

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR COMO DIRETRIZ DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DESIGN DE MODA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

The Interdisciplinary Practice as a Guideline of the Pedagogical Project of Fashion Design Course of Universidade Estadual de Londrina

SANCHES, Maria Celeste de Fátima I Mestre

Universidade Estadual de Londrina - UEL
tsanches@sercomtel.com.br

HATADANI, Paula da Silva I Mestre

Universidade Estadual de Londrina - UEL
paulahatadani@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo analisa as contribuições da interdisciplinaridade no projeto pedagógico do Bacharelado em Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tomando como plataforma a vivência de práticas pedagógicas integradoras, sob os parâmetros das teorias que discutem o processo projetual de design, analisa como a estrutura do projeto pedagógico do curso contribui para a construção do raciocínio projetual sistêmico.

Palavras Chave: Projeto. Metodologia. Design de moda. Ensino.

Abstract

This article examines the interdisciplinary contributions in the pedagogical project in Fashion Design BA of Universidade Estadual de Londrina (UEL). Taking as a platform the experience of integrated pedagogical practices, within the parameters of theories that discuss project process of design, analyzes how the structure of the pedagogical design of the course contributes to the construction of project thinking systems.

Keywords: Project. Methodology. Fashion design. Education.

INTRODUÇÃO

O mundo atual é marcado por uma realidade multifacetada e veloz, evidenciando um contexto sociocultural fluído e transitório. Moraes (2010), confirma que a complexidade do cenário atual o tornou imprevisível e carregado de uma diversidade de códigos, destacando a necessidade da flexibilização e da abordagem sistêmica na conduta do raciocínio projetual de design.

Por isso, conforme Sanches (2010), a formação acadêmica dos designers da contemporaneidade deve solidificar a capacidade de síntese integradora dos estudantes, ou seja, a competência para interpretar, gerenciar e conectar variáveis, extraindo dessas interações a essência dos elementos envolvidos. Para isso, os docentes das graduações em design têm se dedicado à construção de conhecimento de forma mais autônoma e participativa, no que concerne ao papel do aluno, bem como repensam os meios para efetivar essa interação.

Neste sentido, esta explanação discute a importância da interdisciplinaridade na estrutura curricular do Curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina, descrevendo as práticas interativas no ensino de projeto e analisando as suas contribuições na construção do raciocínio projetual sistêmico.

Desta forma, espera-se contribuir com relatos que auxiliem as análises didáticas do ensino de projeto no campo da moda, tendo em vista a necessidade de suprir a escassez de reflexões que abordam o design de moda nas esferas acadêmicas

É importante destacar que parte do relato aqui apresentado já foi divulgado por Sanches (2010), na edição inaugural da Revista *Projetica* (UEL), quando a autora discutiu os resultados da atividade denominada Projeto Integrador na segunda série do curso em questão. Entretanto, o presente artigo amplia as discussões, pontuando o Projeto Integrador (e outras atividades interdisciplinares) na totalidade do trajeto formativo, para ponderar sobre o papel da interdisciplinaridade e flexibilidade curricular no desenvolvimento da competência para projetar. Tais considerações são resultantes da apresentação do PP do Curso de Design de Moda da UEL no CIRCUITO DESIGN UEL, em abril de 2014, na UEL-Londrina.

O curso de Design de Moda da UEL

O projeto pedagógico do Bacharelado em Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina foi implantado em 2005, a partir da reformulação do antigo curso de Estilismo em Moda, fundado em 1997, com o propósito de

atender à solicitação da comunidade empresarial do grande pólo confeccionista de vestuário de moda da região, o qual se estabelece como um dos maiores do país. Em vista dessa demanda, o primeiro curso focou seus esforços no estudo do desenvolvimento deste tipo de produto, ou seja, o percurso formativo foi direcionado para a formação de profissionais para a indústria do vestuário de moda.

Este foco se manteve na nova proposta, porém a estrutura curricular foi completamente reconstruída sob a ótica do design, enfatizando o desenvolvimento do raciocínio projetual como o cerne do conjunto de habilidades e competências que foram definidas para o perfil do egresso.

Na indústria da moda, a maleabilidade e a capacidade de administrar muitas variáveis são qualidades essenciais, como corrobora Emídio (2006 apud SANCHES, 2010), a qual afirma que a dinâmica da moda exige que o designer seja convergente com um cenário de mudanças velozes, determinando a incorporação de conceitos e posicionamentos gerenciais à sua prática profissional. Tais aspectos confirmam que a preparação acadêmica do profissional para este cenário deve ser conduzida com flexibilidade, autonomia e abordagem sistêmica, sob a qual seja estimulada a capacidade de pensamento reflexivo, analítico, sintético e crítico.

Por isso, projeto pedagógico do Curso de Design de Moda foi elaborado por uma equipe multidisciplinar (incluindo a contribuição de consultores da área de educação e empresários do setor) que, durante três anos, estudou e conectou as diretrizes do Ministério da Educação para os cursos superiores de design e as exigências do cenário atual da indústria da moda. Assim, definiu-se que o curso deveria preparar o estudante para a autogestão e para “o aprender a aprender”, por meio do ensino interativo. Sob esta diretiva, o PP atual visa formar designers capazes de projetar objetos de uso e/ou sistemas de objetos, processos e serviços, por meio do enfoque sistêmico, considerando as características dos usuários e do contexto sociocultural/econômico/ambiental, assim como as potencialidades e limitações das unidades produtivas do vestuário.

Deste modo, a organização curricular foi estruturada sobre cinco eixos de conhecimento, a saber: 1) Fundamentação; 2) Representação e Expressão; 3) Gestão de Projeto; 4) Sistemas Produtivos; 5) Configuração do Produto. A função de cada eixo na estrutura formativa pode ser visualizada na Tabela 1.

Tabela 01 - Contribuições dos Eixos de Conhecimento.

EIXO	CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO
FUNDAMENTAÇÃO	Visão histórica e prospectiva, promovendo a compreensão das relações usuário- sistema/produto de moda – ambiente. Desenvolvimento da capacidade de organização e planejamento na construção do conhecimento.
EXPRESSÃO E REPRESENTAÇÃO	Desenvolvimento da capacidade de expressão, para a elaboração de conceitos e soluções em projetos de moda.
GESTÃO DO PROJETO	Gerenciamento do processo criativo, promovendo a efetiva atividade projetual e a visão sistêmica.
CONFIGURAÇÃO DO PRODUTO	Transposição das especificações de projeto para a materialização de soluções eficazes e inovadoras.
SISTEMAS DE PRODUÇÃO	Interação do pensamento projetual com a realidade produtiva, promovendo a viabilização do projeto.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Cada eixo reúne um conjunto de unidades curriculares (disciplinas), que contemplam conteúdos para a construção das competências e habilidades imprescindíveis para um Designer de Moda. Nesta plataforma, as atividades pedagógicas de cada série se articulam de forma transversal, em busca de uma formação integrada que propicie o desenvolvimento do raciocínio projetual coeso e autônomo. Para tanto, o eixo central de Gestão do Projeto, que, ao contrário dos outros quatro restantes, inclui apenas uma disciplina por série, acompanha o desenvolvimento da visão sistêmica, interagindo com os outros eixos, por meio dos projetos integradores e projetos experimentais, até culminar no Trabalho de Conclusão de Curso.

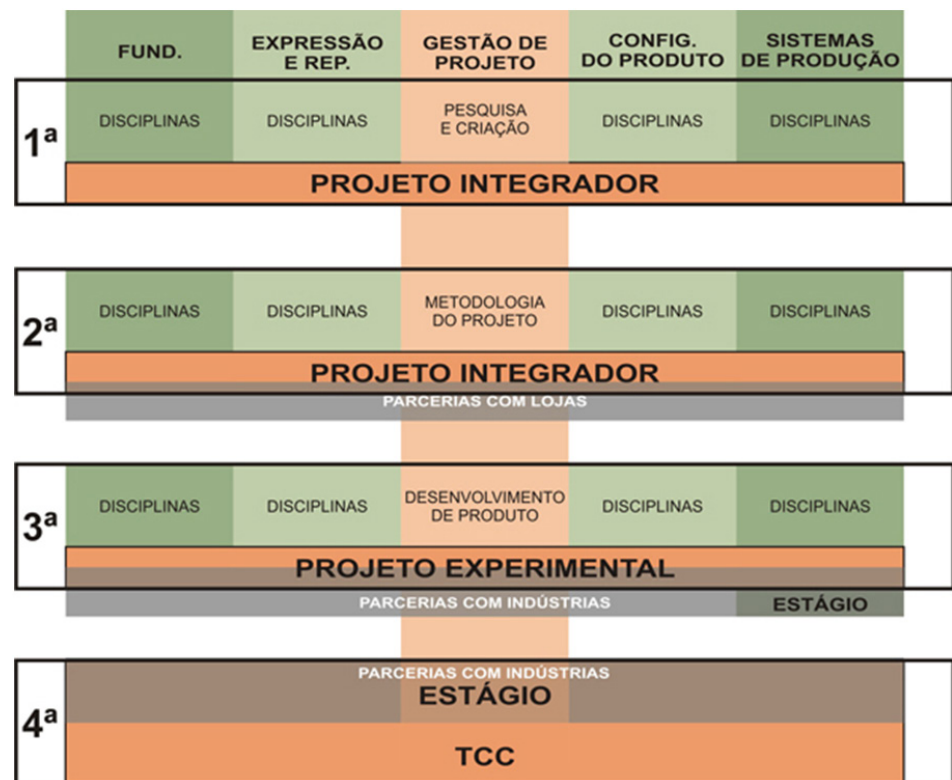
Embora o intercâmbio das unidades curriculares tenha sido definida, no PP original, por meio dos Projetos Integradores e Experimentais, a estrutura curricular interativa e o amadurecimento de posturas didáticas mais colaborativas estimularam os docentes a adotarem condutas flexíveis e atuar de modo mais interligado, o que impulsiona, cada vez mais, a realização de outras atividades interdisciplinares, além dos referidos Projetos.

Por outro lado, a grande carga horária de estágio obrigatório do curso, bem como as possibilidades diversificadas para atividades complementares e as parcerias com empresas locais, como campo de estudo para os projetos integradores e experimentais, proporcionam uma boa conexão dos estudantes com o mundo do trabalho, possibilitando a inserção da realidade produtiva e mercadológica nas atividades pedagógicas e, ainda, a relação desta com a atividade projetual.

Logo, o ambiente controlado da academia é permeado pelo fluxo de variantes do contexto externo, instituindo uma interface que vai crescendo no transcorrer do curso, até se mesclar completamente no último ano, quando ocorre o estágio de imersão e os alunos se dedicam totalmente ao trabalho em empresas do setor do vestuário, fortalecendo os subsídios para definição do foco do seu TCC, o qual muitas vezes é extraído das vivências no campo de estágio. Por conseguinte, os conhecimentos técnico-expressivos, a capacidade criativa e as variáveis do contexto serão equacionados com maior eficácia na atuação profissional, quando este indivíduo se integrar ao mercado de trabalho.

Para melhor apreensão desta organização, Sanches (2010) constrói um diagrama que ilustra o percurso formativo, enfatizando a gestão de projeto como eixo central e a inserção de parcerias com os âmbitos produtivo e mercadológico. (Figura 1).

Figura 01 - Estrutura Básica do Curso de Design de Moda da UEL.



Fonte: Sanches (2010).

O nível de complexidade dos Projetos Integradores e Experimental aumenta a cada série, de acordo com a base de fundamentos que estão alocados em cada eixo. Assim, na primeira série o foco é a linguagem e a exploração das ferramentas da criatividade, utilizando como usuário o universo pessoal. A

segunda série introduz a conexão com o mercado a partir do estudo de público-alvo e conceito de marca para, enfim, na terceira série, interagir profundamente com o contexto social e mercadológico, pois nesta fase o projeto é realizado em parceria com uma indústria, transportando o estudante para um cenário de muitas limitações e variáveis, no qual o raciocínio projetual se amplia para a concepção de sistemas de produtos e serviços.

No decorrer de quase uma década, as diretrizes dos projetos de integração evoluíram de acordo com as constatações identificadas na prática em sala de aula e discutidas nas reuniões pedagógicas, realizadas para feedback e planejamento das atividades do curso em geral e de cada série. Com base nestas análises, foram necessários ajustes como, por exemplo, a redução do número dos Projetos Integradores e Experimentais em cada ano, dando espaço para práticas interdisciplinares menores e mais rápidas, possibilitando a interação de ações didáticas específicas que preparariam melhor o estudante para a gestão de tais Projetos e do TCC.

Da mesma forma, o foco dos projetos principais em cada série também evoluiu, visto que a coesão entre os docentes propiciou o planejamento das atividades em conjunto para cada etapa de formação. Assim, somou-se à delimitação original, a demarcação por segmentos de usuários, de acordo com os perfis corpóreos (estudados nas disciplinas que tratam de modelagem e usabilidade) e comportamentos de consumo explorados em cada série. Estes parâmetros podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 02 - Delimitação atual das atividades integradoras.

SÉRIE	1ª	2ª	3ª	4ª
DISCIPLINA DO EIXO DE GESTÃO DO PROJETO	PESQUISA E CRIAÇÃO	METODOLOGIA DO PROJETO	DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	Desenvolver a percepção do novo, viabilizando o desenvolvimento e gerenciamento das habilidades criativas, através de técnicas e exercícios que estimulem a expressão.	Conhecer e exercitar as diferentes etapas do projeto de design, por meio de ferramentas de organização projetual, promovendo a visão sistêmica.	Desenvolver produtos (artefatos, processos e serviços) de moda, aplicando o pensamento projetual com direcionamento mercadológico e conceitos de sustentabilidade.	Canalizar as vivências acadêmicas de modo autônomo e com a abrangência necessária à integração ao mercado de trabalho, equacionando a visão sistêmica, a prática fundamentada e a capacidade de síntese para a gestão da pesquisa na concepção de produtos (e/ou processos/serviços) inovadores e factíveis.
SEGMENTO ABORDADO	UNIVERSO PESSOAL DO ESTUDANTE (FEMININO)	INFANTIL (MASCULINO E FEMININO)	MASCULINO	LIVRE
COMPETÊNCIAS ALMEJADAS	O aluno será conduzido à construção de repertório básico, associando os conhecimentos e conteúdos abordados sobre as técnicas de criatividade à prática projetual.	O aluno será conduzido à construção de repertório intermediário, associando os conhecimentos adquiridos na primeira série com conteúdos sobre público-alvo e conceito de marca à prática projetual.	O discente será conduzido à ampliação do repertório anterior, interagindo com cenários produtivos e mercadológicos, para promover a associação dos conhecimentos de gestão e sustentabilidade à prática projetual.	Por meio das experiências e aprendizado dos anos anteriores, o aluno deverá ser capaz de realizar um projeto de alta complexidade, gerindo, de modo autônomo, a interação entre a investigação científica, a prática projetual e a produção material.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para que estas atividades sejam efetivamente concretizadas, cabe aos professores que conduzem as disciplinas alocadas no eixo de Gestão do Projeto de cada série, a coordenação dos Projetos Integrador e Experimental. Eles também são responsáveis pelo acompanhamento do planejamento (realizado em conjunto com os outros professores da série) e da coerência da condução do raciocínio projetual, que podem ser adaptados durante o processo, conforme indicado pelas verificações semanais.

É interessante destacar que os projetos vivenciados ao longo dos anos indicaram que o cumprimento desta adaptação projetual só ocorreria de maneira satisfatória se houvesse a flexibilização de certas práticas pedagógicas institucionalizadas, como por exemplo, o horário de aulas. Isto porque, ao contrário dos currículos estruturados em grade (nos quais cada disciplina tem hora e local estabelecidos para ser realizada da mesma maneira em todas as semanas do semestre letivo), o ensino interdisciplinar conduz a ações inovadoras de ensino, à reorganização continuada do tempo e das atividades programadas, além da verificação constante do desempenho e das dificuldades dos estudantes. Desta forma, no curso de Design de Moda da UEL é habitual que os professores alterem o planejamento e o percurso do projeto por diversas vezes, no intuito de redesenhar o caminho da aprendizagem e da interação. Tal apontamento é corroborado por Fazenda (2008a, p. 8), ao afirmar que “nas questões da interdisciplinaridade, é possível planejar e imaginar, porém é impossível prever o que será produzido e em que quantidade ou intensidade” e, ainda, “Uma sala de aula interdisciplinar difere da comum desde a organização do espaço arquitetônico até a organização do tempo” (FAZENDA, 2008b, p. 86). Por este motivo, a partir de 2014, o horário de aulas do curso de Design de Moda deixou de ser definido por semestres e passou a ser alterado semanalmente, de acordo com as necessidades identificadas em sala. Desde então, muitas aulas tem sido ministradas por mais de um professor ao mesmo tempo, o que intensifica a prática integradora e favorece a interdisciplinaridade, pois, como afirma Fazenda (2002, p. 25), “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Por tudo exposto até aqui, é possível afirmar que o curso de Design de Moda da UEL vem, sistematicamente, procurando aprimorar a proposta do seu Projeto Pedagógico, ainda que enfrente inúmeros desafios, sejam de ordem relacional, prática, institucional, técnica, entre outras. Porém, é importante ressaltar que apesar destas dificuldades, tem conseguido direcionar as ações de sala de aula para a união entre teoria e prática e a visão sistêmica de projeto, condições essenciais para o ensino do Design de Moda.

A prática interdisciplinar na construção do pensamento sistêmico para ensino de projeto

De acordo com Anastasiou (2010), no atual cenário de ensino superior, é necessário que sejam propostas condições onde os estudos de diversas áreas possam convergir em torno de situações reais, buscando a teoria necessária à compreensão das mesmas. Desta maneira, o curso de Design de Moda da UEL desafia seus estudantes a desenvolverem projetos que se ligam à realidade com grau de complexidade crescente.

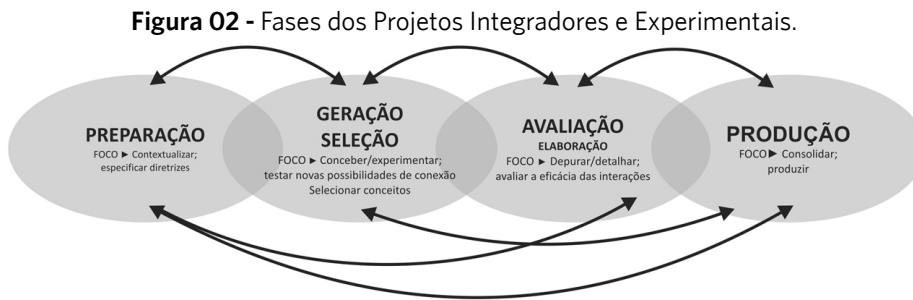
Considerando os objetivos de conteúdos trabalhados em cada série, bem como as habilidades e competências que provém destes, formula-se diretrizes básicas para cada atividade interdisciplinar, as quais devem contemplar estas metas no decorrer do processo de projeção. Além disso, foi determinado que a postura didática deveria estimular o estudante a pesquisar e levantar oportunidades, ampliando então a sua capacidade de identificar demandas tangíveis e intangíveis na contextualização do universo projetual.

Desta forma, pretende-se cumprir a premissa de afastar o aluno de acepções exclusivamente pessoais, ou não fundamentadas, na análise das demandas, ou seja, levá-lo a investigar o cenário sociocultural para perceber comportamentos e códigos vigentes. Esse mergulho na pesquisa de contexto será essencial à delimitação de parâmetros para tomar decisões e avaliar a coerência do projeto de forma mais autônoma.

Para maior entendimento das práticas interdisciplinares no curso, relata-se a estrutura didática de algumas estratégias pedagógicas de interação, começando pelos Projetos Integradores e Experimentais, os quais vinculam todas as unidades curriculares (de cada série) em prol de uma mesmo objetivo. O percurso desses projetos inclui desde a identificação de necessidades até a prototipagem e defesa das propostas finais. Assim, para efeito de organização, esta atividade se divide em quatro grandes fases que auxiliam na administração do cronograma e na organização da interação das disciplinas que vão se inserindo em cada fase do projeto. É essencial enfatizar, de acordo com Sanches (2010), que estas etapas não ocorrem de forma linear e isolada, mas sim de modo entrelaçado, no qual também é comum retornar às fases já transpostas ou administrá-las simultaneamente, até mesmo porque estas não presumem uma sequência de procedimentos técnicos pré-determinados, apenas indicam os focos de ação em relação ao processo geral e auxiliam os estudantes no gerenciamento do tempo.

Nesta linha de raciocínio, os Projetos Integrador (PI) e Experimental (PE) são iniciados pela fase de pesquisa e síntese de direcionamentos, seguida

normalmente por outras duas etapas, estreitamente entrelaçadas, nas quais são geradas possibilidades que serão avaliadas e selecionadas (e experimentadas concretamente) a partir dos critérios da primeira fase, podendo ocorrer vários ciclos de retroalimentação, uma vez que, ao selecionar uma idéia, esta poderá se desmembrar em outras, caracterizando um novo ciclo de geração. Por fim, a fase de produção compreende a materialização definitiva do projeto, envolvendo prototipagem e documentação técnica para confecção. (Figura2)



Fonte: Elaborado pelas autoras - Adaptado de Sanches (2010).

Sabe-se que é preciso ter cautela para que modelos ilustrativos não sejam interpretados como um roteiro engessado de procedimentos pré-estabelecidos, no qual não se reflete sobre as ações ali contidas ou não se abre espaço para a mudança de percurso, por isso, ressalta-se que a Figura 2 visa apenas esclarecer as fases de projeto para o leitor, já que o processo de design, não poderia ser definido por um esquema horizontalizado, mas sim por um “núcleo focal que vai se ampliando em uma estrutura radial”, a qual estabelece um sistema de interações possíveis, como descreve Sanches (2010).

Considerando a ressalva anterior, destaca-se, a seguir, o fluxo das principais informações e procedimentos envolvidos nas etapas:

A) **PREPARAÇÃO:** compreender o contexto onde se insere o projeto é fundamental, por isso a fase de investigação é auxiliada pelas unidades curriculares que estudam fatores sociais, mercadológicos e tecnológicos, sempre em interação com a disciplina de gestão de projeto em cada série.

B) **GERAÇÃO E AVALIAÇÃO:** a etapa de geração e avaliação de possibilidades de solução envolve principalmente as disciplinas do eixo de configuração de produto, a exemplo de Composição e Laboratório da Forma, mas também se entrelaça com as disciplinas do eixo de Processos Produtivos, já que o ciclo - geração - avaliação - seleção - pode se repetir mais de uma vez, como já foi dito anteriormente, associando os conhecimentos técnicos aos expressivos.

C) PRODUÇÃO: os últimos passos do trajeto são em direção à concretização efetiva do projeto, quando serão exercitados os conhecimentos de sistemas produtivos para a confecção de protótipos de teste e da peça piloto, assim como as habilidades de representação e expressão para a documentação final do projeto.

Ressalta-se que as disciplinas do eixo de Gestão do Projeto são responsáveis pelo acompanhamento destes processos, auxiliando o aluno em cada etapa e garantindo que o planejamento seja cumprido (ou adaptado) durante o trajeto até o resultado final.

Sob este direcionamento, estas disciplinas transformam-se em um “espaço de reflexão em torno do fazer” (COELHO, 2006, p. 40), onde os estudantes são estimulados a decidir sobre as ferramentas metodológicas que usarão em cada fase do projeto, dependendo do foco de ação da fase em questão e do conhecimento prévio já exercitado. Todavia, existem momentos de assessoramento com os professores para análise da coerência das escolhas individuais. Destaca-se que os procedimentos peculiares a cada etapa são orientados pelo professor da área específica. Para tanto, a documentação contínua do trajeto é essencial, por conseguinte, cada aluno produz uma série de registros que facilitam a sistematização da sua conduta projetual, assim como a comunicação e a interação entre os eixos de conhecimento do curso.

Uma das principais formas de registro para comunicação é a Ficha-síntese, um documento criado neste curso para sintetizar as delimitações do projeto de forma organizada e facilitar a interação entre as disciplinas envolvidas no processo. O preenchimento da ficha não é imediato e definitivo, ele vai ocorrendo gradativamente, de acordo com os questionamentos surgidos nos ajustes de foco, no decorrer da etapa de preparação, até que ela esteja completa para direcionar a geração de ideias.

Este exercício de avaliar e selecionar as informações investigadas, para sintetizá-las em parâmetros de projeto e depois registrá-las de forma organizada em um documento, estimula a percepção da importância da indicação de critérios para as decisões projetuais e, muitas vezes, exprime a necessidade de complementar algumas pesquisas, quando não se consegue conectar as informações.

Para ilustrar algumas das vivências deste caminho, as Figuras 3 e 4 demonstram registros fotográficos de experimentação e documentação projetual.

Figura 03 - Estudo formal na modelagem tridimensional de Thaina de Oliveira Goncalves.



Fonte: Sanches (2010).

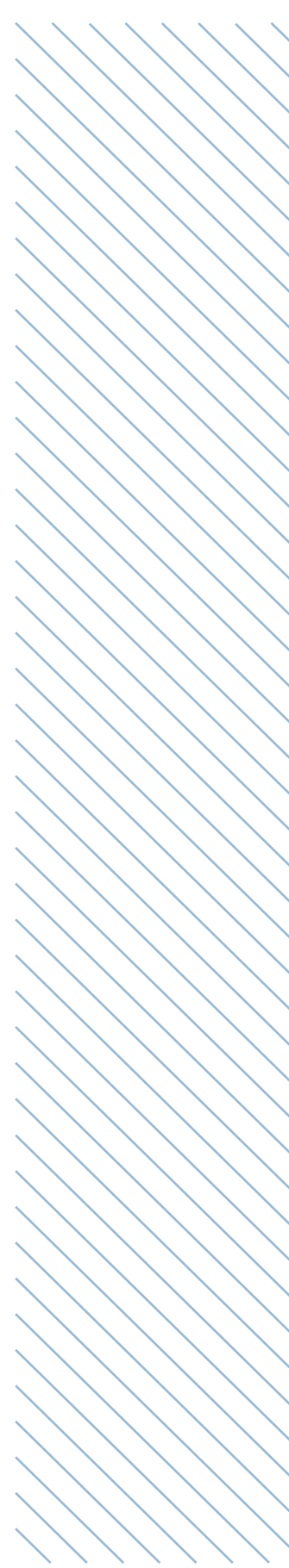
Figura 04 - Encaixe com foco na redução de resíduos e produtos confeccionados do TCC de lana Uliana Perez.



Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado de Perez (2012).

Como já indicado anteriormente neste trabalho, outras atividades interdisciplinares foram criadas a partir das experiências dos projetos integradores, especialmente com o intuito de preparação dos estudantes para os projetos maiores do 2º semestre letivo. Assim, foram introduzidos projetos menores (chamados miniprojetos) no 1º semestre, que, por não possuírem roteiro definido, podem ficar a cargo do docente da disciplina do eixo de Gestão do Projeto ou mesmo por qualquer outro docente, independente do eixo ao qual pertença (Figura5).

Figura 05 - Experimentação formal a partir da interação de disciplinas de modelagem e metodologia visual





Autor: Gustavo Neves – Primeira Série – 2011

Fonte: Acervo das autoras.

Para que o estudante assuma uma postura mais participativa nas decisões sobre a gestão do processo, percebeu-se que o desenvolvimento da visão panorâmica pode ajudar a percepção de que todo projeto de design envolve mais de uma possibilidade de resposta aos questionamentos que surgem em cada fase e, ainda, que as decisões se conectam umas às outras, em um rede dinâmica que se modifica à medida que absorve novas informações, exigindo um pensar sistêmico.

O pensamento sistêmico é definido por Capra (2006) como aquele que é consciente das inter-relações e interdependências dos fenômenos da vida, sejam eles biológicos, físicos, culturais ou sociais. De acordo com o autor, embora seja possível particularizar os elementos dos sistemas, a natureza do todo sempre será diferente do que a simples soma das partes e, portanto, pode-se dizer que as inter-relações entre os elementos gerarão sempre dinamismo e fluidez.

Tal visão converge para a atual perspectiva dos estudos sobre metodologias para a condução do projeto em design, cuja gestão depende da interação de

ações coordenadas e o resultado está atrelado às conexões articuladas entre as variáveis do contexto. Estendendo o raciocínio ao âmbito do ensino de projeto, cabe ressaltar Coelho (2008b, p. 2), quando coloca o método “como a matriz dos procedimentos laborais acadêmicos”, mas o define também como algo que não se congela e é altamente dinâmico; que se renova a cada projeto. Na mesma linha de pensamento Baxter (1998, p. 6) afirma que “os problemas de projeto nem sempre apresentam as mesmas exigências e, portanto, os mesmos métodos de solução.” Diante destas confirmações, fica claro que o papel do método no design é sistematizar processos com um nível de flexibilidade que permita ajustá-lo à diversidade característica das situações projetuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar o dia a dia da prática interdisciplinar Leis (2005) destaca Bernstein, o qual reivindica que o conhecimento deve ser empírico, interpretativo e crítico, ao mesmo tempo. Esta proposta ratifica a essência do que se pretende alcançar nas vivências aqui relatadas, nas quais a pesquisa, a experimentação e a interação de conceitos e interpretações, promovem a construção conjunta do conhecimento

Entretanto, esta interpenetração de conteúdos e a evolução contínua do conhecimento vivenciado demonstram a relevância do pensamento sistêmico para a gestão do processo, já que os métodos utilizados também podem interagir e se transformar no transcorrer desta dinâmica. Nesta direção, Coelho (2008a), pondera que o método se interioriza no processo projetual, viabilizando a sistematização dos passos para a realização das etapas processuais. Porém, este pode ser construído no decorrer de tais etapas e, da mesma forma, outras partes do processo podem ser vislumbradas, à medida que se avança em cada passo.

Como se pode averiguar, a viabilização de práticas interdisciplinares, envolve um planejamento eficiente, um acompanhamento constante e muita disponibilidade para novas adequações do percurso. No caso do curso em questão, o projeto pedagógico já foi concebido com esta intenção integradora, mas ainda existem muitas arestas a aparar, principalmente em relação ao processo avaliativo integrado. Contudo, as supervisões de estágio confirmam que os alunos deste curso, ao adentrarem o contexto de uma indústria, demonstram uma visão ampliada em relação ao pensamento de gestão de projeto, atuando de forma ágil e participativa entre os diversos processos que acontecem em uma empresa que produz moda.

De maneira geral, pode-se destacar como bons frutos do novo PP: a

viabilização de uma sistematização flexível do projeto; o incentivo à autonomia do aluno e à postura de gestão abrangente e integradora; a ampliação da capacidade de síntese e da visão de ciclo de vida do produto; a possibilidade de imersão no campo de trabalho por meio do estágio obrigatório da 4ª série; o estreitamento da relação com empresas, como no caso do Projeto Experimental e dos estágios obrigatórios; a redução da ansiedade no último ano, com a priorização do TCC e do estágio obrigatório; e finalmente, TCCs mais conectados com o mercado e experimentando abordagens mais complexas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Grade e matriz curricular: conversas em torno de um desafio presente no ensino superior. In: FREITAS, A. L. S. et al. (Org.). Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 181-200.

BAXTER, M. Projeto de produto: guia prático para desenvolvimento de novos produtos. São Paulo: Edgard Blücher, 1998.

CAPRA, F. O ponto de mutação. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

COELHO, L. A. L. Por uma metodologia de idéias. In: COELHO, L. A. L. (Org.). Design método. Rio de Janeiro: PUC, 2006. p. 39-53.

_____. Adjetivando o método. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA EM DESIGN: ensino, pesquisa e projeto, 2., 2008, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2008a.

_____. (Org.) Conceitos-chave em design. Rio de Janeiro: PUC, 2008b.

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008a.

_____. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008b.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas, Florianópolis, v. 6, n. 73, p. 2-23, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176/4455>>. Acesso em:

1 jul. 2014.

MORAES, D. Metaprojeto como modelo projetual. *Strategic Design Research Journal*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/sdrj/pdf/86.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

PEREZ, I. U. Design zero waste: estudo de caso em uma empresa de confecção de moda. 2012. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SANCHES, M. C. F. Projeto integrador: uma reflexão para a evolução. *Projética*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 101-114, 2010. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/7707/6859>>. Acesso em: 1 jul. 2010.

Recebido em:14/07/14

Aprovado em:25/07/14