

O ENSINO DE HISTÓRIA, PLANOS DE ENSINO E CURSOS DE DESIGN DE MODA

MARA RÚBIA SANT'ANNA* (Orientadora)

GABRIELA MARTINI**

BRUNA STROISCH***

Por que ensinar História em um curso de graduação em Design de Moda? Como e de que forma a História é abordada neste curso? São questões que se mantêm centrais na reflexão da disciplina, sobretudo em cursos de graduação cujos currículos são pautados em disciplinas práticas, como é o caso do curso de Design de Moda.

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa realizada junto ao curso de Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), intitulada *Ensino de Historia da Moda em Santa Catarina e Rio Grande do Sul: análise quantitativa e crítica do material bibliográfico utilizado, dos objetivos propostos e dos recursos audiovisuais explorados*. Tendo como objetivo discutir o papel no ensino de história no curso de Design de Moda e sua importância na formação do profissional neste campo do conhecimento. A pesquisa foi realizada no período de março de 2011 a dezembro de 2012. Foram contatadas 31 instituições, públicas e privadas, incluindo os cursos de bacharelado e de instituições tecnológicas dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

A intenção foi fazer um estudo comparativo, entre os dois estados, acerca de alguns elementos presentes nos planos de ensino dos diferentes cursos, analisando a complexidade e a complementaridade dos planos de ensino, no que tange à ementa, aos objetivos gerais, objetivos específicos, metodologia e bibliografia. Os resultados encontrados irão discutir a uniformidade ou a falta dela, nos planos de ensino, bem como discutir a importância que é dada aos mesmos por cada professor.

Algumas notas sobre os Cursos de Moda no Brasil

* Doutora em História, Professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina. ** Bacharel em Nutrição (UFSC) e graduanda em Moda (UDESC). *** Graduanda em História (UDESC).

2

O curso de Moda ou Design de Moda é relativamente novo no Brasil, remete a segunda metade do século XX, mais precisamente nos anos de 1980. Até meados daquela década, os estudantes brasileiros que desejassem estudar moda precisavam investir em estudos no continente Europeu, visto que no Brasil não havia nenhum curso superior na área. Os primeiros cursos no Brasil surgiram com o fim da Ditadura Civil Militar, enquanto ocorriam drásticas mudanças na economia do país, estimulando o setor têxtil e de confecções a criar os primeiros cursos técnicos visando atender rapidamente as necessidades do mercado. Tais cursos formaram posteriormente os primeiros cursos superiores de Moda e Design de Moda no país, ampliando primeiro o setor privado de ensino, e posteriormente o setor público.

Segundo Dario Caldas em sua obra “Observatório de Sinais”, nos anos 1980 e principalmente na década de 1990, além do fortalecimento da imagem da indústria têxtil no Brasil, houve um maior interesse por parte da sociedade brasileira às notícias sobre eventos de moda, desfiles, estilistas, entre outros aspectos, que cresceu paralelamente ao avanço da moda em meio acadêmico. Em relação à criação e amplificação dos cursos, que cresceram vinculados as condições materiais das cidades têxteis, Pires (2002) afirma que houve um crescimento na oferta de cursos *lato sensu* na área, a fim de capacitar profissionais e preparar futuros docentes.

Segundo o mesmo autor, os cursos *lato sensu* foram pontos de partida para a formação de profissionais para a área acadêmica e de produção, ampliando, valorizando e profissionalizando o mercado, na medida em que a academia proporcionava legitimidade aos diplomas e conseqüentemente aos profissionais. Anos subsequentes, e acompanhando uma tendência do mercado educacional, os cursos à distância e online deram início aos cursos de pós-graduação.

Diante do exposto, é possível perceber que desde os anos 80 do século XX, a época em que os cursos de moda foram iniciados no Brasil, até os dias atuais, profissionais com diferentes formações tornaram-se responsáveis por disciplinas nos cursos superiores de Moda o que repercute na maneira com que se constrói a formação e o conhecimento dos estudantes de Design de Moda. Foram encontrados poucos estudos sobre a formação docente destes cursos, demonstrando a grande lacuna existente nesta área de pesquisa que necessita de estudos mais aprofundados para melhor entender e avaliar os cursos de Moda no Brasil. Neste sentido, a presente pesquisa pretende contribuir e avaliar as disciplinas de História da Moda ofertadas,

3

levantando algumas questões, sobretudo em relação à referida disciplina, possibilitando o diálogo com as demais, assim como avaliar o ensino da disciplina de História da Moda nos dois Estados pesquisados.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de estudo do tipo qualitativo e quantitativo que utiliza planos de ensino coletados em instituições que oferecem Tecnólogos e Bacharelados em Design de Moda, nos dois Estados já mencionados, e que possuam na grade curricular disciplinas vinculadas ao campo da história.

Levantaram-se trinta instituições sendo que: vinte e uma estão estabelecidas no Estado de Santa Catarina, contando com oito tecnólogos e treze bacharelados; nove instituições encontram-se no Rio Grande do Sul, sendo que destas, cinco são tecnólogos e quatro bacharelados.

A coleta dos planos de ensino das instituições iniciou-se com a seguinte tática: contato com as instituições, via e-mail, anexando uma carta de apresentação do projeto, professora-orientadora e seus integrantes, esclarecendo os objetivos da pesquisa. Nesta etapa de trabalho, somente duas instituições retornaram com os planos de ensino em anexo. A segunda etapa foi retomar os contatos via telefone em busca dos coordenadores dos cursos, contudo, houve dificuldade em encontrá-los no local de trabalho o que nos levou ao envio de cartas às instituições, vinculando e-mails de confirmação do recebimento da referida correspondência. Ao final do trabalho coletou-se 34 planos de ensino, sendo quatorze do Rio Grande do Sul e 20 de Santa Catarina.

Com o acesso aos planos de ensino, iniciou-se a análise dos mesmos, através de um banco de dados feito no programa Excel (conforme imagem 1). Os itens são referentes aos tipos de curso (Bacharelado ou Tecnólogo), disciplina que estava sendo analisada, ementa, objetivos gerais e específicos, conteúdo ministrado, recursos didáticos, metodologias, avaliações e bibliografias utilizadas.

4

	A	B	C	D
1	Bacharelados			
2	Disciplina			
3	Ementa	Central		
4		Competências		
5	Objetivos Gerais	Verbo		
6		Competências		
7	Objetivo Específicos	Verbos		
8		Domínios		
9	Conteúdo	Período		
10		Temas		
11		Inovações		
12	Recursos Didáticos			
13	Avaliações	Instrumentos		
14		Competências		
15	Bibliografias	Central		
16		Complementar		
17				

Figura 1- Tabela Análise de Plano de ensino no Excel

Fonte: Produção de Gabriela Martini

Assim sendo, a análise dos dados seguiu uma tabulação formando dados percentuais, que nos permitiu fazer algumas ponderações, na medida em que a pesquisa apontou significativa deficiência na formulação dos planos de ensino no curso de Design de moda. Esta análise seguiu os estudos de Maria Helena Trench Ciampone (2004) quando afirma que os planos de ensino das disciplinas são “a declaração dos valores, significados e percepções dos docentes que os elaboram, a respeito do processo de trabalho gerencial, e que esses constituem eixos determinantes no perfil do futuro profissional, em função de sua ação pedagógica.”

Discussões e resultados

Não é novidade entre pesquisadores da educação e docentes que o plano de ensino de uma disciplina compreende um instrumento de trabalho do professor, e que deve conter todo o seu processo educacional e propostas de trabalho, sendo que as competências políticas pedagógicas do professor devem ser mais abrangentes do que o que se registra no seu plano. (THIZON, 2005) De acordo com Sant’Anna um plano de ensino bem elaborado permite o cumprimento de tarefas dos professores e alunos de maneira metódica, distribuída e bem estruturada, encaminhando firmemente para a obtenção dos resultados esperados, bem como facilitando a comunicação entre todos os elementos relacionados ao processo educativo.

Não existe uma forma única ou ideal para elaborar um plano de aula. O plano é instrumento de decisão individual do professor. O formato do plano depende da escola, da disciplina, do professor, de sua

5

experiência com a matéria e com os alunos. O que importa é a sua utilidade para ajudar as decisões dos professores e seu impacto na aprendizagem dos alunos. Ou é útil para estes ou não tem qualquer utilidade (OLIVEIRA E CHADWICK, 2002. p. 246)

Assim, um dos problemas da má formulação do plano de ensino, é que ele pode perder a sua função e tornar-se apenas um documento com fins burocráticos. O que se percebeu ao longo da pesquisa e que dificultou a análise dos dados foi a forma incompleta e a disparidade na elaboração dos planos de ensino, sendo que nesta pesquisa estabeleceu-se que um plano de ensino deve compreender os seguintes elementos: ementas, objetivos, metodologias, conteúdo programático e referências bibliográficas. De forma a sintetizar algumas questões e se ater ao limite permitido, neste trabalho optou-se pela seleção de cinco elementos presentes num plano de ensino: ementa, objetivos gerais, objetivos específicos, metodologia e bibliografia, a fim de serem analisados.

De acordo com Souza (2008) a ementa é o item que aborda de forma geral as ideias que a disciplina irá trabalhar, e a mesma é apresentada de uma forma descritiva, identificando quais são as intenções da disciplina. Os dados colhidos na pesquisa e que resultaram nos gráficos abaixo, demonstram que 90% das disciplinas apresentaram a ementa em seu plano de ensino. 94% em SC e 86% no RS.

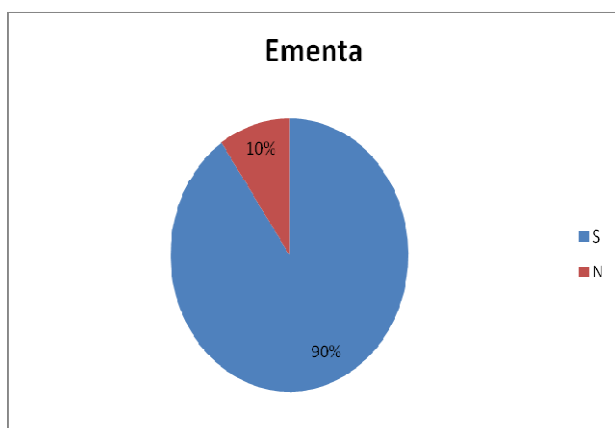


Figura 2: Gráfico 1- Ementa das universidades dos Estados de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

6

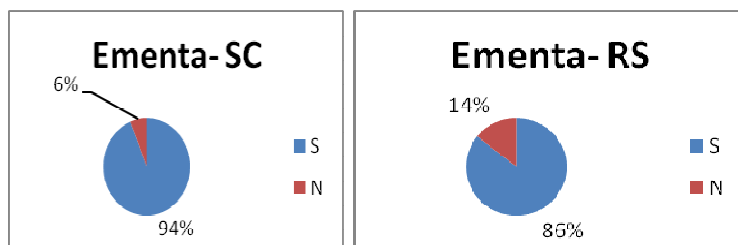


Figura3: Gráfico 2 e 3- Ementa das universidades do Estado de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

Souza (2008) alerta para a má formulação da ementa em um plano de ensino, fato que conduz incorretas compreensões dos demais itens do plano, e a avaliação poderá identificar que os conhecimentos apreendidos na disciplina não são suficientes para um bom resultado por parte do aluno. Desta forma, se pode concluir que 10% das instituições analisadas não contemplam ementa nos seus planos de ensino, 6% no Estado de Santa Catarina e 14% no Estado do Rio Grande do Sul.

O próximo item a ser considerado e que deve compor o plano de ensino, são os objetivos da disciplina. Este item abrange quais as aptidões que o aluno deve desenvolver ao aprender os conteúdos englobados pela disciplina.

Para Oliveira (2002) os objetivos dos planos são sempre a longo prazo, mas em cada aula e/ou conteúdo existem objetivos mais próximos que devem ser atingidos, cada aula e/ou conteúdo é um importante passo para atingir ao objetivo final. O objetivo geral, relaciona-se à proposta do curso, entretanto, para cada aula o professor precisa estabelecer no papel o que os alunos irão apreender ao final da aula, que são os chamados objetivos específicos.

O educador deve considerar o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo estudado, deve ater-se à chamada consciência histórica, amplamente estudada pelo historiador Luis Fernando Cerri (2011), que discorre acerca do papel do professor de história como sendo não um mero transmissor de conhecimento, mas um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica de cada sujeito, uma vez que esta é inerente a todo ser humano, levando o sujeito a pensar historicamente, construindo e desenvolvendo um conhecimento aliado ao seu próprio contexto e saber prévio.

A análise dos planos foram divididos em 2 objetivos. Objetivos gerais que além do citado anteriormente também contemplam um verbo de ação e a competência que esta ação trará ao

7

aluno. E os objetivos específicos que abrangem também um verbo e **os domínios que a ação irá contemplar ambos, sempre apontando** para o aprendizado.

Segundo os dados coletados, 90% apresentaram a objetivos gerais em seu plano de ensino. 94% em SC e no RS, 71%. O que possibilita concluir que algumas instituições, ou mais precisamente, alguns professores destas instituições, não incorporaram os objetivos gerais em suas disciplinas.

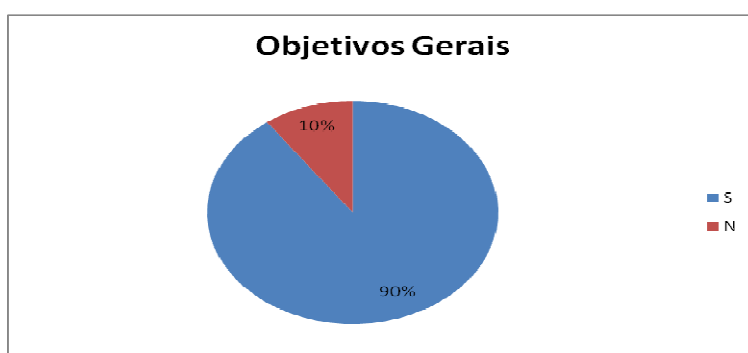


Figura4: Gráfico 4- Objetivos Gerais das universidades dos Estados de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

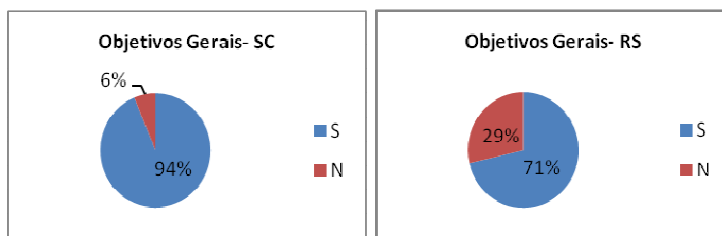


Figura 5: Gráfico 5 e 6- Objetivos Gerais das universidades do Estado de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

Já nos objetivos específicos, 83% aparecem nos planos de ensino. 100% em SC e 86% no RS.

8

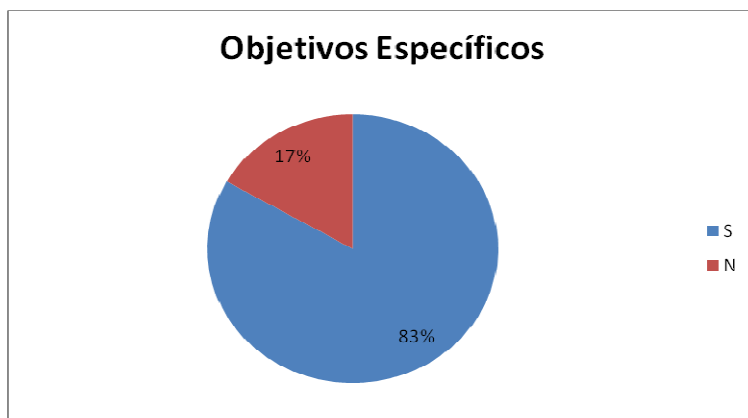


Figura 6: Gráfico 7- Objetivos Específicos das universidades dos Estados de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

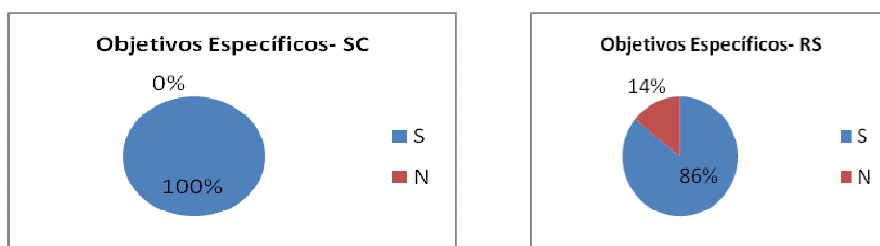


Figura 7: Gráficos 8 e 9- Objetivos Específicos das universidades do Estado de SC e

RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

Souza (2008) adverte que o sucesso de uma disciplina acadêmica, pode estar na organização da ementa e deve haver uma correta correlação entre os objetivos e o conteúdo programático. “Um objetivo previamente estabelecido indica a direção do processo para que seja atingido determinado resultado. Um professor consciente da importância dos objetivos, procura situar os conteúdos num marco de referências mais significativo do que a mera apreensão dos mesmos” (SANT’ANNA et al. 1993. p.66). Isso mostra que o professor deve conhecer a real função dos planos de ensino, para que todos os itens sejam elaborados corretamente.

Outro item avaliado foi a metodologia, não menos importante ela indica quais serão os procedimentos metodológicos utilizado pelos professores, como, por exemplo, as técnicas e os recursos didáticos adotados pelo professor.

Para Oliveira e Chadwick (2002), este item enquadra-se em materiais e constituem em uma variedade de elementos. Tudo que existe no mundo pode ser aprendido e pode ser utilizado

9

como metodologia de aprendizagem. “Este recurso exige técnicas de utilização que dependem tanto do aspecto material dos mesmos quanto de seu emprego no processo de ensinamento-aprendizagem”. Os materiais mais usuais para atingir os objetivos, além do quadro negro são os livros didáticos, livros de referências (dicionários, mapas, atlas, livros técnicos...), ilustrações, cartazes, slides, além de auditivos como rádio, *pen drive* e audiovisuais como cinema, televisão e teatro.

Para Sant’Anna et al. 1993. os recursos materiais que são auxílio para a ação pedagógica do professor, apresentam algumas barreiras, pois dependem da capacidade e da experiência dos alunos, além do desperdício de tempo quando utilizados inadequadamente.

Sendo assim:

O professor “com mãos vazias” desconhece o valor dos recursos para sensibilizar os alunos. Os elementos de ordem afetiva desempenham importante função, isto é, um substrato afetivo apropriado é necessário para a aprendizagem. Os alunos, frente a uma situação idêntica, reagem de maneiras diversas. Toda a percepção implica seleção. Cabe então ao professor preocupar-se com o espírito crítico e o bom gosto do aluno, a fim de que possa, frente aos meios de comunicação, julgar o que é válido. (SANT’ANNA et al. 1993. p 83)

Assim encontramos 87% dos planos apresentando metodologias. 100% em SC e no RS 71%.

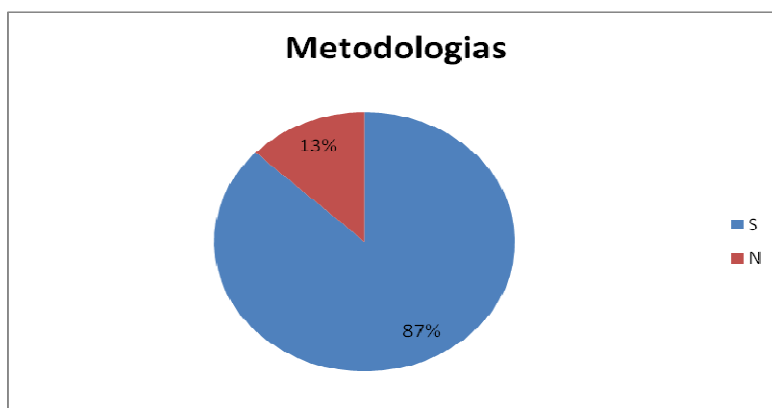


Figura 8: Gráfico 25- Metodologias das universidades dos Estados de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

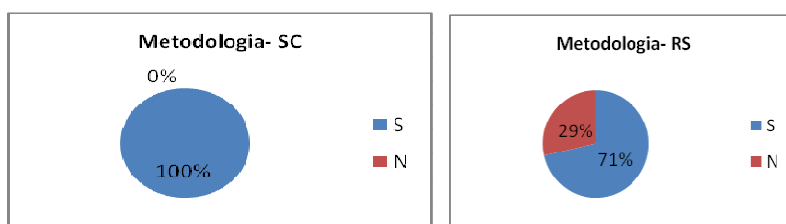


Figura 9: Gráficos 26 e 27- Metodologias das universidades do Estado de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

10

O último item do plano de ensino é a bibliografia adotada pelo professor, levado em conta a bibliografia central e a complementar. Neste item são indicados os livros, filmes, materiais audiovisuais e outras publicações que serão utilizadas durante a disciplina. Segundo Thais Fonseca em sua obra “História e Ensino de História”, na qual discorre da origem e das condições do ensino escolar de História no Brasil, é crucial ampliar o leque de fontes a serem utilizadas em sala de aula, como propagandas, revistas, jornais etc. a fim de desenvolver estudos mais complexos que extrapolem os muros das instituições e formulem o saber histórico, de forma mais ampla e problemática.

A bibliografia central é aquela de leitura obrigatória e será usada durante todo semestre da disciplina. Já a bibliografia complementar servirá de apoio para o aluno durante o semestre e colaborará para o aprofundamento de seu aprendizado.

Assim como o item dos conteúdos, a bibliografia central aparece como um dos itens que mais é preenchido nos planos de ensino, totalizando 100% dos planos de ensino. 100% dos planos de SC e do RS continham este item completo nos seus planos de ensino. Por outro lado 97% dos planos possuíam bibliografia complementar, sendo que destes 94% em SC e 93% no RS.

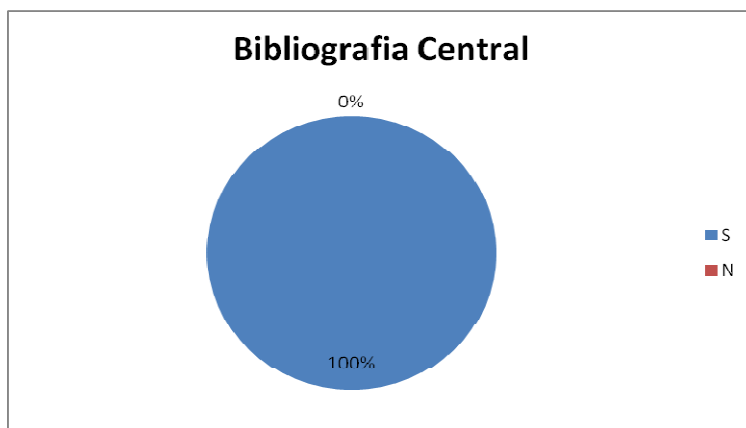


Figura 10: Gráfico 34- Bibliografia Central das universidades dos Estados de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

11

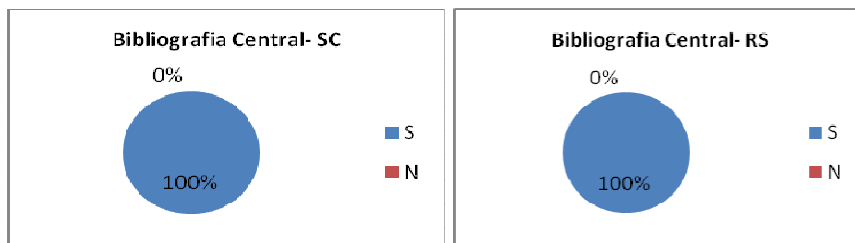


Figura 11: Gráfico 35 e 36- Bibliografia Central das universidades dos Estados de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

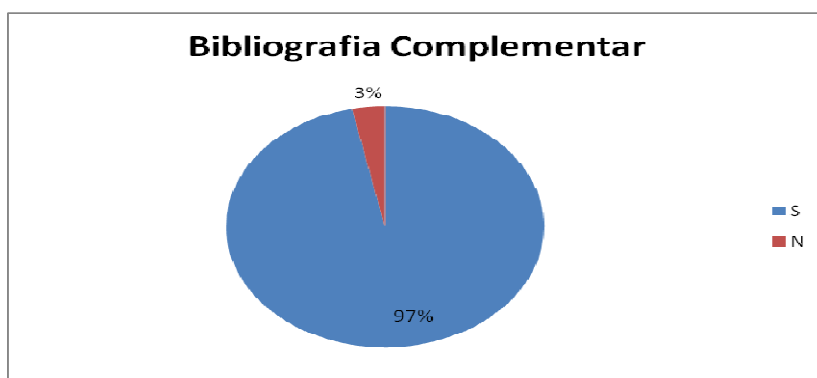


Figura 12: Gráfico 37- Bibliografia Complementar das universidades dos Estados de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

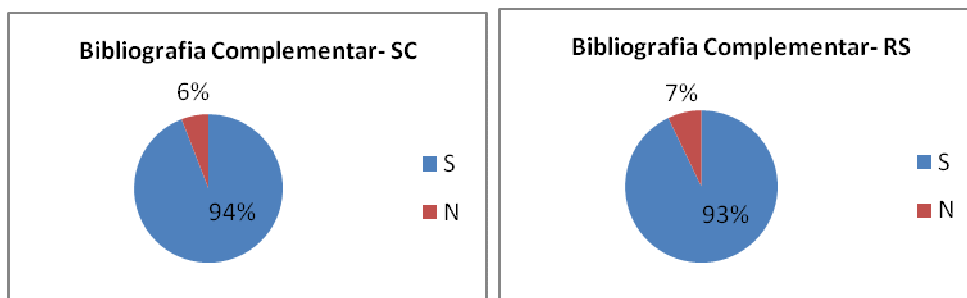


Figura 13: Gráfico 38 e 39- Bibliografia Central das universidades dos Estados de SC e RS

Fonte: Produção de Gabriela Martini

Como se pode observar, muitos planos de ensinos analisados são incompletos e com isso perdem seu real valor que é de organizar as ações pedagógicas. Contudo, os dados indicaram que 100% dos planos contemplam os itens de Conteúdo e Bibliografias Centrais, a falta de

12

itens nos planos de ensino e a presença de alguns podem ser explicadas na tese de Souza 2008, p. 75 “ao conhecimento que o professor tem dos conceitos a serem apreendidos na disciplina” e continua afirmando que a preocupação do professor:

Pode se indicar conteúdos mais adequados àquela disciplina e depois preencher os outros itens. Este preenchimento acontecerá muito mais por exigência burocrática do que pela iniciativa de construção de um PE coerente e adequado. O fato de o professor ministrar a mesma disciplina por vários anos pode ser outra hipótese que pode ser levada em conta. Há professores que ministram a mesma disciplina por vários anos consecutivos e que a cada Planejamento Escolar apenas verificam o conteúdo e mantêm os demais itens como foram elaborados nos semestres ou anos anteriores, sem uma reavaliação dos objetivos da disciplina e das experiências anteriores na aplicação deste mesmo PE. Constatei esta hipótese durante minha experiência na coordenação de projetos do curso. O mesmo procedimento se repete quando o professor já ministrou a mesma disciplina em outra instituição, pois geralmente utiliza o mesmo PE, com pequenas adequações às necessidades específicas da IES na qual ministrará suas aulas. Esta foi uma situação vivida por mim quando fui ministrar uma disciplina que já havia ministrado anteriormente (...). (SOUZA, 2005, 76.).

O autor ainda finaliza dizendo que muitos professores podem considerar o conhecimento adquirido durante a sua formação inicial, suficiente, assim deixando de notar a elaboração do plano de ensino como um exercício de prática docente. De acordo com a linha desta pesquisa ao analisar os planos de ensino, foi possível encontrar alguns indicadores em relação à formação dos profissionais das disciplinas do curso de Design de Moda vinculadas a História. A não formação dos mesmos em História pode prejudicar a elaboração dos planos de ensino devido a falta de embasamento dos ministrantes, assim como a bibliografia indicadas por eles, que comumente pouco diz respeito aos conteúdos do campo da história.

Se a formação dos profissionais que ministram as disciplinas tem sido tão exigida nas Instituições de ensino superior, acredita-se que essa formação deve englobar também disponibilidade de tempo e dedicação do professor para aprender práticas novas e investimentos em eventos e espaços de reflexão vinculados à didática e a pedagogia. (Souza, 2005). E também, a capacidade de reflexão, e reformulação de conteúdos e métodos de aprendizagens que estejam de acordo com as necessidades dos estudantes, através de discussões acerca do esperado nas disciplinas, visto que um *feedback* dos alunos apresentando o que desejam aprofundar, auxiliará os mesmos a dedicarem-se à disciplina, posicionando-se segundo seus interesses.

Considerações finais

13

A pesquisa forneceu um quadro parcial e limitado dos planos de ensino das disciplinas de história nos cursos de Design de Moda dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. As instituições que participaram da pesquisa não devem servir para generalizar a qualidade dos planos de ensino. Cabe lembrar que o contexto utilizado na presente pesquisa é bastante específico, assim como o recorte estabelecido para essa análise. O que a pesquisa possibilitou, foram pistas importantes para se pensar o próprio ensino de História nestes cursos. Os dados não possibilitaram a avaliação da forma como os professores elaboram os planos de ensino, pois, para se obter esta resposta seria necessário um estudo mais aprofundado e específico nesta área.

Porém, o que se percebeu, tendo contato com os planos de ensino, e levando em conta a bibliografia especializada - como Fusari; Pires; Souza; Oliveira e Chadwick; Sant'Anna, Ericone, André e Turra; Vasconcellos; Thizon - quanto maior e mais especializada for a formação dos profissionais, mais bem elaborado e completo serão os planos de ensino. Visto que o curso de bacharelado e tecnólogo em moda ainda é recente no Brasil, ainda há a busca por maiores espaços e profissionais mais qualificados para atuação no campo acadêmico e de mercado de produção, uma vez que 60% dos professores responsáveis pelas disciplinas analisadas não possuem formação na área que a disciplina aborda, e por consequência, obtêm dificuldades para construir planos de ensino adequados. O indicativo destas considerações foi o resultado de planos de ensino incompletos, sem padrão formativo.

De todas as “variáveis” analisadas neste artigo, o Estado de Santa Catarina apresentou o índice mais satisfatório, 76,9% em relação a 7,69% do Rio Grande do Sul. Destes, apenas os itens objetivos específicos e metodologias, todos do Estado de Santa Catarina, apresentaram 100% em todos os planos, já o tema que se apresenta como subitem do conteúdo apresentou 100% nos planos de ensinos do Rio Grande do Sul, e por fim os itens conteúdos e bibliografia central apresentam 100% em todos os planos de ambos os estados.

Baseado nos resultados desta pesquisa acredita-se que os professores das disciplinas vinculadas à história nos cursos de moda devem ser continuamente estimulados à reflexão das suas práticas, já que estas asseguram o aprendizado dos alunos, utilizando os planos de ensino como um aliado na aprendizagem e não apenas como um elemento burocrático.

Bibliografia

CALDAS, Dario. **Observatório de Sinais**. Senac Rio. Rio de Janeiro, 2004.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2006.

Ciampone MHT, Kurcgant P. O ensino de administração em enfermagem no Brasil: o processo de construção de competências gerenciais. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2004 Jul-Ago; 5 (4): 401-7.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2ª. Ed., 1ª. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. s/d (mimeo.).

PIRES, Dorotéia Baduy. A História dos cursos de design de moda no Brasil. **Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação. Especial Moda/Universidade**. Anhembi Morumbi – Ano VI, nº 9 (2002) – São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 112 p.

SOUZA, Ricardo Felix. **Planos de ensino e formação continuada de professores: o curso de comunicação social da universidade cidade de São Paulo**. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

THIZON, Edson. **Métodos e técnicas de ensino: uma proposta de aplicação para a disciplina de banco de dados no curso de sistemas de informação**. Escola Superior de Criciúma. Criciúma, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. Liberdade Editora, 15ª edição. São Paulo, 2006.

SANT'ANNA, Flávia Maria; ENRICONE, Délcia; ANDRÉ, Lenir Cancellia; TURRA, Clódia Maria Godoy. **Planejamento de ensino e avaliação**. Editora Sagra Luzzato, 11ª edição. Porto Alegre, 1993

ARAÚJO, João Batista; OLIVEIRA, Clifton Chadwick. **Aprender e Ensinar**. Editora Global, 5ª edição. São Paulo, 2002.