral possa refletir sobre seus atos.

Vázquez (2017), ainda revela outro fundamento da Ética, o seu caráter prático que está relacionado ao “aspecto prático moral”. O caráter prático tem a ver com a possibilidade de a Ética influir na moral, uma vez que a sua investigação teórica pode refletir na prática moral; ou seja, “[...] a ética pode contribuir para fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral” (VÁZQUEZ, 2017, p. 20), no sentido de poder criar, fortalecer ou mudar a moral. Não porque a Ética vai definir um comportamento que deva ser o ideal, mesmo porque não tem essa função, mas porque vai buscar a autonomia do sujeito. Ao teorizar científica e filosoficamente sobre o mundo da moral, explicando a razão de ser dessa dinâmica, esclarece os fatos e fatores envolvidos no comportamento efetivo. Na medida em que nos proporciona o conhecimento sobre tais dinâmicas, a Ética pode contribuir para que possamos ter consciência sobre seus fatores causais e refletir

criticamente sobre os princípios que orientam o comportamento moral que vigora na sociedade. Nesse caso, reconhecendo as necessidades sociais de fato no sentido de ser agente político em prol da coletividade - o que nos remete ao pensamento aristotélico sobre a natureza política do ser humano sendo que a coletividade vem antes do indivíduo (cf. Capítulo 2) - o indivíduo pode se reconhecer como agente da ação, avaliando seus atos e tomando decisões pessoalmente responsáveis.

Em relação ao caráter prático da Ética, o autor aponta que:

Por causa de seu caráter prático, enquanto disciplina teórica, tentou-se ver na ética uma disciplina normativa, cuja função fundamental seria a de identificar o melhor comportamento do ponto de vista moral. Mas esta caracterização da ética como disciplina normativa pode levar - e no passado, frequentemente levou - a esquecer seu caráter propriamente teórico (VÁZQUEZ, 2017, p. 20).

Nesse caso, ao analisar o objetivo geral do curso presente nos currículos, em relação ao PPC-I, observaremos que, mesmo não fazendo nenhuma menção explícita sobre a ética, o documento objetiva uma formação que busca capacitar os profissionais quanto às normas e regras pertinentes aos aspectos envolvidos na atuação profissional sobre os processos industriais, colocando, então, que pretende:

Exc. 18 - Formar tecnólogos em Design de Moda para atuar em empresas de moda e de confecção do vestuário, planejando, criando e desenvolvendo produtos, **considerando os processos industriais de acordo com as normas técnicas, de segurança, de sustentabilidade e preservação ambiental** (PPC-I, p. 36. Grifos nossos).

O conteúdo dessa passagem nos remete às competências que são exigidas para atender às demandas das empresas, quanto à implementação de melhoria de seus processos, procedimentos e práticas, as quais buscam implementar suas políticas de gestão. Nesse sentido, esse conhecimento estaria submetido ao atendimento das necessidades das organizações normalizarem seus processos e pessoas de acordo com as exigências das normas internacionais de certificações de produtos, sistemas e pessoas, ou seja, a série de normas ISO (*International Organization for Standardization*, ou sua tradução, Organização

Internacional de Padronização)⁶⁹.

Em relação aos sistemas normativos ISO, Chaves e Campello (2018) colocam que, desde os anos de 1980, essa série de normas vem contribuindo tanto para o sistema de gestão da qualidade das empresas que as integram em suas atividades, assim como, vem “[...] contribuindo de forma significativa para a melhoria de resultados em geral nos níveis social, econômico e até ambiental” (p. 20).

Segundo a ISO 9000:2015, uma organização focada em qualidade promove uma cultura que resulta em comportamentos, atitudes, atividades e processos que agreguem valor por meio de satisfação das necessidades e expectativas dos clientes e outras partes interessadas relevantes. A qualidade dos produtos e serviços de uma organização é determinada pela capacidade de satisfazer os clientes e seu impacto intencional e não intencional. A qualidade dos produtos e serviços inclui não apenas a sua função objetiva e desempenho, mas também o seu valor e percepção do benefício pelo cliente (CHAVES e CAMPELLO, 2018, p. 21).

De acordo com Machado et al. (2018), as empresas buscam aderir às certificações ISO e integram diferentes sistemas de gestão, a exemplo da Gestão de Qualidade e Gestão Ambiental, tanto por motivos externos de acordo com as demandas do próprio mercado quanto internos para melhoria operacional, “[...] mas também para as substanciais vantagens a serem obtidas com a integração” (p. 36)⁷⁰. Nesse caso, de acordo com o autor,

⁶⁹ Evandro Willians Wicher, embasado em Szyszka, explica que “[...] em 1947, surge em Genebra, na Suíça, a *International Organization for Standardization* (ISO) que é um organismo internacional não governamental, formado por organismos de normalização de diversos países. Sua missão é promover o desenvolvimento da normalização e de atividades relacionadas com o propósito de facilitar a troca internacional de bens e serviços e o desenvolvimento da cooperação nas esferas intelectual, científica, tecnológica e econômica”. Expõe ainda que de acordo com o protocolo da ISO as normas precisam ser revisadas a cada cinco anos para verificar sua permanência ou necessidade de atualização (WICHER, 2018, p. 8).

⁷⁰ Por motivos de tempo e espaço aos quais se inserem essa dissertação, abordamos essas questões aqui por uma necessidade de análise dos documentos. Para maiores conhecimentos ver e-book *Gestão pela Qualidade – Volume 3* organizado por Darly Fernando Andrade disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/327086302>>.

Diante da necessidade de redução de custos e adequação dos produtos e processos de produção às necessidades do mercado, as organizações, principalmente as industriais, são pressionadas a modernizarem seus sistemas de gestão para que assegurem maior qualidade de produtos, viabilizem e suportem inovações tecnológicas, contribuam com o desenvolvimento sustentável, garantam o aumento da competitividade e, portanto a lucratividade (MACHADO et al., 2018, p.36) .

Ainda de acordo com Machado et al. (2018),

A normalização é o processo de formulação e aplicação de regras para a solução ou prevenção de problemas, com a cooperação de todos os interessados, e, em particular, para a promoção da economia global. No estabelecimento dessas regras recorre-se à tecnologia como o instrumento para estabelecer, de forma objetiva e neutra, as condições que possibilitem que o produto, projeto, processo, sistema, pessoa, bem ou serviço atendam às finalidades a que se destinam, sem se esquecer dos aspectos de segurança (MACHADO et al., 2018, p. 36) .

Esse entendimento de cooperação entre as partes a fim de atingir o objetivo de um sistema de qualidade, inclui a necessidade de um tratado de deveres a ser seguidos por todos dentro da empresa, nesse caso, nos leva ao código de ética profissional construído com essa finalidade. Passos (2015) alerta que a forma como é compreendida a ética profissional, atualmente, segue na direção de “meras regras de orientação de mercado” (p. 112).

A deontologia ou ética profissional caracteriza-se como um conjunto de normas e princípios que tem por fim orientar as relações dos profissionais com seus pares, destes com seus clientes, com sua equipe de trabalho, com as instituições a que servem, dentre outros. Como sua margem de aplicação é limitada ao círculo profissional, faz com que essas normas sejam mais *específicas* e *objetivas* (PASSOS, 2015, p.108, grifos da autora).

Nesse sentido, considerando aquele Excerto 18, o objetivo proposto pelo PPC pode estar se referindo a formação moral do educando no sentido de prepará-lo de acordo com a ética profissional nos moldes compreendidos na atualidade; ou seja, de acordo com Passos (2015),

A praticidade que envolve a ética profissional tem feito com que ela seja considerada apenas como *normativa*, como *código* de prescrições, *regras* e interditos; como se tivesse um *fim* em si mesma. Entretanto, os códigos de ética profissional, por seu compromisso com os interesses de categorias, não podem eximir-se da responsabilidade com o *projeto global* da sociedade. Precisam ser considerados como *meios* para atingir o ser, cumprindo o princípio básico de toda ética, que consiste no respeito à *dignidade* humana (PASSOS, 2015, p.108, grifos da autora).

Para compreender um pouco mais e ter informações mais detalhadas sobre o objetivo geral e chegarmos a uma consideração mais acertada em relação à perspectiva de ética no PPC-I, voltamos nossa atenção para os objetivos específicos apresentados nesse documento, conforme excerto abaixo.

Exc. 19 – (a) Proporcionar o conhecimento para o desenvolvimento de produto de moda, de acordo com as mudanças tecnológicas, industriais e ambientais, de forma que o acadêmico interprete e transforme as informações; (b) Desenvolver habilidades para planejar, criar e gerenciar projetos de produtos para atendimento das empresas de moda e de confecção do vestuário; (c) **Formar profissionais que correspondam às necessidades sociais, industriais e mercadológicas, enfatizando o desenvolvimento ético, cidadão e a atuação em equipe;** (d) Contribuir para o atendimento das demandas de profissionais nos diversos segmentos da indústria da moda e do vestuário; (e) Estimular a pesquisa para o desenvolvimento de novos produtos de moda, considerando as implicações ambientais, sociais e econômicas (PPC-I, p. 36. Grifos nossos).

Como podemos perceber, no item (c) da passagem acima, a palavra ética é explicitada nos objetivos específicos de forma que

destaca a necessidade de desenvolver esta competência na formação profissional. Além disso, verificamos que aparece atrelada também com as necessidades sociais, além das industriais e mercadológicas, o que nos dá indícios de uma preocupação com uma formação que busca preparar o sujeito com capacidade de ação moral consciente e pessoal, característica relacionada aos fundamentos propostos por Vázquez (2017).

Ainda que a moral possua um caráter social, o indivíduo nela desempenha um papel essencial, porque exige a interiorização das normas e deveres em cada homem individual, sua adesão íntima ou reconhecimento interior das normas estabelecidas e sancionadas pela comunidade (VÁZQUEZ, 2017, p. 83).

No PPC-II, considerando a perspectiva de Vázquez (2017) sobre a Ética em relação ao seu caráter teórico e prático, ao analisarmos o seu objetivo geral também notaremos que esse documento apresenta elementos de acordo com essa perspectiva, conforme excerto a seguir.

Exc. 20 – Formar profissionais **críticos, criadores e éticos, transformadores e autônomos**, aptos para atender e interpretar os aspectos estilísticos relacionados à pesquisa, criação e desenvolvimento de produtos de moda, adaptando feições técnicas, comerciais e de promoção do produto, com embasamento artístico, científico, tecnológico com valor social e ambiental (PPC-II, p. 19. Grifos nossos).

Nesse trecho podemos perceber que a ética aparece explicitada entre as competências que o currículo apresenta como objetivo de formação profissional. Assim como também reconhece os aspectos relacionados a uma postura crítica, autônoma e política, os quais correspondem a uma formação na perspectiva Ética, conforme visto anteriormente. Sendo que, nesse caso, também destacamos o posicionamento do documento em relação ao aspecto criativo do sujeito que também está atrelado ao elemento transformador presente nesse objetivo geral.

Sobre essa questão, Vázquez (2017) insere esses conceitos na discussão sobre a moral ao argumentar que:

O comportamento moral é próprio do homem como ser histórico, social e prático, isto é, como um ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia; que faz da natureza externa um mundo à sua medida humana, e que, desta maneira, transforma a sua própria natureza. Por conseguinte, o comportamento moral não é a manifestação de uma natureza humana eterna e imutável, dada de uma vez para sempre, mas de uma natureza que está sempre sujeita ao processo de transformação que constitui precisamente a história da humanidade. A moral, bem como suas mudanças fundamentais, não são senão uma parte desta história humana, isto é, do processo de **autocriação** ou **autotransformação** do homem que se manifesta de diversas maneiras, estreitamente relacionadas entre si: desde suas formas materiais de existência até as suas formas espirituais, nas quais se inclui a vida moral” (VÁZQUEZ, 2017, p. 28. Grifos nossos).

Nessa perspectiva, observamos que a autonomia do sujeito, sendo uma característica do comportamento moral, abarca a liberdade de criar e autocriar-se que se configura a partir da capacidade de reflexão e ação do ser humano - um ser de práxis que pensa, valora, escolhe e age. A história da humanidade se constitui a partir dessa liberdade de criação no sentido do sujeito transformar a si e o ambiente ao seu redor por meio de um processo que é dialético; sendo que nesse processo modifica as próprias concepções morais que vigora na sociedade. Há uma associação entre a vida privada e a vida pública e, assim, também está relacionado com o aspecto político que falamos anteriormente.

Para Aristóteles (2014) a ação política consiste em viabilizar a vida em comunidade, “assegurar o bem de um indivíduo apenas é algo desejável; porém assegurá-lo para uma nação ou um Estado é uma realização mais nobre e mais divina” (p. 47). O autor enfatiza que somos seres sociais e precisamos viver em sociedade, assim por razão também somos “animais políticos”. Da mesma forma, de acordo com Vázquez (2017),

[...] a moral efetiva, como já notamos, é um fato social e que, portanto, não pode ser considerada como um assunto totalmente privado ou íntimo. É uma forma de regulamentação das relações entre

os homens que cumpre uma função social e que, por isto mesmo, não pode ser separada da política (VÁZQUEZ, 2017, p. 96).

A partir do exposto no Excerto 20, notamos que este posicionamento, característico do processo formativo do profissional da área de Moda, objetiva desenvolver os aspectos criativos dos futuros profissionais tem relevo. Isso porque compreendemos que a autonomia do sujeito passa pela liberdade de criar e, sendo assim, ao projetar essa competência o currículo tem condições de estimular a capacidade de liberdade de escolha e de criatividade para além daquela que é voltada para criar tendência de Moda; ou seja, uma liberdade de expressão por meio da moda como possibilidade do futuro profissional atuar moral e politicamente.

Ao analisar o desdobramento do objetivo geral do PPC-II quanto à formação profissional do educando, foi possível notar que os objetivos específicos também nos dão indícios da Ética na perspectiva do compreender, do refletir, da busca pela autonomia do sujeito, quando explicitam tais aspectos relacionados à dimensão social; assim como, quando reforçam que objetivam desenvolver a criatividade do educando. Como podemos verificar nos itens (b), (d) e (f) destacados no trecho retirado dos objetivos específicos, conforme o excerto abaixo.

Exc. 21 – (a) Formar profissionais na área de Moda que estejam habilitados a exercer a função de estilista junto ao setor têxtil e de confecção; (b) Desenvolver as competências e habilidades no campo da pesquisa, **criação**, desenvolvimento e comunicação do produto de moda; (c) Desenvolver habilidade de representação gráfica como forma de materialização da criação; (d) **Proporcionar a reflexão sobre conhecimentos histórico-sociais relativos ao setor têxtil e de confecção**; (e) Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a **gestão de processos e a produção de bens e serviços**; (f) **Compreender e avaliar os impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias**; (g) Aprofundar conhecimentos inerentes ao setor têxtil e de confecção (PPC-II, p. 20. Grifos nossos).

Ainda, no trecho acima quanto ao item (e), destacamos que o currículo também pretende formar capacidades relacionadas aos sistemas de gestão. Como verificamos anteriormente, esse caso pode

estar relacionado ao atendimento das necessidades das empresas implementarem suas políticas de gestão de acordo com seus objetivos de normalização, como a busca por aderirem às certificações ISO. Situação que pode recair em uma adequação profissional às normas e princípios específicos direcionados aos objetivos mercadológicos distante do caráter reflexivo, crítico, político e autônomo na perspectiva da responsabilidade social e pessoal.

Desse modo, mesmo apresentando indícios que podem direcionar a ética para o caminho das normas éticas profissionais, no nosso entendimento, o objetivo geral e objetivos específicos do PPC-II estão alinhados, em parte, com o caráter teórico da Ética quando procura formar profissionais éticos (relacionado à reflexão); e, com o caráter prático da Ética quando busca formar profissionais criativos, transformadores e autônomos (relacionado à ação moral).

No caso dos objetivos gerais exposto no PPC-III, notaremos que a palavra ética não está presente explicitamente. Inclusive notamos que ao colocar que objetiva formar um profissional capaz de relacionar o conhecimento técnico-científico com outros aspectos da sociedade não menciona o fator social, conforme poderemos verificar no excerto a seguir.

Exc. 22 – Formar profissionais para atuar na área da moda com capacidade para elaborar e gerenciar projetos para a indústria de confecção do vestuário, considerando fatores históricos, estéticos, simbólicos, ambientais, ergonômicos, financeiros e produtivos. (PPC-III, p. 16).

Ao observar a passagem acima, na medida em que o aspecto social não aparece, no nosso entendimento, o currículo apresenta um objetivo geral especificamente preocupado com a formação técnica-científica necessária para preparar um profissional competente e apto para fazer escolhas e tomar decisões em relação aos problemas e demandas específicas à natureza técnica do trabalho. Esse posicionamento demonstra uma despreocupação com a dimensão humana no processo formativo e, como consequência, com a dimensão ética no processo formativo. Sendo assim o reconhecimento da importância de contribuir com a formação moral de um cidadão ético reflexivo, crítico, autônomo, criativo, político e socialmente responsável pode ficar relegado em segundo plano.

Vázquez (2017) aponta que, fazendo parte de diversos grupos sociais a realização da moral do indivíduo sofre influência do sistema

dominante, pois ela “[...] não é somente um empreendimento individual, mas também social, isto é, não somente processo de moralização do indivíduo e sim processo de moralização no qual influem, de maneira diversa, as diversas relações, organizações e instituições sociais” (p. 233). Ainda alerta o autor que dependendo “[...] do caráter dessas ideias e da natureza do sistema que lhes dá vida e as fomenta [...]” (p. 232), a realização da moral pode seguir por dois caminhos: “a) que o homem se limite a aceitar passivamente a moral difundida [...]; ou b) que o homem possa comportar-se como um verdadeiro ser moral, isto é, assumido livre e conscientemente uma moral benéfica para a comunidade inteira” (p. 232). Nessa situação, o autor conclui que “a atividade moral do indivíduo se desenvolve, por sua vez, no quadro de certas condições objetivas que determinam, num sentido ou no outro, as possibilidades de realização da moral numa sociedade determinada” (p. 233).

Já no desdobramento do objetivo geral do PPC-III em seus objetivos específicos a palavra ética é explicitada e aparece relacionada à sensatez, à prudência e, nesse caso, diz respeito à capacidade de julgamento, sendo assim, é utilizada como sinônimo de moral, pois estes aspectos fazem parte do campo da moral (cf. Capítulo 2). Conforme podemos verificar no item (a) do excerto abaixo.

Exc. 23 – (a) Formar cidadãos com **senso ético e profissional associados à responsabilidade social**; (b) Proporcionar domínio de métodos, técnicas e processos na elaboração de criações de moda que atendam aos padrões de conforto, praticidade, ergonomia e mercadológicos; (c) Atender diversos segmentos de mercado vinculados à área de moda, bem como desenvolver a capacidade de interagir interdisciplinarmente com outras áreas de conhecimento; (d) **Formar profissionais com habilidades criativas e pensamento reflexivo, que atuem na criação, desenvolvimento e gestão de projetos de moda com capacidade para atender às demandas dos mercados vigentes**; (e) Proporcionar atividades de pesquisa e extensão, vinculando aspectos tecnológicos e científicos; (f) **Proporcionar conhecimentos de contexto histórico, antropológico, sociológico, psicológico e ambiental.** (PPC-III, p.16-17. Grifos nossos).

No item (d) do excerto acima, notamos que elementos como a criatividade e a reflexão estão presentes, porém, nesse documento, são capacidades direcionadas para atender as demandas do mercado. Já, no item (f), ao objetivar uma formação que visa proporcionar conhecimentos sobre

diversos contextos científicos pode ser indício do caráter teórico da Ética. Vázquez (2017) coloca que a filosofia Ética está estreitamente relacionada “[...] com outras ciências que, sob ângulos diversos, estudam as relações e o comportamento dos homens em sociedade e proporcionam dados e conclusões que contribuem para esclarecer o tipo peculiar de comportamento humano que é moral” (p. 29). Mas, para tanto, conforme o autor, é preciso que estes conhecimentos ultrapassem o mero conhecer, para não se correr o risco de apoiar-se numa filosofia especulativa; visto que a Ética está relacionada ao compreender, ao refletir, buscando a autonomia do sujeito para a ação política e responsabilidade social pessoal.

No caso do PPC-III, verificamos que, assim como o objetivo geral do curso não apresenta elementos que possam dar indícios sobre a perspectiva de ética, a Ética se reflete nos objetivos específicos ainda como uma natureza fraca uma vez que os elementos que caracterizam o seu caráter teórico e caráter prático também apareceram de forma rasa.

Tendo em conta os trechos analisados nessa subseção que auxiliaram no reconhecimento de elementos que caracterizam a abordagem dos PPCs I, II e III em relação à perspectiva de ética, encontramos tanto indícios de uma ética normativa quanto indícios do caráter teórico e prático da Ética. A ética normativa está refletida na presença de elementos que concebem certos princípios para o comportamento moral e ainda se confundindo com a própria moral; assim como, quando aparecem relacionados com a ética profissional deontológica, no sentido de uma formação preocupada em atender as necessidades do mercado e suas políticas de gestão que buscam a normalização de seus processos e pessoas, como por exemplo, se adequar a série de normas ISO.

De modo geral, mesmo que em alguns casos de forma não tão contundente, encontramos elementos relacionados ao caráter teórico e prático da Ética. Na medida em que encontramos elementos no sentido de refletir criticamente sobre as questões envolvidas nas relações sociais possibilitando compreender suas necessidades concretas de acordo com uma moral reflexiva, evidenciamos o caráter teórico da Ética. Ou ainda, quando encontramos elementos relacionados com a ação autônoma, política e com a criatividade, buscando responder as necessidades da sociedade e contribuindo com a função social da moral, evidenciamos o caráter prático da Ética.

Passamos para a segunda etapa da análise sobre a categoria conceitual Ética, para identificar a perspectiva de ética presente nas unidades curriculares, assim como, verificar nas suas ementas, comparando com suas bibliografias, se encontramos indícios de que as questões éticas envolvidas no campo da Moda são abordadas, como por

exemplo, as relacionadas as temáticas: padrões estéticos, questões socioculturais e socioambientais.

6.3.2 Unidades curriculares e as questões éticas no universo da Moda

Os valores morais dominantes não são decididos voluntariamente por sujeitos individuais; eles emergem da própria experiência do grupo humano e vão-se cristalizando. Ao serem socializados, vão-se tornando consenso entre os membros da sociedade. À medida, porém que se teoriza sobre essa moral, toma-se consciência dela, explicitam-se preceitos, e, então, tenta-se buscar a hegemonia pela persuasão processada pelos meios educativos e comunicativos (PASSOS, 2015, p. 25).

Estando conscientes das possíveis implicações dos contextos de formação e trabalho que permeiam a construção dos currículos escritos dos cursos de ensino superior em Design de Moda da região Sul de SC, cabe agora elencarmos quais os fatores explícitos e implícitos acerca dos fundamentos da Ética que podem estar presentes nesses currículos. Assim como, compreender se as unidades curriculares se posicionam perante a abordagem das questões éticas que permeiam o universo da Moda, como as descritas na Seção 6.4 desse capítulo, estudando a ementa e suas possíveis bibliografias⁷¹.

É importante esclarecer que as análises das ementas estão presas ao que está escrito nos documentos, nesse sentido, às vezes o que nos parece ser completamente um conteúdo teórico de caráter técnico, vai poder ter um viés mais crítico, pois vai depender do direcionamento que o professor vai determinar. Feitos esses esclarecimentos, sigamos com a análise nas unidades curriculares.

Primeiramente, analisando se os documentos apresentam a palavra ética de maneira explícita, percebemos que somente o

⁷¹ Como em cada PPC as unidades curriculares são apresentadas utilizando termos particulares - o PPC-I apresenta como Descrição, o PPC-II apresenta como Ementa e o PPC-III apresenta como Competências - nesse caso, utilizaremos o termo ementa como uma unidade de referência a todos os documentos. Ainda entre as informações todas expõem as bibliografias básicas e complementares, sendo que o PPC-III ainda traz as *Habilidades* e as *Bases Tecnológicas ou Saberes*.

documento do PPC-II⁷² elabora essa abordagem, a qual está presente na unidade curricular *Pesquisa Experimental em Moda e Design*, na qual ilustra em sua ementa uma possível preocupação com uma perspectiva ética:

Exc. 24 – Pesquisa do tema do seu projeto, suas problemáticas, funcionais, estéticas e teóricas. **Aspectos éticos e direitos humanos** (PPC-II, p. 109. Grifos nossos).

Cabe argumentar que, apesar da importância da discussão de aspectos éticos vinculados aos direitos humanos, percebemos que essa abordagem se mostra como possível em um contexto de pesquisa dos alunos, que poderão, eventualmente, considerar alguns aspectos éticos em seu projeto. Além disso, ao verificar a bibliografia referente a essa unidade curricular, percebemos que as obras selecionadas abordam assuntos específicos sobre projetos, design e metodologia científica, ou seja, uma literatura exclusivamente técnica de modo que não corroboram com a intenção de abordar a temática ética. Da mesma forma, notamos que as demais unidades curriculares não inserem uma perspectiva ética de maneira explícita, evidência que se apresenta igualmente nas unidades curriculares dos cursos das demais instituições.

Porém, também perceberemos que os currículos apresentam uma relação de características que nos remetem a uma ética normativa em suas unidades curriculares, ilustrando aspectos relacionados às normas, regras e exigências referentes às políticas de gestão das empresas, conforme exemplificamos nos excertos a seguir.

Exc. 25 – Planejamento das necessidades de materiais. Layout de produção. Estudo de tempos e movimentos. Planejamento e controle da produção (PCP). Análise da viabilidade do produto: otimização operacional. **Controle de qualidade nos processos produtivos**. Características e especificações de projeto e desenvolvimento do produto. Composição Geral dos custos. Cálculo do custo de matéria-prima e mão-de-obra indireta e direta. Preço e

⁷² No PPC-II encontramos as ementas das unidades curriculares pertinentes ao campus de Florianópolis e Tubarão. Porém, como esclarecemos no Capítulo 5 referente à Metodologia, nos interessa o Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da cidade de Tubarão devido ser o que representa a sub-regional AMUREL. Por isso vamos nos ater as unidades curriculares desse campus.

análise dos custos do produto (PPC-I, p. 125. Grifos nossos).

Exc. 26 – Produção em massa. Fábricas especializadas. Produção enxuta. Customização em massa. Produção ágil. **Análise da gestão de produção. Análise da gestão da qualidade.** Comparação dos resultados com as metas. Avaliação da qualidade dos produtos (PPC-II, p. 100. Grifos nossos).

Exc. 27 – Atuar em diversas atividades profissionais de maneira proativa e empreendedora, **gerindo pessoas e processos com qualidade e responsabilidade** (PPC-III, p. 84. Grifos nossos).

O Excerto 25 foi retirado da unidade curricular *Gestão da Produção do Vestuário* do PPC-I, o Excerto 26 foi retirado da unidade curricular *Sistemas de Produção e Avaliação de Resultados de Produção* do PPC-II e o Excerto 27 foi retirado da unidade curricular *Empreendedorismo* do PPC-III, sendo que todos os trechos se referem as suas ementas. Ao abordarem conteúdos relacionados ao controle de qualidade, gestão de qualidade e processos de qualidade os documentos demonstram que buscam formar profissionais capazes de contribuir com as políticas de gestão das empresas na busca por melhoria da qualidade de seus processos, de seus produtos e das pessoas. É possível observarmos esta questão de maneira mais evidente no PPC-III, uma vez que também traz as habilidades preconizadas pela unidade curricular para a formação do futuro profissional na área da Moda, conforme o excerto abaixo.

Exc. 28 – 1. Compreender o empreendedorismo e utilizar as habilidades e competências do empreendedor; 2. Entender o mundo dos negócios; 3. **Estabelecer os princípios para reger as organizações**; 4. Analisar as estruturas organizacionais; 5. Compreender a função organizacional; 6. Criar um plano de negócios (PPC-III, p. 85. Grifos nossos).

Ao objetivar habilitar os profissionais com a capacidade de criar regras de gerenciamento nas empresas inserem uma perspectiva de orientar um processo formativo no sentido de colaborar com as práticas de gestão que visam o seguimento de normas e regras organizacionais. Nesse caso, considera a necessidade do desenvolvimento de competências para formar futuros profissionais que possuam características adequadas ao atendimento das necessidades de mercado.

Essa abordagem pode ser um reflexo das políticas de gestão das empresas, cujos objetivos, por exemplo, dizem respeito à obtenção das chamadas certificações ISO. E, nesse caso, nos remete a uma formação que considera aspectos de uma ética profissional deontológica conforme já explicamos anteriormente na seção anterior. Analisando as bibliografias dessas unidades curriculares também notamos que são referenciais estritamente com bases técnicas, ou seja, não verificamos a presença de uma fundamentação pelo viés crítico.

Em relação à análise realizada nas unidades curriculares para verificar a presença de conteúdos sobre as temáticas relacionados às questões éticas envolvidas no universo da Moda, iniciaremos pela temática sobre os padrões estéticos.

Acerca da presença nos documentos sobre aspectos éticos relacionados aos impactos dos modelos e padrões estéticos na vida das pessoas, os quais são construídos pela indústria de moda e perpetuados pela sociedade de consumo, analisando as unidades curriculares dos PPCs encontramos o seguinte excerto:

Exc. 29 – Avaliação para conhecer o estilo do cliente. **Orientação do autoconhecimento para a formação da identidade visual. Imagem e autoestima.** Análise cromática. A importância da credibilidade e segurança na orientação da imagem. Tipos e estilos de cliente. Planejamento de compra de produtos de moda. Avaliação de custo e benefício dos produtos (PPC-II, p. 97. Grifos nossos).

Esse trecho foi retirado do PPC-II e se refere à ementa da unidade curricular *Consultoria de Imagem e Personal Shopper*, e, mesmo se tratando especificamente de uma formação profissional para trabalhar com a identidade visual das pessoas, percebemos que essa é uma das poucas evidências que considera o autoconhecimento e autoestima como elementos necessários para a construção de uma imagem pessoal em caráter particular, ou seja, considera que a pessoa é o ponto mais importante, por isso se preocupa em expressar a singularidade dos indivíduos, independente dos padrões estéticos. Outro ponto que destacamos, quando propõe entrelaçar conteúdos relacionados à imagem e autoestima consideramos uma abordagem significativa para formar profissionais capazes de contribuir para que as pessoas desenvolvam a valorização de si e a construção de corpos que não estejam submissos aos padrões estéticos. Ponderamos, também, que existe a possibilidade de trabalhar a imagem num sentido mais amplo com uma preocupação

em caráter social, como por exemplo, discutir sobre a homogeneização dos modelos estéticos em detrimento da diversidade, que geram preconceito e exclusão. São indícios de respeito às singularidades e as diferenças nos remetendo a dimensão Ética. Compreendemos que a preocupação com uma postura moral consciente socialmente nos possibilita “[...] questionar a moda do ponto de vista do consumismo, da sustentabilidade, do trabalho infantil, mas, sobretudo, do ponto de vista do ideal estético e de saúde que ela propaga” (SAPOZNIK et al., 2012, p. 49).

De modo distinto, nos PPCs o aspecto corpo aparece relacionado às unidades curriculares que englobam competências para elaborar o desenho de moda, sendo abordado predominantemente em um aprendizado técnico sobre o desenho da figura humana, submetido em padrões que sejam ideais e adequados. Nesse caso, é uma formação voltada para desenvolver a capacidade de o profissional desenhar o corpo dentro de padrões de estilo exigidos por essa profissão, ou seja, desde o processo criativo já se impõe um padrão de corpo considerado ideal. Exemplificamos essa situação com a passagem sobre a ementa retirada da unidade curricular de *Desenho da Figura Humana* do PPC-III, conforme o excerto que segue abaixo.

Exc. 30 – Conhecer e desenvolver o desenho de observação. **Representar graficamente a figura humana (masculina, feminina e infantil) na adequada proporção** e nas formas estática e dinâmica (PPC-III, p. 55. Grifos nossos).

Em outras palavras, essas unidades não promovem uma discussão crítica sobre implicações sociais e emocionais associada aos padrões e modelos estéticos no que tange a dimensão Ética, inclusive, apresentando uma bibliografia especificamente técnica. No entanto, sendo o único momento, encontramos na bibliografia da unidade curricular *Cultura e Consumo de Moda* do PPC-II os livros *O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira* de Mirian Goldenberg, e *Corpo, moda e ética: pistas para uma reflexão de valores* organizado por Cristiane Mesquita e Katia Castilho. São literaturas que promovem reflexões sobre a categoria corpo colocando em pauta algumas situações imbricadas em torno da Moda, delineando questionamentos éticos. Sendo assim, nos dão o indício de que há uma possível preocupação acerca de discussões que considerem aspectos éticos que estejam envolvidos na construção de

padrões estéticos a partir de uma reflexão crítica e política. Isso também, porque a ementa da unidade curricular *Cultura e Consumo de Moda*, apresenta uma conotação crítica e política ao pretender abordar os problemas sociais e culturais relacionados ao consumo de moda, conforme podemos verificar no excerto abaixo.

Exc. 31 – A Moda e os aspectos regionais. **Implicações sociais e culturais.** Reflexos na moda contemporânea. Linguagem de moda comercial, consumo, marketing e comunicação de moda. Meio ambiente e dinâmica socioambiental (PPC-II, p. 53. Grifos nossos).

Outro exemplo que relaciona a moda e o corpo que nos remete à temática de padrões estéticos foi retirado da unidade curricular *Moda, Sociedade e Cultura* do PPC-I, conforme destacamos a seguir.

Exc. 32 – Introdução a moda, sociedade e cultura. Moda, sociedade, consumo e espetáculo. Moda, gênero e identidades. Moda, corpo político e rupturas. Moda enquanto resistência e integração. Moda e linguagem. Moda e multiculturalismo: diversidade étnica, diferenças, globalização e cotidiano. História e cultura afro-brasileira e indígena, Cultura popular: moda e mídia (PPC-I, p. 119. Grifos nossos).

Nessa passagem, além da relação corpo e moda que evidencia a possibilidade de discussões dos problemas éticos relacionados, podemos observar que apresenta elementos explícitos sobre vários aspectos que englobam as relações sociais, políticas e culturais permeados no universo da Moda, os quais possibilitam abordar diversas questões éticas envolvidas nesse cenário. Como, por exemplo, àquelas vinculadas a abordagem e a inserção do multiculturalismo na Moda quando adentramos as discussões sobre a homogeneização dos modelos estéticos em detrimento da diversidade, assim como, sobre os valores impostos pela sociedade do espetáculo que influenciam o comportamento das pessoas e anulam sua autonomia. Quanto a anulação da autonomia do sujeito, Sapoznik et al (2012, p.49) explica que “quando a moda valoriza corpos esqueléticos ou, ainda pior, quando valoriza o apagamento do humano que habita a roupa ao transformá-lo em um mero veículo de exibição, esse é o ponto no qual a moda se enlaça com o campo da ética”. Ao pretender abordar, por exemplo, conteúdos relacionados à “Moda, corpo político e ruptura” e “Moda enquanto resistência e integração” nos dão indícios da possibilidade de

estabelecer uma relação com o apontamento da autora. Nessa perspectiva, trazendo para reflexão os significados e sentidos do corpo para que possa compreendê-lo não como algo que se move apenas para seguir tendências de moda, mas reconhecê-lo em sua autonomia com capacidade de resistir, romper e modificar a forma como esse sistema funciona e implica na vida das pessoas. Além do mais, essa unidade curricular *Moda, Sociedade e Cultura* apresenta uma literatura condizente com o viés crítico e político que pretende abordar seus conteúdos; cito como exemplo os livros: *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas* de Gilles Lipovetsky e *A Sociedade do Espetáculo* de Guy Debord.

Nesse mesmo caminho, seguimos na perspectiva da temática sociocultural em relação aos PPCs abordarem, de forma mais geral, conteúdos sobre os problemas sociais e culturais que permeiam alguns dos procedimentos e lógicas em torno da moda relacionados às questões éticas – como, por exemplo, o trabalho análogo a escravidão, a cultura da sociedade de consumo e do lixo que põe a margem e descarta o próprio ser humano, assim como, anula a sua capacidade de autonomia e decisão -, destacamos os excertos abaixo.

Exc. 33 – Contexto histórico e o surgimento da sociologia. A sociologia como ciência. Os clássicos da sociologia. As instituições e as organizações da sociedade. Educação em **Direitos Humanos. Questões sociológicas na modernidade e os novos paradigmas** (PPC-I, p. 116. Grifos nossos).

Exc. 34 – **Analisar e compreender criticamente** os processos culturais, sociais e midiáticos, em seus aspectos históricos, ideológicos e econômicos, **de modo a atuar crítica e responsabilmente na sociedade** (PPC-III, p. 102. Grifos nossos).

No Excerto33, retirado do PPC-I, referente à ementa da unidade curricular *Sociologia*, percebemos que apresenta elementos conceituais que possibilitam uma discussão acerca dos problemas éticos vinculados às questões sociais e culturais envolvidas no contexto da Moda, principalmente por pretender abordar conteúdos sobre os direitos humanos, dando margem para discutir sobre o trabalho análogo à escravidão. Assim como, as questões relacionadas à contemporaneidade que envolve a globalização e a sua influência no comportamento social que impactam o convívio em sociedade (cf. Capítulo 3). O fato de o PPC optar pela existência da *Sociologia* como unidade curricular já é uma evidência da preocupação com a formação crítica em relação às

questões sociais envolvidas na vida em sociedade que nos remetem a Ética. Num primeiro momento, ao verificar a bibliografia⁷³ identificamos que é formada por obras introdutórias e sobre os aspectos gerais da sociologia, direcionando a não identificar indícios da possibilidade de realizar uma abordagem a partir de discussões contemporâneas. No entanto, com outro olhar, abordar os clássicos como Durkheim, Marx e Weber, permite compreender as especificidades e então adentrar nas discussões contemporâneas, principalmente, as relacionadas ao mundo do trabalho, pelo fato de ter entre esses autores aquele que é referência por colocar sobre forte questionamento as relações sociais de produção.

Já, sobre o contexto do Excerto 34 retirado da unidade curricular *Processos culturais, sociais e midiáticos*, do PPC-III, notamos que, tanto as bibliografias selecionadas quanto a ementa dessa unidade curricular, apresentam elementos direcionados para uma discussão crítica e reflexiva acerca de múltiplos aspectos sociais e culturais envolvidos no contexto da Moda. Entre as obras selecionadas, citamos: *Sociologia da moda* de Frédéric Godart; *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas* de Gilles Lipovetsky e *O poder da ideologia* de István Mészáros. Sendo assim, possibilita uma gama de abordagens sobre os problemas éticos envolvidos no contexto da Moda por explicitar um posicionamento para a reflexão crítica inter-relacionando várias dinâmicas da sociedade. Podendo, a partir de um olhar reflexivo e crítico, colocar em pauta diversas questões envolvidas nas relações sociais relacionadas ao sistema da moda, ao trabalho, a globalização, ao neoliberalismo, ao consumo, ao marketing, ao corpo, a sustentabilidade, etc., no que podem impactar na vida do ser humano em sociedade. Nesse caso, podemos destacar o fato de explicitar que pretende abarcar o compreender criticamente o conhecimento que será trabalhado para que possa atuar autonomamente com responsabilidade social, situação que evidencia o caráter teórico e prático, conforme vimos na Seção 6.4.1, fundamentos que nos direcionam para a Ética. .

⁷³ **Bibliografia Básica:** *Sociologia: introdução à ciência da sociedade* de Cristina Costa; *Sociologia geral* de Eva M. Lakatos e Marina A. Marconi; *Introdução à sociologia* de Pérsio S. de Oliveira. **Bibliografia Complementar:** *Fundamentos de sociologia geral* de Reinaldo Dias; *Métodos e técnicas de pesquisa social* de Antonio C. Gil; *O que é Sociologia* de Carlos B. Martins; *Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer a vida* de Paulo Meksenas; *Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber* de Tani Quintaneiro; Maria Lígia de O. Barbosa e Márcia G. de Oliveira.

Ainda sobre as questões socioculturais que envolvem a Moda e a Ética, podemos destacar o trecho retirado do PPC-II, e, como poderemos notar, seu conteúdo está voltado para as implicações sociais e culturais relacionadas ao consumo, conforme segue:

Exc. 35 – A Moda e os aspectos regionais. **Implicações sociais e culturais.** Reflexos na moda contemporânea. Linguagem de moda comercial, consumo, marketing e comunicação de moda. **Meio ambiente e dinâmica socioambiental** (PPC-II, p. 53. Grifos nossos).

Essa passagem, a qual já apresentamos anteriormente em relação à temática padrões estéticos, referente à ementa da unidade curricular *Cultura e Consumo de Moda*, e, como já havíamos observado, o seu conteúdo tem uma conotação de caráter reflexivo e crítico quando coloca que pretende discutir sobre o consumo de moda e suas “*implicações sociais e culturais*”. A presença desses aspectos no currículo possibilita discutir criticamente e de maneira reflexiva acerca das perspectivas relacionadas ao comportamento de consumo e da dinâmica do sistema da moda; conjuntura que causa impacto e tem consequências na dimensão ambiental, cultural, econômica e, principalmente, social no que tange a dimensão ética. Como, por exemplo, uma reflexão crítica sobre a sociedade de consumo e o aporte das estratégias de marketing possibilita ao indivíduo compreender que:

Sob a influência de uma publicidade insistente e organizada, e seduzido pelas refinadas e veladas técnicas de persuasão, o consumidor se defronta com um produto que lhe agrada e fascina [...] Nessa sutil submissão, não declarada, do consumidor aos manipuladores de consciências, minam-se as condições indispensáveis para que o sujeito escolha e decida livre e conscientemente (VÁZQUEZ, 2017, p. 221-222).

Nesse caso, ainda, ao incluir conteúdos relacionados a aspectos regionais, ao *meio ambiente* e a *dinâmica socioambiental*, compreendemos que esses são indícios da possibilidade de abordar a temática socioambiental quanto aos problemas éticos envolvidos no universo da Moda. Sendo que na sua bibliografia seleciona obras críticas, a exemplo daquela que relaciona corpo, moda e ética, citada anteriormente, mas não seleciona bibliografia específica sobre a

temática socioambiental. Ainda percebemos que no PPC-II, esta é a única unidade curricular que cita a questão socioambiental, assim como não identificamos nenhuma outra que fala sobre essa dinâmica nesse documento, embora a unidade curricular *Projeto de Coleção Comercial* tenha selecionado o livro *Moda & sustentabilidade: design para mudança* de Kate Fletcher e Lynda Grose.

Ainda sobre a temática socioambiental poderemos perceber que esses aspectos estão presentes nos outros PPCs, conforme os excertos a seguir, ainda que de forma adversa.

Exc. 36 – Aspectos que permeiam a relação design e sustentabilidade. Interconexões entre sustentabilidade social, ambiental e econômica. A dimensão do produto e a utilização responsável de recursos. Indicadores de sustentabilidade no sistema de ciclo de vida. Transformações das práticas do design. Design para mudança. **Relação com a moda e realidade local.** Estudos de caso. **Políticas de educação ambiental** (PPC-I, p. 119-120. Grifos nossos).

Exc. 37 – Compreender o princípio de construção da modelagem avançada para elaborar o traçado dos moldes em geral. Realizar de **forma crítica** e precisa a análise de moda para a interpretação do modelo e confecção dos produtos de vestuário **com responsabilidade socioambiental** (PPC-III, p. 86. Grifos nossos).

O Excerto 36 foi recortado do PPC-I e se refere à ementa da unidade curricular *Design para a sustentabilidade*. Nessa passagem o documento aborda de maneira explícita as problemáticas permeadas pelos conceitos de ética e sustentabilidade. Como no caso de apresentar que pretende abordar aspectos vinculados à relação da Moda com a realidade local associado à sustentabilidade. Elaborar reflexões críticas sobre essas questões é uma forma de perceber que:

“[...] a lógica da produção e da distribuição globalizadas dirigidas pela economia está no cerne da insustentabilidade, pois a grande escala e o anonimato inerentes ao sistema globalizado perpetuam nossa incapacidade de entender seus impactos ecológicos e sociais. [...]. E, se trabalharmos diretamente com a comunidades de artesãos e de produtores nos países em

desenvolvimento em uma aliança duradoura, podemos testemunhar, em primeira mão, os efeitos (positivos e negativos) que nosso comércio tem sobre ela e adequar nosso trabalho” (FLETCHER E GROSE, 2011, p. 106).

Ainda percebemos no PPC-I que os assuntos explícitos sobre a sustentabilidade ficam concentrados nessa unidade curricular e apresenta uma bibliografia específica sobre a temática socioambiental na Moda, embora também elejam obras sobre esse assunto em outras unidades curriculares do curso de forma pontual. A literatura selecionada nessa unidade curricular (*Moda e sustentabilidade: uma reflexão necessária* de Lilyan Berlim; *Moda, Sustentabilidade e Emergências* de Ana M.S. De Carli e Bernadete L. S. Venzon; *Moda & sustentabilidade: design para mudança* de Kate Fletcher e Lynda Grose) aborda essa temática pelo viés crítico e político, assim nos dão indícios que pretendem promover nos educandos uma reflexão crítica sobre os aspectos da sustentabilidade e, conseqüentemente, também sobre as questões éticas envolvidas a partir do sistema da moda e da globalização (cf. Capítulo 3). O que nesse caso, nos remete a concepção de Ética por meio de seu fundamento teórico (aspecto reflexivo). Porém, ao mesmo tempo observamos que pretende abordar as *políticas de educação ambiental*, o que de fato tem relevância; mas cabe lembrar que dependendo do direcionamento pode recair em seguir normas e regras prescritas sobre essa questão. Nesse caso, no sentido contrário, é necessário trabalhar a reflexão crítica, buscando contribuir com a formação de um sujeito capaz de agir com autonomia e de forma política direcionada para a perspectiva Ética.

Já, o Excerto 37, extraído do PPC-III da unidade curricular *Costura e Modelagem Avançada*, indica em sua ementa a preocupação com ação responsável quanto à questão socioambiental, sendo que em sua bibliografia não encontramos obras específicas sobre esse assunto, no caso, são exclusivamente técnicas. Embora o PPC-III apresente em sua matriz unidades curriculares que mencionam em suas ementas a *responsabilidade socioambiental*, não indicam bibliografias acerca da temática. Essa conjuntura se apresenta, por exemplo, nas unidades curriculares *Costura e Modelagem Feminina*, *Costura e Modelagem Infantil e Masculina*, *Alfaiataria* e *Modelagem Volumétrica*. Nesse caso, observarmos que se trata de unidades curriculares voltadas para atividades que predominam práticas de laboratório do curso. Nessa situação, então, os aspectos socioambientais podem estar atrelados tanto

ao desenvolvimento do design de produtos sustentáveis quanto à reflexão crítica sobre a temática socioambiental. De maneira similar, outras unidades curriculares, como *Lavanderia em Jeans*, *Tecnologia da Confecção*, *Planejamento e Controle da Produção* e *Gestão de Negócios* citam a responsabilidade socioambiental e a sustentabilidade, conforme poderemos verificar no excerto abaixo retirado da ementa dessa última unidade curricular.

Exc. 38 – Planejar a gestão de negócios diferenciados de maneira proativa e empreendedora, gerindo pessoas e processos com qualidade e responsabilidade socioambiental (PPC-III, p.105).

Só que, nesse caso, percebemos que se adequam mais no sentido de normatividades, ou seja, na perspectiva de uma formação que contribui com as demandas de mercado e suas políticas de gestão que nos remetem às normas de ética empresarial deontológica; como já evidenciamos anteriormente nessa seção.

Quanto à inserção no ambiente de formação acadêmica e profissional acerca da temática socioambiental que está relacionada à sustentabilidade, Berlim (2016, p. 147) enfatiza que:

É imprescindível que os cursos superiores de design de moda adotem o quanto antes disciplinas que contemplem as realidades da indústria têxtil, seus materiais, matérias-primas e processos, suas dimensões, representações globais e questões.

Criar grades curriculares que tenham como base a contemporaneidade, e não a tradição das antigas “escolas de moda” ou apenas os conteúdos específicos do design de produto, é uma necessidade emergente.

De maneira geral, os cursos de design de moda deveriam ser orientados e fundamentados pelos novos rumos do design, que entendo como “design para sustentabilidade”. Ética social, viabilidade econômica e preservação ambiental são, de fato, características do design contemporâneo (BERLIM, 2016, p.147. Grifos da autora).

Ainda que, ao analisar os excertos dos PPCs, de forma geral, a perspectiva Ética não esteja explicitada nesses trechos, eles indicam uma possibilidade quanto à abordagem de questões contextualizadas que

permeiam o contexto da Moda, que está inegavelmente associada não só aos contextos econômicos, mas que também está vinculada à aspectos sociais, políticos e culturais que impactam na vida dos seres humanos e no bem estar-estar social. Essa perspectiva se confirma porque, de modo geral, ao analisar as ementas em comparativo com suas bibliografias, evidenciamos um viés de reflexão crítica e política, possibilitando discussões nessa dimensão, associada a conteúdos que nos remetem para além das temáticas sobre os padrões estéticos, as questões socioculturais e socioambientais exemplificadas aqui. Embora, em alguns casos pontuais, careçam de maior atenção por se caracterizar ainda como uma abordagem que não é explicitada ou sem caráter crítico, o que não significa que não sejam abordadas, visto que depende muito de como o currículo formal vai se concretizar no processo de ensino-aprendizagem no currículo ativo.

Tendo em conta os trechos transcritos na Seção 6.4, a título de exemplificação, comprovam à nossa análise confirmar a existência de elementos que identificam, de forma geral, nos documentos orientadores do processo formativo dos cursos de ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de SC, características da concepção da Ética na formação profissional dos acadêmicos dessa área de atuação. Como a presença dos seus fundamentos, o caráter teórico e prático da Ética. Assim como, verificamos que os currículos buscam trazer para o âmbito acadêmico um olhar crítico sobre as questões éticas envolvidas no universo da Moda, selecionando conteúdos que abarcam questões como padrões estéticos, socioculturais e socioambientais. Além disso, incluem uma bibliografia que corrobora com a perspectiva de discussões mais críticas e políticas em relação aos problemas éticos existentes nesse cenário.

Em síntese, encontramos nos PPCs elementos que nos permitem evidenciar, ainda que em alguns momentos a ética normativa se faça perceptível, que a perspectiva Ética transparece por meio de seus fundamentos no currículo formal do ensino superior em Design de Moda. Assim como, mesmo que em alguns casos careçam ser mais desenvolvidos, os dilemas e contradições relacionados à moda e a ética ganham certo espaço nas discussões acadêmicas, ao menos em teoria (reafirmamos nossa compreensão que é no currículo prático que estas questões ganham vida), pois muito desse conteúdo pode, para mais ou para menos, contribuir para uma formação profissional na perspectiva Ética na prática de sala de aula.

7 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Todo projeto curricular implica não só seleções e escolhas teórico-metodológicas que farão parte do processo de ensino-aprendizagem, mas também opções políticas que envolvem as concepções de sujeito que se quer construir, ou seja, envolve a construção de determinadas identidades individuais e sociais. Desse modo, é essencial que as instituições de ensino estejam preocupadas em proporcionar uma formação de um ser humano integral, não apenas preparado para atender às necessidades acadêmicas e/ou do mercado de trabalho, mas para colaborar com a sociedade agindo criticamente e buscando mudanças benéficas para o bem-estar social dos seres humanos. Para tanto, compreendemos que o caminho para a formação desse profissional é uma formação com viés Ético.

A formação profissional acadêmica na perspectiva Ética é parte de uma concepção educativa que busca contribuir com um sujeito que seja capaz de se movimentar com racionável autonomia, respondendo aos desafios e dilemas da contemporaneidade que impactam na vida do ser humano em sociedade e fazendo escolhas pessoais com responsabilidade social.

Assim, nosso objetivo geral foi analisar a perspectiva da Ética no currículo formal de cursos do ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina, por meio da pesquisa documental e análise de conteúdo. Para atender a este objetivo, nos debruçamos sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos de ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de SC e analisamos suas perspectivas de formação, de trabalho e de ética; pois é preciso que todas estas estejam em confluência, vez que as três áreas são essenciais na formação acadêmica. Isso porque compreendemos que uma formação integral não se realizaria se, frente a um discurso sobre formação educacional crítica e pós-crítica, se apresentasse um perfil profissional completamente técnico; ou, ainda, um discurso sobre ética que não estivesse aliado a matriz curricular dos cursos por meio de disciplinas ou temáticas envolvidas com o contexto social (como, por exemplo, as questões relacionadas às temáticas socioambientais e socioculturais). É importante compreender que a perspectiva Ética perpassa todo o processo formativo, não como um conteúdo individual ou isolado a ser trabalhado em um momento ou espaço específico, mas como uma visão holística da ação humana no mundo, de tal modo que os projetos de curso devem alinhar seu discurso teórico e seu fazer prático para que efetivamente propiciem, de forma coerente e

consistente, uma formação integral. A Ética não é um campo desligado da vida, ela ganha sentido por causa da ação humana e dos princípios que regem o seu comportamento efetivo na prática social. Os fundamentos da Ética têm a ver com a vida concreta na realização de um bem coletivo, e, definitivamente, não é uma categoria abstrata.

Pelo exposto, não buscamos nos currículos a Ética enquanto disciplina e seu arcabouço conceitual, mas sim, uma perspectiva de formação ética que pudesse estar refletida nas suas concepções de educação e trabalho. Perspectiva que, no processo formativo, é de suma importância, pois mantém unidos o mundo do trabalho, o mundo da técnica, o mundo da ciência e o mundo da vida; e, em todos os casos, sempre vislumbrando as consequências das diversas ações humanas, nos diversos campos sociais, para o mundo da vida. É essa perspectiva, por exemplo, que busca um fazer científico que não se justifique apenas pela ciência e por seus critérios positivistas, mas que se justifique pelas necessidades dos seres humanos em caráter social.

Das análises realizadas, consideramos que os currículos convergem para a formação de um profissional reflexivo, crítico, político, autônomo, criativo, com a possibilidade de escolher exercer um trabalho com responsabilidade social. Entendemos, pois, que os PPCs propiciam espaços para a formação na perspectiva Ética no sentido de, propondo recursos à reflexão crítica e autocrítica, dar condições ao futuro profissional ter a possibilidade de compreender o contexto social e político do mundo do trabalho de fato, em específico da Moda, analisá-lo, fundamentá-lo, reavaliá-lo e, conforme as necessidades sociais emergentes, se posicionar para fortalecê-lo ou reconduzi-lo. Sendo assim, o que podemos constatar é que os currículos propiciam espaço para uma formação na perspectiva da Ética.

Contudo, ainda há um longo caminho teórico a ser percorrido, porque, embora a perspectiva Ética permeie os documentos, há de se cuidar para que não recaia em uma perspectiva de obrigação, de formação de um *cidadão ISO*, conceito que propomos para definir *os perfis profissionais que são treinados para fazer exclusivamente aquilo que é obrigatório e necessário na perspectiva empresarial, tal sujeito segue as normas, os códigos de conduta, mas não reflete sobre elas e, tampouco, considera as suas implicações*. Em contraposição, defendemos a formação do *cidadão crítico reflexivo, perfil profissional que, sem desconsiderar as normativas e regulamentos que fazem parte do mundo do trabalho, é provocado a refletir sobre tais normas e sobre a implicação da sua conduta profissional na vida*. Nesse processo, é de suma importância conhecer e compreender os fundamentos da Ética

para não confundi-la com a própria moral, para não colocá-la como normativa e considerá-la como uma abstração, conforme foi possível identificar em algumas passagens dos documentos.

A proposição que fazemos a partir das análises realizadas é que se procure ampliar a formação na perspectiva Ética. Ampliação que pode ser empreendida a partir das reflexões sobre o trabalho e suas implicações para o bem-estar social e sua relação com o lucro.

Outro ponto que destacamos como possibilidade de começar a permear o currículo de cursos do ensino superior em Design de Moda para construir uma formação na perspectiva Ética, é a criatividade. Porque o desenvolvimento da criatividade passa pela liberdade de criar e, enquanto uma ação autoral, poderá contribuir para a autonomia do sujeito. Nesse caso, não é uma criatividade de tendência de acordo com o discurso recorrente do campo da Moda vista por todos como uma obrigação na prática desse profissional. Nesse sentido, fica a seguinte questão: como fugir da criatividade de tendência? Cabe buscar propor uma criatividade de liberdade, liberdade de criação, que nada mais é do que uma liberdade de expressão conectada com as questões sociais por meio da moda.

Das possibilidades levantadas, cumpre salientar o papel do professor para a realização desses projetos: sendo ele quem escolhe e toma a decisão final em sala de aula, sua adesão a esse projeto é fundamental. Por isso, a importância desse profissional ser ativo, autônomo, preparado e consciente de seu papel social. Não é que se queira delegar ao professor toda a responsabilidade ou responsabilizá-lo por um trabalho ético, visto que compete à instituição em conjunto com seu corpo técnico e docente, garantir por meio de seu currículo formal os endereçamentos para prática e o suporte teórico mínimo; mas na sala de aula cabe ao educador tomar as suas decisões, fazer as escolhas sobre a abordagem conceitual dos conteúdos. É nesse sentido que essa pesquisa se endereça também aos educadores, com a pretensão de incitar tais reflexões e, quem sabe, ao colocar tais ideias em movimento, poder contribuir com uma formação que, embora técnico-científica, preocupe-se com suas implicações éticas.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...

[...]

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; [...]

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.

É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1979, p. 21-22).

Por fim, reconhecemos que nossa análise do currículo formal não dá conta do processo formativo como um todo e propomos que pesquisas futuras possam fazer a relação do currículo formal com a sua realização na prática e, ainda, na comparação com os profissionais formados e em atuação no mercado de trabalho.

O universo da Moda é complexo e dinâmico que, inserido na sociedade contemporânea, é implicado por uma conjuntura permeada por grandes problemas éticos, situações que causam impactos significativos na sociedade e trazem inúmeras consequências à vida dos seres humanos. Problemas que precisam ser encarados desde o momento da formação profissional, propiciando uma reflexão crítica no meio acadêmico para que, uma vez no mercado de trabalho no campo da Moda, estejam preparados para responder e agir, proporcionando à oportunidade das mudanças necessárias para o melhor convívio em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ABIT. Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção. **Perfil do setor**: dados gerais do setor referentes a 2017. São Paulo, SP, 2017a. Disponível em: <<http://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor#>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

_____. **Cadeia têxtil volta a elevar os seus investimentos, revela relatório do IEMI**. São Paulo, SP, 2017b. Disponível em: <<https://www.abit.org.br/noticias/cadeia-textil-volta-a-elevar-os-seus-investimentos-revela-relatorio-do-iemi>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

_____. **Política**. Tradução de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

_____. **O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAUJO, Gabriella Ribeiro da Silva e. **Aspectos e implicações associados à aceitabilidade de simulacros de materiais de origem animal, em materiais artificiais, no vestuário de usuários vegetarianos veganos**. Dissertação (Mestrado em Ciências) Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100133/tde-15022017-101354/en.php>> Acesso em: 12 dez. 2017.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social?: Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto

Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em:
<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722/17099>>.
Acesso em: 11 de jun.2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Panchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Augusto de Souza Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. Disponível em: <
http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/ZygmuntBaumanVida_Liquida-book.pdf>.
Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. **Capitalismo parasitário**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

_____. **Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERLIM, Lilyan. **Moda e sustentabilidade: uma reflexão necessária**. São

Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

BIGNAMI, Richard. Trabalho escravo na indústria da moda: o sistema do suor como expressão do tráfico de pessoas. **Revista de direito do trabalho**, 40(158), p. 35-59. 2014.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157 – 168, jul./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico**. Parecer CNE/CP n. 29, de 03 de dezembro de 2002. Brasília, 2002a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**. Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002. Brasília, 2002b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. Ministério Público do Trabalho. **O trabalho escravo está mais próximo do que você imagina**. Sem data. (Cartilha). Disponível em: <https://portal.mpt.mp.br/wps/wcm/connect/portal_mpt/11344af7-b9d7-4fcc-8ebe-8e56b5905129/Cartilha%2BAlterada_3-1.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=11344af7-b9d7-4fcc-8ebe-8e56b5905129>. Acesso em: 02 ago. 2017.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato; KNECHTEL, Maria do Rosário; MORALES, Angélica Góis. Movimentos sociais, multiculturalismo e educação: desafios para a sociedade contemporânea. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 37 (set.-dez.), n. 3, p. 469-483, 2012. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123649005>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

CARVALHO, Lílian Vieira Rodrigues de. **Design e Emoção**: o papel do designer no consumo de produtos de moda. Dissertação de mestrado em Design de Comunicação de Moda. Universidade do Minho, Portugal. Escola de Engenharia. 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/28664>> Acesso em: 12 dez. 2017.

CHAVES, Silvana; CAMPELLO, Mauro. A qualidade e a evolução das normas série ISO 9000. In: ANDRADE, Darly Fernando. (Org.). **Gestão pela qualidade – volume 3**. Belo Horizonte: Poisson, 2018. p. 19-34. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/327086302>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

DUARTE, Luciana dos Santos. Contexto histórico da moda ética e estratégias da ética da sustentabilidade para o desenvolvimento de produtos de moda. In: Simpósio de Pesquisas e Extensão em Design, 2011, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2011. Disponível em: <http://ethicalfashionbrazil.com/wp-content/uploads/2018/02/artigo_UFES_contexto-da-moda-%C3%A9tica-estrat%C3%A9gias-da-%C3%A9tica-da-sustentabilidade.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

FLETCHER, Kate; GROSE, Lynda. **Moda & sustentabilidade**: Design para Mudança. Tradução de Janaína Marcoantonio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação na Cidade**: projeto pedagógico. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4393>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões de Nossa Época, v.23, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação e mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.141-173.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attilio Brunetta. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista brasileira de Educação, v. 16, n. 47, p. 333 a 361, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27519919005/-12-05-18>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 09-20.

HOLZMEISTER, Silvana. O padrão modelo. In: MESQUITA, Cristiane;

CASTILHO, Kathia (Orgs.). **Corpo, moda e ética**: pistas para uma reflexão de valores. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2012. p. 37-42.

HOUAISS, Antonio. VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IFSC. **Curso Superior de Tecnologia**: Design de Moda: Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design. Araranguá, 2014a. Disponível em:
<<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CEPE2014/PPC%20Superior%20Moda%20revisado%202014%20.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Submeter à aprovação do Conselho Superior a Criação de Curso Superior no IFSC**. Resolução CEPE/IFSC n. 39, de 13 de agosto de 2014. Florianópolis, 2014b. Disponível em:
<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CEPE__Resolucao_39_2014.CONSUP_Superiores_REPUBLICADA_ATUAL.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

KATZ, Helena. Para ser contemporâneo da biopolítica: corpo, moda, trevas e luz. In: MESQUITA, Cristiane; CASTILHO, Kathia (Orgs.). **Corpo, moda e ética**: pistas para uma reflexão de valores. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2012. p. 17-26.

KNÖPKER, Mônica. **Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós” – um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, sociedade & culturas, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:
<<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, 2). p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São

Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 7. ed. atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

MACHADO, Felipe Molinar. et al. Estudo de caso da integração dos sistemas de gestão normalizados ISO 9001 e ISO 14001 em empresa metal-mecânica. In: ANDRADE, Darly Fernando. (Org.). **Gestão pela qualidade – volume 3**. Belo Horizonte: Poisson, 2018. p. 35-43. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/327086302>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MARQUES, Valesca Menezes; DIAS, Leila Christina. Associações de municípios em Santa Catarina: da gênese à consolidação. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 29-53, 2003.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MARTINS, Ana Carolina Siqueira; MARTELI, Letícia Nardoni; BOVO, Milena Beatriz. Práticas sustentáveis na moda por meio do vestuário modular. 4º Congresso Científico Têxtil e Moda – **Revista do 4º CONTEXMOD**, v. 1, n. 4, 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Leticia_Marteli/publication/318929753_Praticas_sustentaveis_na_moda_por_meio_do_vestuário_modular/links/59862d86a6fdcc7562550551/Praticas-sustentaveis-na-moda-por-meio-do-vestuário-modular.pdf> Acesso em: 12 dez. 2017.

MESQUITA, Cristiane; CASTILHO, Kathia (Orgs.). Corpo, moda e ética: pistas para uma reflexão de valores. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2012.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Tradução de Paulo

Azevedo Neves da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NUNES, Rita de Cássia; ROCHA, Maria Alice. Transformações na concepção do valor de moda a partir da adoção um estilo de vida simples. In: Congresso Internacional Comunicação e Consumo, dias 5, 6 e 7 de out. de 2015. São Paulo. *Anais...* Disponível em: <http://anais-comunicon2015.espm.br/GTs/GT5/23_GT05-NUNES_ROCHA.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PASSOS, Elizete. **Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2015.

PONTES, Thais Graciotti. Desconstrução-reconstrução: um ziguezague pelo corpo, moda e arte. **Revista Belas Artes**. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Ano 6, n.14, jan-abr. 2014. Disponível em: <<http://www.belasartes.br/revistabelasartes/?pagina=player&slug=desconstrucao-reconstrucao>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 173-210.

QUEIROZ, Julia Atroch de. **O significado atribuído pelo consumidor à utilização da nanotecnologia em tecido com valor de moda**. Dissertação (Mestrado em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social) – Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social (PGCDS). Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Recife, BR-PE, 2016. Disponível em: <http://www.pgcds.ufrpe.br/sites/ww3.pgcds.ufrpe.br/files/documentos/o_significado_atribuido_pelo_consumidor_a_utilizacao_da_nanotecnologia_em_tecido_com_valor_de_moda_julia_atroch_de_queiroz_.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SAPOZNIK, Alessandra et al. Muitos babados e poucos laços... In: MESQUITA, Cristiane; CASTILHO, Kathia (Orgs.). **Corpo, moda e ética: pistas para uma reflexão de valores**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2012. p. 43-57.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, julho de 2009. Disponível em: <

<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf> >. Acesso em: 02 de outubro de 2018.

SALCEDO, Elena. **Moda ética para um futuro sustentável**. Tradução de Denis Fracalossi. Barcelona: Gustavo Gili, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. São Paulo: Editora Record, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 35-52.

_____. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-13.

_____. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESC. **Cria o curso de Tecnologia em Moda e Estilo com 40 (quarenta) vagas semestrais**. Resolução n. 20/99, de 08 de setembro de 1999. Criciúma, 1999. Disponível em:

<http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/335.pdf>.

Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Altera nomenclatura do curso de Tecnologia em Moda e Estilo**. Resolução n.25/2008/CONSU, de 28 de outubro de 2008. Criciúma, 2008. Disponível em:

<http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/1888.pdf>.

Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. **Aprova Matriz Curricular para o curso de graduação em Tecnologia em Design de Moda.** Resolução n. 28/2010/COLEGIADO UNACET, de 05 de novembro de 2010. Criciúma, 2010. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/4609.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **Aprova alteração de matriz curricular do curso de Tecnologia em Design de Moda.** Resolução n. 31/2014/COLEGIADO UNACET, de 18 de setembro de 2014. Criciúma, 2014. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/10657.pdf>. Acesso em: 26 de jan. de 2019.

_____. **Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda: Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Matriz 3).** Criciúma, 2016. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/files/255/PPC%20-%20Matriz%203.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

UNISUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda.** Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** Tradução de João Dell'Anna. 37. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005 [I].

_____. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005 [II].

WICHER, Evandro Willians. Avaliação da versão 2015 da Norma ISO 9001 - Um survey com profissionais de Gestão da Qualidade. In: ANDRADE, Darly Fernando. (Org.). **Gestão pela qualidade - volume 3.** Belo Horizonte: Poisson, 2018. p. 7-18. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/327086302>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA: TRABALHOS SELECIONADOS

Pesquisa desenvolvida em meados de 2017, na qual, após realizarmos pré-testes via internet em diferentes bases de dados, optamos em executar as buscas dos dados na plataforma do Google Acadêmico por se mostrar mais frutífera nos resultados. O estudo teve como critérios de seleção o período de 2007 a 2017, somente estudos em português de pesquisadores envolvidos com o campo da moda (estudantes, professores ou profissionais), contemplando artigos, dissertações e teses. A qualificação dos resultados contemplou três etapas, conforme apresentaremos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Quantidade de estudos selecionados em cada etapa de qualificação dos resultados encontrados com a revisão de literatura de 2017.

QUALIFICAÇÃO DOS RESULTADOS		Total	⇒ 265
Etapa	Crítérios	Excluídos	Incluídos
1º Filtro	Dentro do tema Moda;	93	76
	Apresentar a palavra ética ou moral ou derivados dos termos no contexto;	52	
	Trabalho completo: com resumo, palavra-chave, introdução, texto e considerações finais;	10	
	Trabalho acadêmico científico: TCC e monografia na área da Moda, dissertações, teses, publicações em periódicos e em anais de eventos acadêmicos;	28	
	Dificuldade de acesso: erro de arquivo, acesso restrito, falha ao carregar o arquivo, e erro de conexão.	06	
Resultado do primeiro filtro		189	76
2º Filtro	Exclusão: Trabalhos duplicados.	12	64
3º Filtro	Inclusão: Pesquisador com graduação na área de Design de Moda ou que atua como professor no campo.	30	34
Resultado final		231	34

Fonte: Quadro construído pela autora.

O objetivo foi levantar o estado da arte sobre estudos acadêmicos e científicos da área de Moda que correlacionavam a “Moda” e a “Ética”. Os

descritores utilizados foram as palavras aspasdas “Moda” e “Ética”; sendo que a palavra “Moda” foi trocada por seus correlatos “Design de Moda”, “Vestuário”, “Têxtil” e “Confecção”; e a palavra “Ética” por seu correlato “Moral”. Assim, foram construídas 40 associações de palavras para realizar as buscas dos dados na plataforma. Por fim, encontramos um total de 265 produções, das quais 34 se qualificaram para análise final, referenciadas a seguir.

ALESSIO, Monik Aparecida; ARAUJO, Amanda Silveira; LOPES, Luciana Dornbusch; SCHULT, Neide Köhler. Algodão orgânico na produção sustentável. **ModaPalavra e-periódico**, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 136-150. jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514051623009>>. Acesso em: 13 out. 2017.

ALMEIDA, Mariana Dias de. **A moda contemporânea e a sustentabilidade no jeanswear**: estudos de caso. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/89707>>. Acesso em: 13 out. 2017.

ALMEIDA, Mariana Dias de; MOURA, Mônica. O conceito de sustentabilidade aplicado pelas empresas de vestuário. **ModaPalavra E-periódico**, Florianópolis, v. 9, Ed. especial, p. 78-103, out. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/6871/5017>>. Acesso em: 13 out. 2017.

AMARAL, Mariana Correa do. **Reaproveitamento e reciclagem têxtil no Brasil**: ações e prospecto de triagem de resíduos para pequenos geradores. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100133/tde-11112016-104321/en.php>>. Acesso em: 13 out. 2017.

ARAUJO, Gabriella Ribeiro da Silva e. **Aspectos e implicações associados à aceitabilidade de simulacros de materiais de origem animal, em materiais artificiais, no vestuário de usuários vegetarianos veganos**. 2017. 373 f. Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100133/tde-15022017-101354/en.php>>. Acesso em: 13 out. 2017.

ARAÚJO, Mariana Bezerra Moraes de. **Marcas de moda sustentável: critérios de sustentabilidade e ferramentas de comunicação**. 2014. 156 f. (Mestrado em Design de Comunicação de Moda) - Universidade do Minho, Escola de Engenharia, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/33978>>. Acesso em: 13 out.2017.

CAMARGO, Cariane Weydmann; RÜTHSCHILLING, Evelise Anicet. Procedimentos metodológicos para projeto de moda sustentável em ambiente acadêmico. **ModaPalavra E-periódico**, Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 299-312, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/6838>>. Acesso em: 13 out. 2017.

CARVALHO, LÍlian Vieira Rodrigues de. **Design e Emoção: o papel do designer no consumo de produtos de moda**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Design de Comunicação de Moda) - Universidade do Minho, Escola de Engenharia, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/28664>>. Acesso em: 13 out.2017.

DUARTE, Luciana dos Santos. Contexto histórico da moda ética e estratégias da ética da sustentabilidade para o desenvolvimento de produtos de moda. In: Simpósio de Pesquisas e Extensão em Design, 2011, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2011. Disponível em: <http://ethicalfashionbrazil.com/wp-content/uploads/2018/02/artigo_UFES_contexto-da-moda-%C3%A9tica-estrat%C3%A9gias-da-%C3%A9tica-da-sustentabilidade.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

DUARTE, Luciana; PRADO, Priscila. *The Street Store* Belo Horizonte: projeto de loja de roupas beneficente para a população de rua. In: Colóquio Internacional de Design, 2015, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UEMG, 2015, p. 686-700. Disponível em: <http://coloiquiodesign.com.br/Anais_Coloquio_Int_2015.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

JORDÃO, Carina; BROEGA, Ana Cristina; MARTINS, Suzana Barreto. O empreendedorismo sustentável e a geração de valor no reuso de tecidos do setor têxtil: Estudo de caso do banco de tecido de reuso de São Paulo. In: Colóquio de Moda, 12., 2016, João Pessoa. **Anais**. Porto Alegre:

UNISINOS, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/43399>>. Acesso em: 13 out. 2017.

LIMA, Bruna Lummertz et al. Critérios para avaliação da sustentabilidade em marcas de moda. **Design & Tecnologia**, [S.l.], v. 7, n. 14, p. 59-68, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/det/index.php/det/article/view/403>>. Acesso em: 13 out. 2017.

LUCIETTI, Tamires Joaquim et al. Upcycling no seguimento da moda: estudo de caso na Recollection Lab. **Ciências Sociais em Perspectiva**, Cascavel, v. 16, n. 31, p. 191-203, 2º sem.2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/190>>. Acesso em: 13 out. 2017.

MARTINS, Ana Carolina Siqueira; MARTELI, Leticia Nardoni; BOVO, Milena Beatriz. Práticas sustentáveis na moda por meio do vestuário modular. **CONTEXMOD**, São Paulo, v. 1, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Leticia_Marteli/publication/318929753_Praticas_sustentaveis_na_moda_por_meio_do_vestuário_modular/links/59862d86a6fdcc7562550551/Praticas-sustentaveis-na-moda-por-meio-do-vestuário-modular.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

MÜLLER, Madeleine Cavalheiro. **Moda sustentável, consumo consciente e comunicação**: estudo de casos no Rio Grande do Sul. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10284/5839>>. Acesso em: 13 out. 2017.

NISHIMURA, Maicon Douglas Livramento; GONTIJO, Leila Amaral. Vestuário sustentável. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 110-121, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/31818>>. Acesso em: 13 out. 2017.

NUNES, Rita de Cássia; ROCHA, Maria Alice. Transformações na concepção do valor de moda a partir da adoção um estilo de vida simples. In: Congresso Internacional Comunicação e Consumo, 2015, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ESPM-SP, 2015. Disponível em: <http://anais-comunicon2015.espm.br/GTs/GT5/23_GT05-NUNES_ROCHA.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

PINTO, Adriana; SOUSA, Cyntia Santos Malaguti de. Roupas Feitas de Roupas. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 47-67, dez. 2015. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/blogs/revistainiciacao/wp-content/uploads/2015/12/125_IC_artigo_revisado.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

PINTO, Antônia Juliana Marques. **Uma marca de moda sustentável na economia capitalista**: um estudo de caso da marca Flávia Aranha. 2017. 70 f. Monografia (Graduação em Design de moda)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/27172>>. Acesso em: 13 out. 2017.

PONTES, Maria Thais Graciotti. Desconstrução-reconstrução: um zigzague pelo corpo, moda e arte. 2015. **Belas Artes**, São Paulo, n. 14, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.belasartes.br/revistabelasartes/?pagina=player&slug=desconstrucao-reconstrucao>>. Acesso em: 13 out. 2017.

QUEIROZ, Julia Atroch de. **O significado atribuído pelo consumidor à utilização da nanotecnologia em tecido com valor de moda**. 2016. 279 f. Dissertação (Mestrado em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <http://www.pgcds.ufrpe.br/sites/ww3.pgcds.ufrpe.br/files/documentos/o_significado_atribuido_pelo_consumidor_a_utilizacao_da_nanotecnologia_em_tecido_com_valor_de_moda_julia_atroch_de_queiroz_.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

RODRIGUES, Janice Accioli Ramos. **Uso de corantes de origem natural para o tingimento de artigos têxteis de moda**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100133/tde-03072013-140244/en.php>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SCHULTE, Neide Köhler. Moda: da estética à ética ambiental Biocêntrica. In: Encontro de Sustentabilidade em Projeto do Vale do Itajaí, II, 2008, Itajaí. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <<http://ensur2008.paginas.ufsc.br/files/2015/09/Moda-da-est%C3%A9tica-a-%C3%A9tica.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SCHULTE, Neide Köhler. **Contribuições da ética ambiental biocêntrica e do veganismo para o design do vestuário sustentável**. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

<<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=19116@1>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SCHULTE, Neide Köhler; ALESSIO, Monik Aparecida; VECCHIETTI, Diana. ECOMODA UDESC: uma proposta de Slow Fashion. In: Encontro de Extensão PROEX, 8., 2012, Lages. **Anais**. Florianópolis: UDESC, 2012. Disponível em:

<http://www.historia.art.br/arquivos/id_submenu/1378/1_meio_ambiente.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

SCHULTE, Neide Köhler; BARBARENA, Lucía Andrea Vinatea. ECOMODA: responsabilidade socioambiental aplicada a mulheres presidiárias. **Cidadania em Ação: Extensão e Cultura**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 46-64, 2014. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/4702>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SCHULTE, Neide Köhler et al. A moda no contexto da sustentabilidade. **ModaPalavra E-periódico**. Florianópolis, v.6, n.11, p. 194-211, jul./dez. 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/3485>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SCHULTE, Neide Köhler et al. Logística reversa, reutilização e trabalho social na moda. **ModaPalavra E-periódico**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 85-100, jan./jun. 2014. Disponível em:

<http://200.19.105.203/index.php/modapalavra/article/view/5119>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SILVA, Fernanda Marinho Pereira da. **Proposta de procedimento para desenvolvimento de produtos sustentáveis têxteis a partir de sobras dos materiais de Micro e Pequenas Confecções**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100133/tde-06012016-230110/en.php>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SILVA, Jucelia S. Giacomini da; SCHULT, Neide Köhler. O caso Justa Trama: contexturas entre a economia solidária e as estratégias orientadas para a sustentabilidade no processo de Life Cycle Design. **ModaPalavra E-periódico**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 46-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514051622002>>. Acesso em: 13 out. 2017.

SOUZA, Nádia Estefânia de; EMIDIO, Lucimar de Fátima Bilmaia. Diferenciação e sustentabilidade a partir do redesign de roupas de brechó: um modelo de estratégia produtiva. **ModaPalavra E-periódico**, Florianópolis, v.9, edição especial, p. 23-41, out. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514051509003>>. Acesso em: 13 out. 2017.

TEIXEIRA, Gabriela Lyra. **Desenvolvimento de uma ferramenta para análise do impacto ambiental dos processos de produção de uma indústria de vestuário de médio porte**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11461>>. Acesso em: 13 out. 2017.

WACHHOLZ, Larissa Aparecida; PINHEIRO, Eliane. Estratégias sustentáveis de moda: um estudo aplicado ao desenvolvimento de produtos de vestuário. **MIX Sustentável**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 157-172, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.nexos.ufsc.br/index.php/mixsustentavel/article/view/2312>>. Acesso em: 13 out. 2017.

YAMAGUCHI, Beatriz Ueda; YAMAGUCHI, Natália Ueda. Tendência de pesquisa mundial sobre a sustentabilidade no setor de moda. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v.14, n. 26, p. 1281-1293, 2017. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2017b/soc/tendencia%20de%20pesquisa.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

Objetivo Geral: Analisar a perspectiva da Ética no currículo formal de cursos do ensino superior em Design de Moda da região Sul do estado de Santa Catarina.

Categorias conceituais e respectivos temas orientadores à análise de conteúdo

1 FORMAÇÃO

1.1 – A formação e a concepção de currículo

Objetivo: Analisar nos PPCs qual a concepção de currículo que se configura nesses documentos a fim de identificar possibilidades de uma formação na perspectiva Ética na formação dos profissionais.

2 TRABALHO

2.1 O trabalho e o perfil do egresso

Objetivo: Averiguar no currículo o objetivo e as competências propostas para o perfil do egresso, visando compreender a possibilidade de o projeto curricular seguir na perspectiva de uma formação comprometida com a função social do trabalho na perspectiva Ética a partir das subcategorias: o trabalho comprometido com o bem-estar social e o trabalho comprometido com o bem-estar econômico.

3 ÉTICA

3.1 A Ética no currículo formal do Design de Moda

Objetivo: Verificar qual a abordagem do currículo quanto à perspectiva de ética e se as questões éticas envolvidas no universo da Moda, de alguma forma, tem espaço para serem discutidas pelo viés crítico na formação do futuro profissional, visando identificar a perspectiva da Ética, na formação profissional superior em Design de Moda.

ANÊXO(S)

ANEXO A – EXCERTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA UNESC (PPC-I)

Exc. 01 – [...] compreende o currículo como um processo dinâmico resultante de interações diversas, estabelecida por meio de **ações didáticas com interfaces políticas**, administrativas e econômicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação direcionam a reflexão para a reestruturação curricular. A formação de profissionais exige que estes possuam habilidades e competências de modo que estes possam se refletir em atividades de cunho individual e/ou coletivo (PPC-I, p. 31. Grifos nossos).

Exc. 02 – O **homem** para o 3º milênio necessita resgatar sua interconexão com os outros, isto é, ver nos outros seres humanos pessoas que ajudarão a construir um mundo melhor. Deve ser cidadão crítico, participativo e propositivo. [...]. O mesmo deve, em primeiro lugar, **buscar a sua própria identidade**, vivenciando valores que o tornam um ser humano melhor e mais feliz. (PPC-I, p. 29. Grifos nossos).

Exc. 05 – A educação é afetada por estes **valores** [interesses pessoais são negociados e sobrepõem-se à necessidade do coletivo] no sentido de contemplar a necessidade de aumento do índice de escolaridade e redução do analfabetismo, o que não prioriza a qualidade do processo.

Neste aspecto verifica-se que os objetivos de **resgate da cidadania** e melhoria da qualidade de vida não são alcançados. A educação deve ser direito de todos os cidadãos. Para que seja possível **modificar a realidade da sociedade no âmbito regional. é necessário que estas questões sejam discutidas no meio acadêmico.**

Não é a sociedade que deve transformar a educação e sim, **a educação deve buscar atingir o objetivo de transformar a sociedade** melhorando a qualidade de vida de seus cidadãos. (PPC-I, p. 18-19. Grifos nossos).

Exc. 06 - E o que são as instituições de ensino, senão seus educadores? Os agentes de socialização do conhecimento que promovem a reflexão sobre diversos aspectos a partir de situações complexas devem agir, na concepção de Paulo Freire, dentro de um modelo de educação progressista. Freire (2001) afirma que o educador progressista, é aquele que ao decidir, **assume riscos** e está sujeito a críticas que retificam e ratificam a sua prática e que, por meio da experimentação, constrói-se e desconstrói-se fazendo aos poucos na prática social da qual se torna

parte. Este educador **assume o compromisso de desocultar a verdade** e jamais mentir, **sendo leal a radical vocação do ser humano para a autonomia** (PPC-I, p. 19-20. Grifos nossos).

Exc. 09 - O profissional Tecnólogo em Design de Moda requer capacidades para elaborar e gerenciar projetos para a indústria de confecção do vestuário, pesquisando tendências, **considerando fatores sócio histórico, culturais, estéticos, simbólicos, ergonômicos e produtivos** para o desenvolvimento de produtos de moda, de acordo com as normas técnicas, de segurança, de sustentabilidade e preservação ambiental (PPC-I, p. 36. Grifos nossos).

Exc. 10 – (a) Competências técnicas e científicas, **considerando os aspectos, sócio histórico, culturais, estéticos, ergonômicos, produtivos e ambientais**; (b) Propostas de novos produtos de moda, **de forma criativa e crítica, adequando** ao perfil do consumidor e as **implicações com meio ambiente**; (c) Criações que atendam os padrões de conforto e praticidade; (d) Compreensão da gestão nos setores de desenvolvimento do produto de Moda; (e) Capacidade de interagir e atuar em equipe; (f) Capacidade de planejar e gerenciar suas atividades; (g) **Visão sistêmica**, multidisciplinar, **ética e humanística**; (h) Autonomia para aprender ao longo de sua carreira profissional e estar em permanente formação (PPC-I, p. 37. Grifos nossos).

Exc. 15 - Os profissionais Tecnólogos em Design de Moda, devem estar comprometidos com a sociedade e com o planeta, também devem se responsabilizar pela sua auto formação [sic], ou seja, serem sujeitos de sua própria aprendizagem. Assim, torna-se relevante que a vivência acadêmica seja pautada pelos **princípios éticos** e que os acadêmicos procurem por meio do ensino, da pesquisa e da extensão a sua forma de praticar a indissociabilidade entre teoria e prática (PPC-I, p. 30. Grifos nossos).

Exc. 18 - Formar tecnólogos em Design de Moda para atuar em empresas de moda e de confecção do vestuário, planejando, criando e desenvolvendo produtos, **considerando os processos industriais de acordo com as normas técnicas, de segurança, de sustentabilidade e preservação ambiental** (PPC-I, p. 36. Grifos nossos).

Exc. 19 – (a) Proporcionar o conhecimento para o desenvolvimento de produto

de moda, de acordo com as mudanças tecnológicas, industriais e ambientais, de forma que o acadêmico interprete e transforme as informações; (b) Desenvolver habilidades para planejar, criar e gerenciar projetos de produtos para atendimento das empresas de moda e de confecção do vestuário; (c) **Formar profissionais que correspondam às necessidades sociais, industriais e mercadológicas, enfatizando o desenvolvimento ético, cidadão e a atuação em equipe;** (d) Contribuir para o atendimento das demandas de profissionais nos diversos segmentos da indústria da moda e do vestuário; (e) Estimular a pesquisa para o desenvolvimento de novos produtos de moda, considerando as implicações ambientais, sociais e econômicas (PPC-I, p. 36. Grifos nossos).

Exc. 25 – Planejamento das necessidades de materiais. Layout de produção. Estudo de tempos e movimentos. Planejamento e controle da produção (PCP). Análise da viabilidade do produto: otimização operacional. **Controle de qualidade nos processos produtivos.** Características e especificações de projeto e desenvolvimento do produto. Composição Geral dos custos. Cálculo do custo de matéria-prima e mão-de-obra indireta e direta. Preço e análise dos custos do produto (PPC-I, p. 125. Grifos nossos).

Exc. 32 – Introdução a moda, sociedade e cultura. Moda, sociedade, consumo e espetáculo. Moda, gênero e identidades. Moda, corpo político e rupturas. Moda enquanto resistência e integração. Moda e linguagem. Moda e multiculturalismo: diversidade étnica, diferenças, globalização e cotidiano. História e cultura afro-brasileira e indígena, Cultura popular: moda e mídia (PPC-I, p. 119. Grifos nossos).

Exc. 33 – Contexto histórico e o surgimento da sociologia. A sociologia como ciência. Os clássicos da sociologia. As instituições e as organizações da sociedade. Educação em **Direitos Humanos. Questões sociológicas na modernidade e os novos paradigmas** (PPC-I, p. 116. Grifos nossos).

Exc. 36 – Aspectos que permeiam a relação design e sustentabilidade. **Interconexões entre sustentabilidade social, ambiental e econômica.** A dimensão do produto e a utilização responsável de recursos. Indicadores de sustentabilidade no sistema de ciclo de vida. Transformações das práticas do design. Design para mudança. **Relação com a moda e realidade local.** Estudos de caso. **Políticas de educação ambiental** (PPC-I, p. 119-120. Grifos nossos).

ANEXO B – EXCERTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA UNISUL (PPC-II)

Exc. 04 - Pela via do ensino [a IES], tem **contribuído para a qualificação** técnico-profissional e **sociocultural** em diversos setores; pela via da extensão, caracteriza-se como referência em diversas ações socioambientais; e, pela via da pesquisa, **tem procurado respostas às problemáticas regionais** (PPC-II, p. 10. Grifos nossos).

Exc. 08 –1.1 - que o **Aluno** constitui seu valor essencial e, nesta condição, tem o direito de **participar de seu próprio processo educativo, constituindo-se**, em consequência, no foco da dedicação de professores, funcionários e dirigentes;
1.2 - que o **Professor** é o **promotor, guia, orientador e facilitador** por excelência desse processo, **capacitando-se** para assumir e praticar esta atitude no dia-a-dia de sua atividade; (PPC-II, p. 03. Grifos nossos).

Exc. 11 - O Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda foi desenvolvido com a intenção de formar um profissional com conhecimento para criar e desenvolver produtos de moda conceituais, autorais, funcionais e de mercado, voltado à formação artística e histórica que influenciam a moda, **à compreensão da importância e do impacto de seu trabalho na sociedade**, com o conhecimento ergonômico, tecnológico, aspectos de unidade estética e métodos utilizados na produção de moda, e com a habilidade de gestão e comunicação para dirigir ou atuar em equipe de trabalhos interdisciplinares na elaboração de pesquisas, projetos e eventos de moda (PPC-II, p. 21. Grifos nossos).

Exc. 12 - (a) **Estabelecer relações entre sociedade, história, arte, design e moda;** (b) Atuar na pesquisa, criação e desenvolvimento e comunicação do produto de moda; (c) Elaborar projetos de coleção que estejam em sintonia com a empresa e o mercado em que atua, compreendendo o processo de concepção, planejamento e execução de uma coleção de moda; (d) Utilizar ferramentas e materiais de confecção têxtil; (e) Aplicar o desenho técnico e artístico como a principal ferramenta da criação e demonstração de seus projetos; (f) Utilizar programas direcionados a modelagem e desenho de moda; (g) **Identificar características, possibilidades e limites na área de atuação profissional;** (h) Elaborar vitrines e displays para a comercialização do produto de moda; (i) Atuar na produção e organização de eventos que estejam relacionados à comunicação de moda (PPC-

II, p. 21. Grifos nossos).

Exc. 16 - A organização didático-pedagógica do Curso fundamenta-se na concepção de educação continuada, compreendido como uma trajetória construída ao longo da vida, em que a formação sociotécnica, acadêmico científica e sociocultural, são, igualmente, importantes para a atuação profissional e social, e inscrevem os avanços da ciência e da tecnologia num contexto cognitivo e **ético de preocupação com as responsabilidades** decorrentes da profissão e do exercício da cidadania. (PPC-II, p. 22. Grifos nossos).

Exc. 20 – Formar profissionais **críticos, criadores e éticos, transformadores e autônomos**, aptos para atender e interpretar os aspectos estilísticos relacionados à pesquisa, criação e desenvolvimento de produtos de moda, adaptando feições técnicas, comerciais e de promoção do produto, com embasamento artístico, científico, tecnológico com valor social e ambiental (PPC-II, p. 19. Grifos nossos).

Exc. 21 – (a) Formar profissionais na área de Moda que estejam habilitados a exercer a função de estilista junto ao setor têxtil e de confecção; (b) Desenvolver as competências e habilidades no campo da pesquisa, **criação**, desenvolvimento e comunicação do produto de moda; (c) Desenvolver habilidade de representação gráfica como forma de materialização da criação; (d) **Proporcionar a reflexão sobre conhecimentos histórico-sociais relativos ao setor têxtil e de confecção**; (e) Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a **gestão de processos e a produção de bens e serviços**; (f) **Compreender e avaliar os impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias**; (g) Aprofundar conhecimentos inerentes ao setor têxtil e de confecção (PPC-II, p. 20. Grifos nossos).

Exc. 24 – Pesquisa do tema do seu projeto, suas problemáticas, funcionais, estéticas e teóricas. **Aspectos éticos e direitos humanos** (PPC-II, p. 109. Grifos nossos).

Exc. 26 – Produção em massa. Fábricas especializadas. Produção enxuta. Customização em massa. Produção ágil. **Análise da gestão de produção. Análise da gestão da qualidade.** Comparação dos resultados com as metas. Avaliação da qualidade dos produtos (PPC-II, p. 100. Grifos nossos).

Exc. 29 – Avaliação para conhecer o estilo do cliente. **Orientação do autoconhecimento para a formação da identidade visual. Imagem e autoestima.** Análise cromática. A importância da credibilidade e segurança na orientação da imagem. Tipos e estilos de cliente. Planejamento de compra de produtos de moda. Avaliação de custo e benefício dos produtos (PPC-II, p. 97. Grifos nossos).

Exc. 31 – A Moda e os aspectos regionais. **Implicações sociais e culturais.** Reflexos na moda contemporânea. Linguagem de moda comercial, consumo, marketing e comunicação de moda. Meio ambiente e dinâmica socioambiental (PPC-II, p. 53. Grifos nossos).

Exc. 35 – A Moda e os aspectos regionais. **Implicações sociais e culturais.** Reflexos na moda contemporânea. Linguagem de moda comercial, **consumo, marketing** e comunicação de moda. **Meio ambiente e dinâmica socioambiental** (PPC-II, p. 53. Grifos nossos).

ANEXO C – EXCERTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DO IFSC (PPC-III)

Exc. 03 - O tecnólogo estará capacitado em conhecer o setor produtivo da área de moda, com **visão sistêmica** relacionada ao mercado, materiais, processos produtivos e novas tecnologias, **envolvendo questões culturais da sociedade e do contexto regional**. A partir desse estudo, conceberá produtos de moda com base no entendimento e na interpretação dos aspectos históricos e prospectivos, **tendo consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas da sua atividade**. (PPC-III, p. 17. Grifos nossos).

Exc. 07 - As **práticas metodológicas** estão **fundamentadas na interação professor-aluno mediada pelo conhecimento científico e pela realidade social**. Essa postura implica duas funções básicas: a **função incentivadora** e a **função orientadora**. Incentivadora no sentido de que garanta situações que estimulem a **participação ativa do aluno** no ato de aprender, e orientadora em relação ao processo de aprendizagem do aluno, orientando-o para que **possa construir seu próprio conhecimento**.

No processo de interação professor-aluno, o **diálogo se torna fundamental**. A partir de uma questão problematizadora, **o professor expõe o que sabe, procurando relacionar sua proposta com os conhecimentos prévios e experiências dos alunos**, buscando uma síntese que explique ou resolva a situação problema que desencadeou a discussão. São apresentadas aos alunos propostas de atividades desafiadoras que acionem seus esquemas cognitivos. As **situações problematizadora instigarão os alunos a observar, descrever, relatar, dialogar, ler, escrever, comparar, identificar, diferenciar, analisar, sintetizar deduzir, concluir, julgar, avaliar, propor e comparar hipóteses** (PPC-III, p. 21. Grifos nossos).

Exc. 13 - O Tecnólogo em Design de Moda será o profissional capacitado a propor soluções criativas e inovadoras de projetos, utilizando conteúdos teóricos aplicados às técnicas e aos processos de design de produtos de moda para atender a indústria de confecção do vestuário. Além disso, esse profissional poderá interagir com os de outras áreas, atuando em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos de moda bem como pesquisas de caráter científico-tecnológico. O tecnólogo estará capacitado em conhecer o setor produtivo da área de moda, com **visão sistêmica** relacionada ao mercado,

materiais, processos produtivos e novas tecnologias, **envolvendo questões culturais da sociedade e do contexto regional**. A partir desse estudo, conceberá produtos de moda com base no entendimento e na interpretação dos aspectos históricos e prospectivos, **tendo consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas da sua atividade**. Além disso, esse profissional terá capacidade de desenvolver produções textuais acadêmica de cunho técnico-científico com base na sua área de atuação (PPC-III, p. 17. Grifos nossos).

Exc. 14 – (a) Pesquisar tendências de comportamento, formas, cores, textura e acabamentos; (b) Pesquisar e propor estilos em moda; (c) Desenvolver produtos de moda, aplicando **visão histórica, sociológica, e prospectiva**; (d) Elaborar portfólios e dossiês de coleção; (e) Representar graficamente as criações; (f) Elaborar protótipos e modelos; (g) Analisar a viabilidade técnica e qualitativa de projetos; (h) **Considerar as questões ambientais pertinentes** a essa área de produção; (i) Desenvolver pesquisas de caráter científico-tecnológico e produções textuais e acadêmicas (PPC-III, p. 17-18. Grifos nossos).

Exc. 17 - O Instituto Federal de Santa Catarina – campus Araranguá – vem por meio desse novo perfil oferecer a oportunidade de formação de profissionais para atuação no ramo de Design de Moda, desenvolvendo as competências e habilidades para o entendimento e análise crítica da realidade de que fazem parte, segundo **princípios éticos**, científicos, tecnológicos e de responsabilidade socioambiental e na formação cidadã (PPC-III, p. 15. Grifos nossos).

Exc. 22 – Formar profissionais para atuar na área da moda com capacidade para elaborar e gerenciar projetos para a indústria de confecção do vestuário, considerando fatores históricos, estéticos, simbólicos, ambientais, ergonômicos, financeiros e produtivos. (PPC-III, p. 16).

Exc. 23 – (a) Formar cidadãos com **senso ético e profissional associados à responsabilidade social**; (b) Proporcionar domínio de métodos, técnicas e processos na elaboração de criações de moda que atendam aos padrões de conforto, praticidade, ergonomia e mercadológicos; (c) Atender diversos segmentos de mercado vinculados à área de moda, bem como desenvolver a capacidade de interagir interdisciplinarmente com outras áreas de conhecimento;

(d) Formar profissionais com habilidades criativas e pensamento reflexivo, que atuem na criação, desenvolvimento e gestão de projetos de moda com capacidade para atender às demandas dos mercados vigentes; (e) Proporcionar atividades de pesquisa e extensão, vinculando aspectos tecnológicos e científicos; (f) Proporcionar conhecimentos de contexto histórico, antropológico, sociológico, psicológico e ambiental. (PPC-III, p.16-17. Grifos nossos).

Exc. 27 – Atuar em diversas atividades profissionais de maneira proativa e empreendedora, gerindo pessoas e processos com qualidade e responsabilidade (PPC-III, p. 84. Grifos nossos).

Exc. 28 – 1. Compreender o empreendedorismo e utilizar as habilidades e competências do empreendedor; 2. Entender o mundo dos negócios; 3. Estabelecer os princípios para reger as organizações; 4. Analisar as estruturas organizacionais; 5. Compreender a função organizacional; 6. Criar um plano de negócios (PPC-III, p. 85. Grifos nossos).

Exc. 30 – Conhecer e desenvolver o desenho de observação. Representar graficamente a figura humana (masculina, feminina e infantil) na adequada proporção e nas formas estática e dinâmica (PPC-III, p. 55. Grifos nossos).

Exc. 34 – Analisar e compreender criticamente os processos culturais, sociais e midiáticos, em seus aspectos históricos, ideológicos e econômicos, de modo a atuar crítica e responsavelmente na sociedade (PPC-III, p. 102. Grifos nossos).

Exc. 37 – Compreender o princípio de construção da modelagem avançada para elaborar o traçado dos moldes em geral. Realizar de forma crítica e precisa a análise de moda para a interpretação do modelo e confecção dos produtos de vestuário com responsabilidade socioambiental (PPC-III, p. 86. Grifos nossos).

Exc. 38 – Planejar a gestão de negócios diferenciados de maneira proativa e empreendedora, gerindo pessoas e processos com qualidade e responsabilidade socioambiental (PPC-III, p.105).