



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

DESIGN DE MODA EM PORTUGAL

O lugar do património artesanal têxtil nos currículos da educação/formação superior

Bruno Miguel Lopes Vinagre



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Bruno Miguel Lopes Vinagre

Design de moda em Portugal: O lugar do património
artesanal têxtil nos currículos da educação/formação
superior

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Maria de Fátima de Sousa Pereira

Novembro de 2022

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projeto não seria possível sem o contributo e apoio de várias pessoas que se mantiveram presentes no decorrer deste peculiar percurso.

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria de Fátima Pereira, por aceitar o meu convite e orientar esta concretização projetual, agradeço-lhe pela sua disponibilidade científica e pedagógica, e pela tranquilidade com que me guiou no decorrer do projeto.

Professor Carlos Almeida, obrigado, pelo incentivo e apoio dado, pelo seu profissionalismo e disponibilidade.

Agradeço à mãe por compreender que cabem todos os sonhos do mundo dentro dos meus olhos, e, ao meu irmão, existe um lugar que é só nosso.

Madalena obrigado pela sensibilidade e paz.

A todas as pessoas ligadas ao Design de Moda, que fizeram parte deste estudo, pelos esclarecimentos prestados e por partilharem as suas visões, análises e perspetivas.

A todos, uma vez mais, obrigado.

RESUMO

Contexto e objetivos do estudo. O artesanato, parte integrante do património cultural, tece uma narrativa social e cultural singular e genuína, repleta de símbolos e expressões, que se estruturam para além do artefacto em si mesmo. Colocando em evidência o ritual simbólico que expressa a diferença cultural dos demais, num reflexo da individualidade e unicidade sociocultural das comunidades e de um país, o artesanato expressa a identidade e as tradições populares do local, reforçando o sentimento de pertença sociocultural a um coletivo, em oposição às produções industriais que, segundo Lipovetsky e Serroy (2011), tipificam a “cultura-mundo”. Por outro lado, a globalização, enquanto processo complexo e multidimensional, a par de tendências de maior diversidade, induz também, incontestavelmente, tendências de maior uniformidade, nomeadamente no plano sociocultural, acarretando riscos e desafios relacionados com a homogeneização das formas sociais e das identidades culturais por via do desenraizamento das culturas e costumes locais. Não obstante as tendências para a uniformização e imposições culturais hegemónicas, não raras vezes, encontram-se, nas sociedades, respostas orientadas para a revitalização de soluções culturais alternativas, funcionando como barreiras contra o que a grande indústria cultural tenderia a homogeneizar (Giddens, 2000). Reconhecendo-se que esta tendência contra-hegemónica poderá ser tanto maior quanto maior for o potencial de dinamismo social e cultural e a capacidade de reação e afirmação do local, considera-se que a educação/formação, nomeadamente na área do Design de Moda, pode constituir uma estratégia eficaz na revitalização da identidade sociocultural, através da preservação e valorização do artesanato têxtil português, estimulando múltiplas leituras das diferentes circunstâncias e artefactos culturais e oportunidades para a (re)criação do património cultural em projetos contemporâneos. Com efeito, a moda, refletindo a expressão estética e cultural das sociedades, num tempo e contexto específicos, espelha importantes influências sociais, sendo que os modos de vestir, para além de uma subjetividade e expressão individualizada, refletem uma necessidade relacional com a comunidade, procurando cimentar a robustez do sentimento de pertença a um coletivo (Crane, 2006). Constituindo um território de diálogos e confrontos, a moda abre possibilidades de reinterpretação das peças, através do design, permitindo refletir criticamente sobre o objeto, nomeadamente os que constituem realidades artesanais à beira do fim (Reis, 2003), aliando o design contemporâneo à riqueza da tradição, (Souza, 2011). Face ao exposto, este trabalho procura contribuir para o conhecimento sobre a educação/formação superior em Design de Moda em Portugal quanto a componentes de formação associados ao artesanato têxtil, a partir da análise do currículo que a estrutura e das conceções de responsáveis pela formação. Especificamente, o estudo tem como objetivos: (i) situar o lugar do artesanato têxtil português nos planos curriculares da formação superior relacionada com o Design de Moda em Portugal; (ii) identificar conceções de responsáveis pela formação assegurada em Portugal relativamente ao artesanato têxtil e técnicas tradicionais versus inovação artística educacional e projetos contemporâneos, num cenário globalizado.

Método. A abordagem metodológica adotada assume uma natureza qualitativa (Creswell & Creswell, 2018), de cariz descritivo, perspetivando a compreensão da problemática específica apresentada. O estudo seguiu um procedimento metodológico de análise documental (Cellard, 2012; Sá-Silva et al., 2009) das Fichas de Unidade Curricular que integram os planos curriculares dos cursos de educação/formação superior base (cursos técnico-superior profissionais e licenciaturas) na área do Design de Moda, por recurso a grelha criada para o efeito. Foram também entrevistados os responsáveis pela formação de sete cursos. As entrevistas semiestruturadas (Fontana & Frey, 2003), depois de transcritas, foram interpretadas por análise de conteúdo (Bardin, 2008).

Resultados e conclusão. Os resultados obtidos permitem constatar que, apesar do consenso, entre os participantes, acerca da relevância da problemática em análise, globalmente, os planos curriculares dos cursos revelam uma presença muito residual de componentes formativos relacionados com o património artesanal têxtil, que se situam predominantemente num nível muito genérico de especificação, assim como uma grande variabilidade entre instituições de ensino superior/cursos. Esta situação poderá comprometer possibilidades de desenvolvimento consciente e sustentado, por parte dos estudantes da área do Design de Moda, de processos artísticos criativos contemporâneos que envolvam e valorizem o artesanato têxtil português na sua diversidade e riqueza patrimonial.

Palavras-chave: Património Cultural; Artesanato têxtil; Design de Moda; Currículo no Ensino Superior; Educação Artística.

ABSTRACT

Context and objectives of the study. Handicrafts are an integral part of society's heritage, weaving a singular and genuine social and historical narrative full of symbols and expressions, structured beyond the artifact itself. As symbols of cultural difference, handicrafts illustrate the individuality and sociocultural uniqueness of communities and countries. As opposed to industrial productions that reflect "world culture", handicrafts reflect the local culture and reinforce the sense of belonging to a place, according to Lipovetsky and Serroy (2011). On the other hand, globalization, as a complex and multidimensional process, along with trends towards increasing diversity, also induces, undeniably, trends towards increased uniformity, particularly at the sociocultural level. This brings risks and challenges related to the homogenization of social forms and cultural identities through the uprooting of local cultures and customs. Even though societies tend toward uniformization and hegemonic societal impositions, there are responses geared toward the revitalization of alternative cultural solutions that act as barriers against what the broader culture industry tends to homogenize (Giddens, 2000). Recognizing that this counter-hegemonic trend may be more significant the more potential there is for social and cultural dynamism and the capacity for local reaction and affirmation, it is considered that education/ training, namely in the area of Fashion Design, may constitute an effective strategy in the revitalization of socio-cultural identity, through the preservation and valorization of Portuguese textile crafts, stimulating multiple readings of different circumstances and cultural artifacts as well as opportunities for the (re)creation of cultural heritage in contemporary projects. In this way, fashion reflects the aesthetic and cultural expression of societies at a given time and place, while how one dresses reflects a sense of belonging to a community in addition to personal expression (Crane, 2006). By creating a territory of dialogues and confrontations, fashion opens up the possibility of reinterpretations of the pieces, through design, allowing critical reflections on the object, particularly those that represent artisanal realities nearing their end (Reis, 2003), combining contemporary design with the richness of tradition (Souza, 2011). Given the above, this work seeks to contribute to knowledge about higher education/training in Fashion Design in Portugal regarding training components associated with textile crafts. This is done through the analysis of the curriculum that structures it and the concepts of those responsible for training. Specifically, the study aims to: (i) situate the place of Portuguese textile craftsmanship in the curricula of higher education related to Fashion Design in Portugal; (ii) identify concepts of those responsible for the training provided in Portugal regarding textile craftsmanship and traditional techniques versus artistic educational innovation and contemporary projects, in a globalized scenario.

Method. The methodological approach adopted is qualitative (Creswell & Creswell, 2018), of a descriptive nature, aiming at understanding the specific issue presented. The study followed a methodological procedure of documentary analysis (Cellard, 2012; Sá-Silva et al., 2009) of the Curricular Unit Sheets that integrate the curricular plans of the basic higher education courses (professional technical-superior courses and undergraduate degrees) in the area of Fashion Design, using a grid created for this purpose. The people responsible for the training of the seven courses were also interviewed. Transcripts of semi-structured interviews (Fontana & Frey, 2003) were analyzed using content analysis (Bardin, 2008).

Results and conclusion. The results obtained show that, despite the consensus, among the participants, about the relevance of the issue under analysis, globally, the curricula of the courses reveal a very residual presence of training components related to textile crafts heritage, which are predominantly at a very generic level of specification, as well as a great variability between higher education institutions/courses. This situation may compromise possibilities of conscious and sustained development, on the part of Fashion Design students, of contemporary creative artistic processes that involve and value Portuguese textile craftsmanship in its diversity and heritage richness.

Keywords: Cultural Heritage; Textile Handicraft; Fashion Design; Higher Education Curriculum; Artistic Education.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. GLOBALIZAÇÃO E CULTURA	11
2. PATRIMÓNIO CULTURAL E ARTESANATO	17
3. A MODA ENQUANTO REFLEXO DO DESIGN E DE UMA IDENTIDADE	30
4. EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO EM DESIGN DE MODA E A CENTRALIDADE DA DIMENSÃO CURRICULAR	34
CAPÍTULO II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	11
1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES	45
2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	48
3. ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS	49
CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	44
1. O LUGAR DO ARTESANATO TÊXTIL PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO SUPERIOR DE BASE EM DESIGN DE MODA EM PORTUGAL: MAPEAMENTO A PARTIR DO CORPUS DOCUMENTAL	53
2. PATRIMÓNIO ARTESANAL E TÉCNICAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO SUPERIOR EM DESIGN DE MODA: CONCEÇÕES DE RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO	55
DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	93

ÍNDICE DE TABELAS E ANEXOS

Tabela 1 – Sub-questões de investigação e objetivos específicos do estudo.

Tabela 2 – Cursos de educação/formação superior base (CTeSP e licenciaturas) em Design de Moda.

Tabela 3 – Caracterização dos participantes.

Tabela 4 – Resultados da análise criterial dos componentes das Fichas de Unidade Curricular.

Tabela 5 – Resultados da análise criterial dos componentes das Fichas de Unidade Curricular, por IES/curso.

Tabela 6 – Categorização por temas associados às FUC classificadas com os critérios Genérica e Específica.

Tabela 7 – Sistema de categorias resultante da análise de conteúdo das entrevistas.

Anexo 1 – Guião da entrevista semiestruturada aos coordenadores de curso.

Anexo 2 – Ficha de caracterização dos participantes.

Anexo 3 – Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação.

Anexo 4 – Grelha de análise por IES/curso/ano curricular.

Anexo 5 – Infografia representativa da síntese de progressão de categorias.

INTRODUÇÃO

A *globalização* mudou o mundo. A par com a crescente interdependência entre Estados, organizações e indivíduos de todo o mundo, e com os desenvolvimentos tecnológicos que facilitam a comunicação entre pessoas e instituições e a circulação de bens e pessoas, a globalização induz, incontestavelmente, tendências de maior diversidade, mas também, de maior uniformidade, nomeadamente no plano cultural/sociocultural. Constituindo um processo complexo e multidimensional, este fenómeno acarreta riscos e desafios relacionados com a homogeneização das formas sociais e das identidades culturais por via do desenraizamento das culturas e costumes locais. Este risco está muito associado à intensificação das relações sociais que ocorrem no que Octavio Ianni (1999) denomina por "cidade global". Segundo o autor,

Na cidade global está todo o mundo, os que estão e os que não, visíveis e invisíveis, reais e presumíveis. São diversas ou muitas as formas de sociabilidade, culturais, religiosas e lingüísticas, juntamente com as caras e fisionomias, raças e etnias, classes e categorias. Vêm e vão pelo mundo, localizando-se longa ou episodicamente ali. Criam um modo de ser, agir, pensar, sentir e fabular de cunho cosmopolita, descolado da nação, província ou região. (Ianni O. , 1999, p. 73)

A preservação e valorização dos símbolos tradicionais, neste que é um mercado avassalador dito global, compromete-se, em resultado da poderosa indústria de consumo sustentada nos valores do capitalismo consumista global. No entanto, as tendências para a uniformização e imposições culturais hegemónicas, não raras vezes, encontram nas sociedades respostas orientadas para a revitalização de soluções culturais alternativas, incluindo lógicas de preservação, reforço da tradição e manifestações culturais funcionando como barreiras contra o que a grande indústria cultural tenderia a homogeneizar (Giddens, 2000). Reconhecendo-se que esta tendência contra-hegemónica poderá ser tanto maior quanto maior for o potencial de dinamismo social e cultural e a capacidade de reação e afirmação do local, considera-se que a educação/formação pode assumir um papel preponderante na revitalização da identidade sociocultural, estimulando múltiplas leituras das diferentes circunstâncias e artefactos culturais e oportunidades para a (re)criação do património cultural em projetos contemporâneos.

Reclamando-se como um legado do passado, e revelando-se um elemento preponderante na reconstrução das memórias e culturas não escritas, o *Património Cultural* detém um papel fundamental na preservação e valorização, destas marcas identitárias. De acordo com a UNESCO (2003), o património cultural abrange “as tradições ou expressões vivas herdadas dos nossos antepassados e transmitidas aos nossos descendentes” compreendendo assim, “as tradições e expressões orais, incluindo a língua como vetor do património cultural imaterial; as artes do espetáculo; as práticas sociais, rituais e acontecimentos festivos; os conhecimentos e práticas que dizem respeito à natureza e ao universo; os saberes fazer ligados ao artesanato”, permitindo não só perceber e apreender o carácter vivo e dinâmico do legado que vamos recebendo dos nossos

antepassados, mas também, expressando a diversidade cultural da humanidade e a identidade cultural de determinados grupos sociais.

O *artesanato* e o seu carácter singular e genuíno, parte integrante do património cultural, em oposição às produções industriais que, segundo Lipovetsky e Serroy (2011), tipificam a “cultura-mundo”, expressa a identidade e as tradições populares do *local*, num reflexo da individualidade da comunidade. Em Portugal, o artesanato é parte da nossa história e tece uma narrativa social e cultural repleta de símbolos e expressões que se estruturam para além do artefacto em si mesmo, colocando em evidência o ritual simbólico que expressa a diferença cultural dos demais, reforçando o sentimento de pertença sociocultural a um coletivo.

O ponto de partida para esta investigação, surge, do desenvolvimento pessoal e profissional do investigador, enquanto designer de moda e professor, privilegiando, na ampliação das competências técnicas, críticas e criativas, vetores como *design, moda, educação artística, inovação e arte*. Surge também da partilha e contacto com diferentes artesãos ao longo da carreira profissional. Este contacto próximo, com o profundo Portugal a que o investigador teve acesso, permitiu dar conta de diversas realidades *à beira do fim*, como, a título de exemplo, a retratada abaixo por Reis (2003):

À BEIRA DO FIM

Devido a vários fatores, o cobertor de papa está quase a desaparecer: Em primeiro lugar, foram inventados teares e fibras mais sofisticadas que permitem fazer cobertores mais leves e tão quentes como o cobertor de papa. Também estes cobertores apresentam cores e desenhos mais atractivos e ao mesmo tempo uma textura suave. Em segundo lugar, as camas actuais São mais largas e compridas excedendo as medidas do cobertor de papa. Assim, este cobertor começa a deixar de ter razão de existir. Os próprios pastores já pouco o utilizam, substituíram-no por impermeáveis e roupas sintéticas. A maior utilidade que o cobertor de papa está a ter na atualidade é como objeto decorativo e/ou de estimação. Lembremos ainda que o cobertor de papa é tecido em tear manual incapaz de fazer concorrência aos teares industriais eléctricos e computadorizados bem como aos seus produtos mais leves e atraentes. Finalmente, os tecelões, homens que fazem funcionar o tear manual, estão a desaparecer por morte ou reforma e não há jovens que se dediquem a esta arte que exige muito esforço. Por tudo isto, parece estar para breve o fim do cobertor de papa em Maçainhas. (...) A vida dos habitantes de Maçainhas sempre esteve relacionada com os lanifícios. A subsistência económica das suas gentes dependeu e ainda depende, em boa parte, da indústria têxtil (noutros tempos, eram as atividades relacionadas exclusivamente com a lã e o cobertor de papa). Com a industrialização, os teares e demais acessórios permitiram a fabricação de outro tipo de produtos e outros cobertores de forma mais fácil, facilitando o trabalho dos operários. De momento, ainda há 2 teares manuais a produzir cobertores de papa. Contudo, quando estes 2 tecelões deixarem de trabalhar, será o fim deste tipo de cobertores, pois, ninguém está a aprender esta arte. Não será pela razão de

esta actividade não ser rentável, tal dever-se-á ao facto deste trabalho não ser atractivo. (...) Neste caso, parece ser de toda a justiça e oportunidade que se evite a extinção do cobertor de papa, para além do valor patrimonial histórico, ele representa o respeito pelas tradições e é uma forma de homenagem a todos quanto tiveram uma vida difícil, cheia de esforços, caminhadas, vivendo semanas separados da família, trabalhando muito, por pouco dinheiro. (Reis, 2003, pp. 18-19)

Para que estas e outras realidades *à beira do fim* não tenham um fim, e se criem condições para a articulação dos processos artísticos e tecnológicos com as circunstâncias sócio-histórico-culturais, a relação entre *moda, design e artesanato têxtil* estabelece pontos de referência capazes de construir novas visões, para além da lógica *global* muito focada no *prêt-à-porter* e nas novas práticas de consumo. E, sendo o campo da moda um território de diálogos e confrontos, abre possibilidades de reinterpretação das peças através do design, permitindo refletir criticamente sobre o objecto e, relacionar conceitos de moda em artesanato, na contemporaneidade, unindo o design contemporâneo à riqueza da tradição. Um exemplo recente do que se acaba de referir é, a *camisola Poveira*, que assume destaque e interesse renovado através da moda, após ter sido reinterpretada por uma linguagem estética, proposta e reconfigurada pelo novo sistema de moda atual, apesar de isto ter acontecido num contexto de apropriação indevida, recentemente noticiado.

Reconhecendo o papel crescente que a *Moda, o Design* e toda a indústria envolvente tem conquistado nas sociedades modernas e nos sistemas educativos atuais, e atendendo ao interesse do investigador por esta área de formação e de ação profissional, o estudo que justifica este trabalho sustenta-se na ideia de que os contextos educativos formais têm-se revelado, no tempo e no espaço, lugares estratégicos para a preservação e valorização do património cultural e das práticas artesanais, enquanto marca identitária de um povo, promovendo o (re)conhecimento deste Património Cultural Português, como elemento fundamental na construção da individualidade e unicidade sociocultural do país. Por estas razões, o presente trabalho procura dar resposta ao seguinte problema, formulado sob a forma de **questão de investigação**: *Em que medida a formação superior em Design de Moda, em Portugal, oferece/pode oferecer condições, ao nível curricular, para potenciar a preservação e valorização das práticas artesanais têxteis por via de processos artísticos contemporâneos inovadores?*

Partindo desta questão e da convicção de que a educação/formação em Design de Moda pode constituir uma estratégia eficaz de revitalização da herança e identidade sociocultural através da preservação e valorização do artesanato têxtil português, estabeleceu-se como **objetivo geral** do estudo contribuir para o conhecimento sobre a educação/formação superior em Design de Moda, em Portugal, quanto aos componentes de formação associados ao artesanato têxtil, a partir da análise do currículo que a estrutura e das conceções de responsáveis pela formação.

Associado a este objetivo geral, foram definidos como **objetivos específicos**:

(OE1) situar o lugar do artesanato têxtil português nos planos curriculares da educação/formação superior relacionada com o Design de Moda em Portugal;

(OE2) identificar concepções de responsáveis pela formação assegurada em Portugal relativamente ao artesanato têxtil e técnicas tradicionais *versus* inovação artística educacional e projetos contemporâneos, num cenário globalizado.

Tendo por base o objetivo geral do presente trabalho, bem como os objetivos específicos, foram formuladas as seguintes **questões de investigação**:

(Q1). Como estão a ser integradas as práticas artesanais têxteis nos planos curriculares da educação/formação base em Design de Moda, no ensino superior, em Portugal?

(Q2). Que concepções, relativas ao artesanato têxtil e técnicas tradicionais *versus* inovação artística educacional e projetos contemporâneos, orientam a decisão e ação dos responsáveis pela formação em Design de Moda assegurada em Portugal na organização e desenvolvimento do currículo?

Como revelam as questões de investigação, a análise que este projeto se propôs desenvolver confere centralidade às questões curriculares, particularmente ao nível da estrutura, mas também, por via indireta, dos processos de formação que têm lugar nos contextos específicos de ensino superior. Considera-se que o estudo dos currículos da formação superior é fundamental para a compreensão dos processos envolvidos na sua construção e desenvolvimento.

Não sendo o currículo objeto de consenso definidor e imutável, mas, antes, um campo de permanente negociação e balanço, poderá constituir o “motor” da mudança e inovação educacional. Com efeito, o currículo contém também uma dimensão “política”, que envolve relações de poder, paradoxos e contradições, numa luta ou numa arena contínua (Ball, 1994; Bowe et al., 1992), na qual se procura conjugar, simultaneamente, vetores de preservação do instituído e de resposta a novos problemas e necessidades e a novos desafios.

É neste contexto que a presente dissertação se situa, pretendendo contribuir para a consolidação de narrativas que, por um lado, assegurem a preservação e valorização das práticas artesanais têxteis, promovendo o reconhecimento do património cultural português, nomeadamente do artesanato têxtil, como um dos elementos linguísticos fundamentais na construção da individualidade sociocultural do país e, por outro lado, permitam explorar e potenciar sinergias entre a educação artística, o ensino do Design de Moda, e as artes tradicionais têxteis, convocando a criatividade e a experimentação na adaptação às exigências dos valores do mercado contemporâneo. Deste modo, espera-se que os resultados obtidos neste estudo possam representar um contributo útil para enformar a intervenção junto das Instituições de Ensino Superior envolvidas na formação em Design de Moda, oferecendo pistas para a avaliação e renovação dos currículos e para a construção de alternativas inovadoras no âmbito da problemática do estudo.

No que concerne à estrutura, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico-conceitual, procurando situar os elementos considerados pertinentes à contextualização da problemática em estudo e aos objetivos de investigação. Assim, inicia-se com uma reflexão sobre o fenómeno da *Globalização* e as suas

consequências nesta que é, segundo Lipovetsky e Charles (2011), a “hipermodernidade” global e capitalista, atentando sobretudo nos riscos associados à homogeneização cultural e à não diferenciação das características intrínsecas a cada cultura e povo. Exploram-se também os conceitos de *Património*, *Cultura* e *Artesanato*, através de um debate construtivo entre vários autores, explorando e refletindo sobre as suas múltiplas abordagens e entendimentos. Além disso, e decorrente da problemática em análise, é focado o caso particular de um produto artesanal têxtil português — *a camisola Poveira* -, com a intenção de demonstrar o valor e a pertinência de se resgatar as relações com o tradicional *fazer* manual e de estimular a reflexão em torno da questão da apropriação *versus* cultural. Neste primeiro capítulo, são também explorados os conceitos de *Moda* e *Design*, atentando na fusão das duas dimensões e no resultado que dela advém, — *o Design de Moda*. Por último, e tendo em conta os objetivos de investigação, destaca-se a relevância da educação/formação em *Design de Moda*, e nomeadamente da sua dimensão curricular, enquanto estratégia capaz na preservação, revitalização e recriação das práticas artesanais têxteis em Portugal, por via de uma educação artística sustentada na tradição e na modernidade. O segundo capítulo é reservado ao enquadramento da componente empírica do estudo. Neste sentido, constitui um espaço onde explicitadas as opções metodológicas, nomeadamente o plano de investigação e os participantes, os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. O terceiro capítulo integra a apresentação dos dados obtidos através da análise documental dos currículos de formação base em Design de Moda e da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos responsáveis por essa formação em instituições de ensino superior portuguesas. A dissertação finaliza com algumas considerações finais acerca da educação/formação superior na área do Design de Moda em Portugal no que diz respeito às questões do património artesanal têxtil, mobilizando e discutindo de forma integrada os resultados obtidos e traçando implicações para a intervenção no domínio, numa perspetiva de melhoria.

Neste sentido, procurar-se-á fazê-lo respondendo à questão: *Em que medida a formação superior em Design de Moda, em Portugal, oferece condições, ao nível curricular, para potenciar a preservação e valorização das práticas artesanais têxteis por via de processos artísticos contemporâneos inovadores?* Esta parte final do trabalho compreende ainda a identificação das limitações do estudo e algumas sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Globalização e Cultura

A *globalização* constitui um processo de “(...) aproximação dos homens e dos espaços pela abolição da distância e pela generalização da informação” (Dolfus, 1999, p. 11); revela-se uma intensificação da integração política, económica e social, pautada por uma crescente evolução tecnológica; são ainda “as barreiras que caem e a progressiva tomada de consciência de valores comuns, a constituição de um património comum da humanidade, bem como a difusão dos benefícios dos progressos científicos por todo o planeta” (Dolfus, 1999, p. 11). Face ao exposto, este autor define o conceito como “o intercâmbio generalizado entre as diferentes partes do planeta, sendo então o espaço mundial espaço de transação da humanidade” (Dolfus, 1999, p. 12).

O carácter multidimensional do processo *globalização*, permite múltiplas abordagens e entendimentos do conceito, encontrando expressão em todas as formas de ser, estar e comunicar, evidenciando-se enquanto motor de um processo civilizacional, que atua a vários níveis e em várias dimensões. Alguns dos diferentes discursos e aproximações ao tema, acentuam o seu carácter transformador de processos sociais não uniformes; outros abordam uma perspetiva económica e, em certos casos, o domínio político ou cultural têm principal destaque. Embora a *globalização* se revele um processo complexo e abrangente, e, mergulhe profundamente numa pluralidade de visões e compreensões, que sendo diferentes, não são exclusivas, nem são obrigatoriamente antagónicas entre si, deixa implícita alguns aspetos comuns:

- (i) um fluxo à escala mundial, ou seja, um fenómeno de proporções internacionais;
- (ii) crescente ligação e o desenvolvimento das relações, práticas e interdependências sociais;
- (iii) a dissociação entre lugares, formas, contextos e culturas, intensificando a desterritorialização;
- (iv) as inovações tecnológicas, criação de novas redes e a presteza comunicacional como catalisadores do fenómeno.

De acordo com Bauman (1999, p. 7), a *globalização* comporta um processo de homogeneização, dinâmico e em construção, que se revela o “(...) destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos”, e que possibilita o acesso massivo aos transportes e à comunicação, dando origem a novas redes e realidades sociais, que atravessam não só as fronteiras territoriais locais, mas também as políticas, económicas e culturais, refletindo-se na expansão, desenvolvimento e aprofundamento das relações, atividades e trocas sociais, caracterizadas por profundas transmutações da vida quotidiana.

Anthony Giddens (1991), no seu livro *As Consequências da Modernidade*, define este fenómeno “(...) como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades

distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (p. 60).

No artigo *Globalization and its Discontents*, publicado pela revista americana *Contemporary Sociology*, o autor John Lie, citando o sociólogo Malcom Waters, descreve o conceito globalização como “a social process in which the constraints of geography on social and cultural arrangements recede and in which people become increasingly aware that they are receding” (p. 585).

As relações entre a *cultura* e a *globalização* revestem-se de novas formas de ação e de expressão, e perpassam pela compreensão dos meios de comunicação e pela sua popularização, que viabilizam fluxos de informação imediata e em larga escala. A democratização, no uso e acessos aos meios de comunicação (pessoal, institucional e social), bem como, a evolução e articulação das novas tecnologias contribuíram para uma multiplicação e estimulação, sem precedentes, dos fluxos culturais e das construções das identidades sociais enquanto processos simbólicos de uma realidade quotidiana. E, sendo a cultura um conceito muito abrangente, esta partilha à escala planetária engloba as maiores formas de representação e expressão simbólica, como a língua, as artes, e as tradições de um povo, reconhecendo a sua amplitude sensorial e vulnerabilizando-a, convocando, deste modo, uma narrativa social e cultural homogeneizada.

Por outro lado, o entendimento de *cultura* a que estamos longamente habituados surge da imposição de padrões centralizados, de países técnica e economicamente avançados, e depende de múltiplos fatores: a literacia; os hábitos; os vínculos essenciais e artialização de conceitos e normas num quadrante interpessoal; a massificação destes pelos meios de comunicação; o acesso massivo aos transportes e fronteiras, (Pacheco, 1985). Esta conceção de cultura é plurinacional, cosmopolita, e,

(...) traz uma integração positiva do conhecimento, na qual é possível estudar e conhecer hábitos culturais (músicas, vestimentas, alimentações, línguas, técnicas) de todo o mundo, ter acesso a obras literárias e científicas produzidas em qualquer lugar, e não só receber informações, como também transmitir. No entanto, o acesso a pessoas e conhecimentos diversos pode influenciar negativamente nossos hábitos. Os padrões globais apresentados vêm sendo seguidos, deixando de lado os padrões locais, e acabam por promover uma descaracterização dos hábitos culturais em detrimento dos modelos globais aderidos. (Lima, Farias, & Nascimento, 2016, p. 2)

Cultura é um conceito de várias aceções. Na sua base, constitui-se uma referência na compreensão do político e do social, definindo a matriz e a sustentação da identidade, da tradição e da memória de um povo e sociedade. De acordo com Reimão (1996),

Em sentido sociológico, podemos dizer que a cultura é tudo aquilo que os homens criaram ao longo do tempo e em todos os domínios, numa dada sociedade. É, portanto, todo um conjunto de elementos de ordem material e mental, algo que, através da sociedade, se recebe do passado, sofrendo naturais alterações, quer por abandono de certos elementos,

quer por absorção de elementos novos (...) transmitindo-se para o futuro. (...) A cultura não é imutável; constitui-se na construção de uma desconstrução. (pp. 309-310).

As propostas para a definição de cultura são inúmeras, no entanto, uma das primeiras definições de cultura utilizada como sinónimo de civilização, deve-se a Tylor (1871), que nos descreve o conceito da seguinte forma:

Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society. (p. 1)

O conceito reflete, assim, um conjunto de saberes e fazeres em partilha, evidenciando uma estrutura complexa de códigos de expressão subjacentes a um determinado sistema, que se herdaram por tradição, valorizando a expressão da identidade, repassada pela memória coletiva. Revela-se um complexo de tradições, crenças e costumes, que assume a função de estabelecer, através da interação social dos indivíduos, os símbolos e significados que traduzem as suas rotinas, crenças e valores, ou seja, as relações de identidade e as diferenças, permitindo esta partilha entre os atores e membros do sistema cultural ao ser referenciada, não só à historicidade dos sujeitos e ao funcionamento das estruturas e das relações sociais, mas também aos sujeitos que as executam. Enquanto instituinte do património, a cultura possibilita o processo do conhecer e perpetuar.

Na atualidade, e com a *globalização*, observamos que as transmissões dos valores culturais não se difundem de forma igualitária, sobretudo atendendo à forma como alguns centros economicamente dominantes disseminam em maior número os seus padrões (que inconscientemente se transformam em valores) e elementos culturais. Milton Santos, citado por Antolini & Rebouças (2015), quando se refere ao capitalismo globalizado afirma que a “tirania do dinheiro e tirania da informação são os pilares da produção da história atual (...)” (p. 6).

A informação e articulação das novas tecnologias em redes de relacionamentos assumem um papel preponderante na persuasão e promoção desta espécie de “consumo” cultural dos países hegemónicos, assegurando o sucesso da propaganda dimanada destes centros difusores, numa integração mundial não só económica, mas também social, política e cultural. Segundo Santos (2010),

Um dos traços marcantes do atual período histórico é, pois, o papel verdadeiramente despótico da informação. (...) as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares. (p. 19)

A globalização cultural atua na ordem da própria disseminação mundial, dos sistemas simbólicos de expressão dominantes da atualidade, como um processo coercivo, na medida em que exerce uma alteração nos padrões éticos, estéticos e de consumo produzindo simultaneamente mais

uniformidade, como referiu Lipovetsky (citado por Ganito, & Maurício, 2010, p.56), a respeito do tema, estamos perante “(...) um planeta que está a tornar-se mais unificado e uniformizado pelos mesmos princípios e modos de vida. Por exemplo, os telemóveis: não há nenhum canto do planeta em que as pessoas não os utilizem; a Internet, os filmes que vemos na televisão, a massificação da pílula, tudo isto se disseminou pelo planeta”.

Santos M. (2010), sobre o hibridismo cultural, que a influência global tem vindo a provocar nas culturas locais reflete que,

Sem dúvida, o mercado vai impondo, com maior ou menor força, aqui e ali, elementos mais ou menos maciços da cultura de massa, indispensável, como ela é, ao reino do mercado, e a expansão paralela das formas de globalização económica, financeira, técnica e cultural. Essa conquista, mais ou menos eficaz segundo os lugares e as sociedades, jamais é completa, pois encontra a resistência da cultura preexistente. Constituem-se, assim, formas mistas sincréticas, dentre as quais, oferecida como espetáculo, uma cultura popular domesticada associando um fundo genuíno a formas exóticas que incluem novas técnicas. (p. 70)

Num mundo globalizado a territorialidade tende a perder importância, dissolvendo barreiras geográficas, deslocando fronteiras, desenraizando conceitos, culturas, povos, línguas e costumes, transformando substancialmente as realidades quotidianas e interferindo diretamente nos hábitos do indivíduo. Como refere Ianni (2002, pp. 104-105), “a sociedade global desterritorializa quase tudo o que encontra pela frente. E o que se mantém territorializado já não é mais a mesma coisa, muda de aspecto, adquire outro significado, desfigura-se”. O processo de desterritorialização é amplo e, dependendo da abordagem, dá-se baseado “(...) numa leitura económica (deslocalização), cartográfica (superação das distâncias), técnico-informacional (desmaterialização das conexões), política (superação das fronteiras políticas) e cultural (desenraizamento simbólico-territorial)” (Haesbaert, 2006, p. 132).

Neste sentido, a *globalização* pode ser encarada como um processo de homogeneização em curso que invade “cidades, nações e continentes, formas de trabalho e vida, modos de ser e pensar, produções culturais e formas de imaginar. Muitas coisas desenraízam-se, parecendo flutuar pelos espaços e tempos do presente” (Ianni O. , 2002, pp. 38-39). Giddens (1991), a propósito destas mudanças no período moderno, reflete o seguinte:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensibilidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. Existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, e nem um nem outro formam

um todo à parte; é bem sabido o quão equívoco pode ser contrastar a ambos de maneira grosseira. Mas as mudanças ocorridas (...) foram tão dramáticas e tão abrangentes em seu impacto que dispomos apenas de ajuda limitada de nosso conhecimento de períodos precedentes de transição na tentativa de interpretá-las. (pp. 10-11)

O processo de *globalização* é complexo e mesmo contraditório. Se por um lado, este fenómeno surge como força motora de “culturização” das novas formas de viver o quotidiano e a cultura herdada, remetendo-nos para o global, simultaneamente ocasiona mais diversidade, uma diversidade ou multiplicidade subscrita pela “indústria de consumo”, que inclui alguns e exclui muitos. Neste processo, “(...) pesam as indústrias da cultura e da comunicação e que se impõem como instrumentos de crescimento” (Beja Santos, 2017, p. 1), manipulando os fluxos comerciais e a propaganda informativa desta espécie de circuito.

Milton Santos, acerca da forma como a informação é manuseada, sustentando os valores do capitalismo consumista global, afirma que:

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. A informação é centralizada nas mãos de um número extremamente limitado de firmas. Hoje, o essencial do que no mundo se lê, tanto em jornais como em livros, é produzido a partir de meia dúzia de empresas que, na realidade, não transmitem novidades, mas as reescrevem de maneira específica. Apesar de as condições técnicas da informação permitirem que toda a humanidade conheça tudo que o mundo é, acabamos na realidade por não sabê-lo, por causa dessa intermediação deformante. (Santos M. , 2010, p. 9;32)

Atendendo à dinâmica da *globalização*, aos fluxos de cultura global e ao processo evolutivo das sociedades, assume-se relevante outro aspeto verticalizador da *globalização*, a “destraditionalização”. A perda dos símbolos tradicionais e a conseqüente reconstrução dos processos simbólicos típicos de uma realidade quotidiana, compartilhada por indivíduos de uma comunidade, com a globalização económica, cultural e social, dá origem a novos elementos estruturais, indiferenciados e com diferentes significados. A tradição já “reconfigurada” assume-se o contemporâneo sem nome, nem expressão, parte constituinte da “cultura-mundo” como lhe chama o sociólogo Lipovetsky (2011), uma “dimensão global dos signos, do entretenimento, das marcas, dos objetos, da moda e das comunicações comerciais” (Beja Santos, 2017, p. 1).

As tradições e os costumes fundamentam a cultura popular que evidencia a identidade de uma comunidade e revela a sua história, as realidades quotidianas compartilhadas por indivíduos num território, que “(...) não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem” (Santos M. , 2010, p. 47).

A cultura popular revela-se a herança cultural e social de um povo, reunindo elementos como o folclore; o artesanato; rituais festivos; entre outros; um território de diálogos e confrontos

que pretende relacionar as tradições e os saberes, na contemporaneidade. E o seu conteúdo é determinado pelo povo, transmitido de geração em geração, sobretudo pela oralidade, expressando a individualidade de cada cultura e comunidade. O termo *folklore* – *folk* (povo), *lore* (saber), utilizado muitas vezes como sinónimo da cultura popular, é mencionado pela primeira vez, em 1846, pelo arqueólogo Ambrose Merton (pseudónimo de William John Thoms). Este termo identificava o saber tradicional preservado pela transmissão oral entre os camponeses e substituíam outros que eram utilizados com o mesmo objetivo – “antigüidades populares”, “literatura popular” (Vilhena, 1997).

No artigo *Cultura Popular: uma revisitação Conceptual*, Rita Ribeiro (2019), citando Michel de Certeau (1980), define esta forma de cultura como:

(...) cultura do povo, das práticas culturais tradicionais produzidas e reproduzidas, de forma anónima e coletiva, (...) práticas quase sempre com ligação estreita às suas atividades quotidianas e crenças e à transposição das práticas de trabalho para os momentos de lazer (...). (p. 108)

A cultura popular ao contrário de outras formas de cultura, ocorre de forma espontânea e orgânica. A sua importância para a “(...) compreensão dos elementos mais genuinamente nacionais de cultura, radica no facto de, em todas as épocas e lugares, ela aparecer como o seguimento lógico ou a emergência coerente de tradições coevas” (Pacheco H. , 1985, p. 17).

No livro *Cultura de Consumo e Pós-modernismo*, Featherstone (1995), acerca das consequências da “destraditionalização”, reflete o seguinte:

Sob diversos aspectos, considera-se que as pessoas estão envolvidas num complexo jogo de signos que imita ou repercute o excesso de signos do ambiente edificado. Considera-se que a cultura contemporânea (moda, música, televisão, vídeos, bebidas, danças, clubes, carros) está dominada pelo mundo do “faz de conta” da publicidade. (p. 141)

Deste modo, a representação simbólica da identidade de um povo, característica determinante de uma comunidade, compromete-se com a *globalização*, tornando-se difícil reconhecer uma identidade cultural, e, conseqüentemente promover o processo de identificação.

Como reflete Bauman (1999),

Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social. Os desconfortos da existência localizada compõem-se do fato de que, com os espaços públicos removidos para além do alcance da vida localizada, as localidades estão dependentes de ações que dão e interpretam sentidos, ações que elas não controlam (...). (p. 8)

A *Tradição e Identidade* enquanto dimensões sociais e simbólicas perdem-se, no tempo e no espaço, vítimas dos processos globais que teimam em apagar e desfocar a sua representatividade de significado e experiência de uma comunidade. Assim, torna-se imperativo reconhecer a importância da diversidade das identidades locais, preservando o *Património Cultural*, parte essencial destas marcas identitárias na diversidade cultural. A incorporação desta dimensão popular na construção representativa do conceito de *Património Cultural*; a determinação do pluralismo

cultural como património comum da Humanidade, manifestado na Declaração Universal para a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001); e um novo entendimento mais abrangente de cultura, contribuíram para a noção atual de património e para a consagração do *Património Cultural Imaterial*.

Assim, valorizar o património e a herança cultural, alcançados através de inúmeras gerações, e perpetuar a diversidade que estas marcas representam, constitui em si mesma condição essencial para que, num território de diálogos entre si, se consiga caminhar mais longe na evolução da espécie humana.

2. Património Cultural e Artesanato

As propostas para a definição do conceito *Patrimonium* são inúmeras. Segundo o Dicionário Priberam (online), o conceito significa: 1. Conjunto de bens de família, herança familiar. 2. Conjunto de bens próprios, adquiridos ou herdados; 3. Bem ou conjunto de bens, materiais, naturais ou imateriais, reconhecidos pela sua importância cultural (ex.: património edificado).

Ferreira (2006), reflete sobre o conceito *Património* afirmando que, “(...) para além da origem jurídica do termo, o sentido evocado é o da permanência do passado, a necessidade de resguardar algo significativo no campo das identidades, do desaparecimento” (p. 79). Explorando a relação entre processos identitários e património, a autora, cita Dominique Poulot, referindo que “a história do património é a história da construção do sentido de identidade e mais particularmente, dos imaginários de autenticidade que inspiram as políticas patrimoniais” (Poulot, 1997, p. 36). Este entendimento de património está subjacente ao definido pelo Comité de Redacção da Carta de Cracóvia, em 2000, que descreve o conceito como:

(...) o conjunto das obras do homem nas quais uma comunidade reconhece os seus valores específicos e particulares e com os quais se identifica. A identificação e a valorização destas obras como património é, assim, um processo que implica a selecção de valores. (Conferência Internacional sobre Conservação, 2000, p. 5).

Um conceito ambíguo, polissémico e complexo na sua abordagem, com sinónimo de herança paterna, bens de família e propriedade, podendo ser classificado segundo o seu valor e tipologia em diversas categorias (monumental, natural, paisagista, arqueológico...) e referenciado como histórico ou contemporâneo, de acordo com o seu eixo temporal. Em virtude das sucessivas reflexões, debates e convenções, a abrangência do conceito património tem vindo a ser alargada como nos diz Santos (2017):

Modernamente, o conceito de património alarga-se consideravelmente, passando a compreender não só bens materiais concretos (obras de artes, edifícios), mas também bens

imateriais (línguas, festividades, mitos), ou mesmo aspetos da natureza (paisagens, fauna, flora), e, mais recentemente, o próprio património genético (genoma humano). (p. 17)

Património assume-se, portanto, como o legado de um passado, que surge como modo de reportar a uma herança recebida dos nossos antepassados e transmitida às gerações futuras, constituído pelo conjunto de bens de um indivíduo ou instituição, de uma comunidade ou nação, podendo ser tipificado em património privado ou público. Em ambos os casos, é possível considerar o *Património Cultural* como parte crucial e elemento preponderante na tomada de consciência da necessidade de construção de uma identidade social e cultural e da própria materialização do processo de identificação de um povo. O *Património* tem vindo a desempenhar um papel importante nas sociedades modernas, principalmente, no que concerne à proteção de bens com valor reconhecido e comuns a todos, identificando as nossas particularidades às diferentes escalas e dimensões.

Françoise Choay, define o conceito de *Património* como, um “(...) fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada à dimensão planetária e constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que congregam a sua pertença comum ao passado: obras e obras-primas das belas-artes e das aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e conhecimentos humanos” (Choay, 2014, p. 11).

Assim, o termo de origem latina proveniente do vocábulo *pater*, o *Património* pode ser entendido como um conjunto de manifestações culturais, artísticas ou sociais de uma determinada sociedade, o legado do passado que, não só perpetua a memória social, valorizando as identidades locais, como se assume preponderante na preservação dessas marcas identitárias, no tempo e no espaço. Seja de forma natural, física ou sensorial, faz-se presente no meio em que vive através de monumentos, edificações, objetos ou festivais e festas tradicionais, permitindo dar continuidade à tradição e ao sentir das “gentes passadas”.

A construção conceptual e representativa do termo *Património Cultural* assumiu, ao longo dos anos, diversos significados, sofrendo sucessivas transformações, quer do ponto de vista etnológico, quer das ações e formas de salvaguarda.

A Conferência Geral da UNESCO para a *Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural*, que teve lugar em Paris, em 1972, revelou-se a primeira grande convenção internacional na gestão e preservação dos elementos ativados como património, definindo critérios e prioridades, normatizando e estabelecendo diretrizes, parâmetros e conceitos essenciais na proteção do *Património Cultural*, definindo-o, entendendo-o e reconhecendo-o como elemento fundamental na perpetuação do “saber ser, fazer e sentir”.

Contudo, a abordagem de *Património Cultural*, resultante desta Convenção (UNESCO, 1972), excessivamente compartimentada em histórica, artística e arqueológica e enunciada como “Monumentos, Conjuntos e Lugares”, compreendia uma perspetiva centrada em critérios estéticos e históricos, delineando a materialidade e os atributos do monumento arquitetónico e explicitando a importância do objeto ou obra, na história e na conceção “erudita” das artes. Este tipo de

entendimento resultou na ausência e distanciamento do carácter vivo e dinâmico do legado que vamos recebendo dos antepassados, num reconhecimento de identidade restritivo, numa separação entre a *materialidade* e *imaterialidade* que omitia os sentidos plurais subjacentes aos bens patrimonializados, centrando-se sobretudo na obra física e excluindo uma problemática social, onde a noção de cultura refletisse a expressão da própria vida humana e das suas comunidades. Esta conceção de *Património Cultural* foi sofrendo ajustes e alterações ao longo dos anos, deixando de ter em conta sobretudo bens concretos, móveis e imóveis. E, em 1976, a Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi, assume-se um marco importante regulatório no seu campo de abrangência, aquando da aprovação dos pressupostos descritos na *Recommendation on Participation by the People at Large in Cultural Life and their Contribution to It*. A recomendação advertia os estados-membros da UNESCO para a necessidade de se:

proteger, salvaguardar e reabilitar todas as formas de expressão cultural, tais como as línguas nacionais ou regionais, os dialetos, as artes e tradições populares, passadas e presentes, assim como as culturas rurais e de trabalho, (...) fazer participar as populações na conservação e ordenação do meio natural (...), já que a qualidade do meio natural se torna indispensável para o pleno desenvolvimento da pessoa humana. (UNESCO, 1976)

As disposições da UNESCO expressaram, por isso, mudanças de entendimento sobre o *Património Cultural*, refletindo, não só, novas formas de expressão estética e ambiental, mas também, elementos espirituais ou abstratos, como a memória social, as identidades locais, os saberes e os modos de fazer, aperfeiçoando e alargando o discurso sobre o que é cultura, arte e história.

A Declaração do México emitida, em 1985, pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), trouxe um contributo importante a esta nova conceção de *Património Cultural*, destacando e valorizando a identidade cultural e a sua relação com o conceito. E, em 1989, a UNESCO criou um instrumento de proteção do património de índole cultural *tradicional*, a *Recomendação para a salvaguarda da Cultura tradicional e do Folclore*, valorizando e destacando uma herança cultural popular do qual inequivocamente fazem parte “(...) o folclore e todas as artes e saberes artesanais, os ofícios antigos e outras manifestações representativas da imaginação e sensibilidade criadoras das mais amplas camadas da população” (Pacheco H. , 1985, p. 15). Este documento produzido pela UNESCO (1989), define e reitera que *Cultura Tradicional e Popular* é o “conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas sobre a tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos, e reconhecidas como respondendo às expectativas da comunidade enquanto expressão da sua identidade cultural e social, das suas normas e valores transmitidos oralmente, por imitação ou por outros meios” (p. 2).

As identidades culturais e sociais de um povo não são rígidas, resultam de fluxos experimentados pelos indivíduos ao longo do tempo. Estes processos são, pelas palavras de Boaventura de Sousa Santos (1993), “(...) resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de

polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação (...)” (p. 31), sendo as construções de identidade reinventadas, renegociadas e condicionadas “(...) pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso” (p. 31).

O *Património Cultural* de um povo constitui-se pela salvaguarda e transmissão destes processos de identificação às gerações futuras, “(...) é o legado que recebemos do passado, o que vivemos no presente e o que transmitimos a futuras gerações” (UNESCO, 2020). Este conjunto de saberes e fazeres, que nos remetem para a identidade, formam a essência do desenvolvimento de uma comunidade, em determinado momento e lugar, mas a sua transmissão a gerações futuras está, de certo modo, circunscrita ao conjunto de circunstâncias sociais, económicas e culturais que caracterizam um determinado período histórico, aos valores que lhes estão associados e, sobretudo ao reconhecimento, pela comunidade, deste legado como uma pertença coletiva.

A identidade cultural de um povo resulta do reconhecimento do indivíduo sobre si mesmo como parte de uma identidade coletiva, estabelecendo e privilegiando vínculos essenciais entre si e a sua comunidade. Assim, e pelas palavras de Darcy Ribeiro (1995),

(...) chegam a ser uma gente só, que se reconhece como igual em alguma coisa tão substancial que anula suas diferenças e os opõe a todas as outras gentes. Dentro do novo agrupamento, cada membro, como pessoa, permanece inconfundível, mas passa a incluir sua pertença a certa identidade coletiva. (p. 133)

Numa sociedade onde tudo é escasso e abundante na mesma medida, e que, segundo Lipovetsky e Juvin (2011) “é marcada por uma forte e irreversível corrente de unificação do mundo” (p. 19), observa-se um hibridismo sem precedentes, convocando uma cultura estática e idêntica, distanciando-se do seu papel de construção identitária e caracterizadora de um povo. Esta homogeneização das culturas, isto é, a padronização das formas de estar, ser e sentir dos indivíduos, abala profundamente, não só os valores locais e tradicionais, mas também, o reconhecimento das características estruturais de determinada cultura, o reconhecimento dos processos de identificação e consequentemente, a diversidade do *Património Cultural*.

Assim, atuar na construção consciente de uma realidade melhorada, em que a preservação do património cultural assenta na perpetuação do “saber ser, fazer e sentir”, valorizando a cultura popular como elemento preponderante na construção da identidade sociocultural de um povo, assume-se pertinente na medida em que, permite não só, evidenciar, agir e refletir criticamente sobre o objeto, mas também intervir na construção de uma nova narrativa em torno das pessoas que dele fizeram história.

Em 2003, na Conferência Geral da UNESCO realizada em Paris, é aprovada a *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*, que se define, segundo o documento, como “(...) as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as

comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu património cultural” (UNESCO, 2003, p. 3). De acordo com o documento citado,

Este património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio envolvente, da sua interação com a natureza e da sua história, e confere-lhes um sentido de identidade e de continuidade, contribuindo assim para promover o respeito da diversidade cultural e a criatividade humana. (p. 3)

O *artesanato*, parte integrante do *Património Cultural Imaterial*, remete-nos para diferentes saberes e referências culturais, para uma herança de cultos e símbolos das culturas não escritas, para uma pluralidade de gestos, matérias-primas e diferentes utensílios, que dão lugar a expressões criativas. Faz parte do imaginário coletivo reconhecer no artesanato as identidades locais e as tradições populares, cujas raízes se entrelaçam na mais profunda memória social de uma comunidade.

O processo de construção de um mecanismo simbólico, que expresse a diferença cultural dos demais, e, acentue a semelhança entre os seus membros, ainda que desiguais na sua génese, assume-se uma comunidade, segundo Anthony P. Cohen (2013). O referido autor, que vê a comunidade como “uma forma de pensar, sentir e acreditar”, caracteriza-a, como uma estrutura emaranhada de relações e modos de pertença social; um símbolo, apropriado coletivamente, cuja atribuição do seu significado se vai construindo por pessoas.

A manualidade e, o carácter singular e genuíno das práticas artesanais, distantes das produções industriais que alimentam a “cultura-mundo”, como lhe chama Lipovetsky e Serroy (2011), assumem um papel fundamental, através do ritual simbólico envolvente na execução do artefacto em si mesmo, na expressão das próprias fronteiras, confirmando e reforçando, as marcas identitárias e o sentimento de pertença social a um coletivo, como determinante forma de experimentação da comunidade.

O artesão é quase sempre o único guardião da “tradicionalidade” expressa no artesanato, conhecendo e respeitando cada particularidade da obra. É esta manualidade e prática na técnica do ‘saber fazer’, que coloca em evidência o papel de vínculo social, transmitindo-se, de geração em geração, sobretudo pela oralidade, expressando a individualidade de cada cultura e povo.

De acordo com o autor Richard Sennett (2008), no seu livro intitulado, *The Craftsman*, o artesão assume como símbolo primordial de identidade, o propósito do “saber fazer bem”, numa habilidade manual de relação estreita com o pensamento, privilegiando, num processo de autoconstrução e conhecimento herdado por tradição, o vínculo entre si e a comunidade à qual o termo ancestral, *demioergoi* pode ser apelidado, como expressa o excerto que se segue:

(...) a community of Craftsmen to whom the ancient appellation *demioergoi* can be applied. It is focused on achieving quality, on doing good work, which is the craftsman’s

primordial mark of identity. In the traditional world (...), standards for good work were set by the community, as skills passed down from generation to generation. (p. 25)

As propostas e abordagens do conceito de *artesanato* são inúmeras. No Simpósio Internacional da UNESCO/CCI, em 1997, ao conceituar artesanato, estabelece-se que:

Produtos artesanais são aqueles confeccionados por artesãos, seja totalmente a mão, com uso de ferramentas ou até mesmo por meios mecânicos, desde que a contribuição direta manual do artesão permaneça como componente mais substancial do produto acabado. Essas peças são produzidas sem restrição em termos de quantidade e com o uso de matérias-primas de recursos sustentáveis. A natureza especial dos produtos artesanais deriva de suas características distintas, que podem ser utilitárias, estéticas, artísticas, criativas, de caráter cultural e simbólicas e significativas do ponto de vista social. (UNESCO, 1997)

Constituindo o artesanato uma atividade produtiva de objetos e artefactos realizados manualmente, de acordo com Borges (2003):

O artesanato exprime um valioso património cultural acumulado por uma comunidade ao lidar, através de técnicas transmitidas de pai para filho, com materiais abundantes na região e dentro de valores que lhe são caros. Por tudo isso, ele acaba se tornando um dos meios mais importantes de representação da identidade de um povo. (p. 63)

O artesanato está, na sua origem, intimamente relacionado com aparecimento do Homem e, durante milénios, revelou-se a única forma de produzir objetos, suprimindo as necessidades do quotidiano e auxiliando as comunidades na sua sobrevivência. De acordo com Ricardo Lima (s/d), do centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, “toda a antiguidade foi assim construída e até a Idade Média europeia essa foi a forma pela qual a humanidade se fez” (p. 2), um mundo esculpido à mão, num esforço iniciático de construção e descoberta, procurando conjugar a forma e função do objeto, expressando, por um lado, a capacidade criativa e produtiva como forma de trabalho do homem, e, por outro lado, refletindo a relação do artesão com o meio onde vive e suas práticas culturais.

A história aponta que os primeiros vestígios de artefactos artesanais, datam do período neolítico (6000 a.C.), na Pré-História, evidenciando que,

O homem teve, desde sempre, necessidade de transformar a natureza, colocando-a ao seu serviço. Saíu da irracionalidade, utilizando as mãos e transformando a madeira, o barro, as conchas, as peles, as fibras vegetais nos objetos indispensáveis à sua vida quotidiana. Surgiram, assim, as primeiras armas, as primeiras roupas, os primeiros símbolos, os primeiros adornos, podendo afirmar-se, portanto, que o artesanato é tão antigo como o próprio homem. (IEFP, 1989)

Os artefactos artesanais, inicialmente, refletiam apenas um carácter funcional, procurando sobretudo suprimir as necessidades do quotidiano, desvalorizando, toda e qualquer forma de

expressão cultural enquanto veículo de um carácter individual artístico. Ao longo do tempo, coube às mãos do artesão materializar os seus sonhos, refletir os seus sentidos e conhecer “perfeitamente as matérias-primas, os diferentes utensílios de que se serve, os gestos que favorecem o êxito, as esperas, os tempos certos” (IEFP, 1989), numa construção progressiva do “saber-fazer”. Transmitido às gerações mais novas, isto é, aos seus aprendizes e, reconhecido, como uma das mais antigas e valiosas formas de expressão cultural, foi valorizado pela UNESCO, como “*un capital de confianza de uno mismo, especialmente importante para las naciones, que toma sus raíces en las tradiciones históricas que son renovadas por cada generación*” (UNESCO citado por Consejo Nacional de la Cultura y las Artes – Departamento de Creación Artística, 2008, p. 5).

Os artesãos, ou os “artistas manuais”, aprenderam cedo a materializar e conjugar o belo e o útil numa só obra, refletindo de forma singular o carácter individual artístico, expressando-o ao serviço de uma função pelas mãos.

Nos séculos XVIII e XIX, historicamente marcados pela Revolução Industrial, a civilização conheceu a mais profunda mudança desde a sua origem: o poder humano de produção e a atividade artesanal entrou em declínio. O ofício artesanal e a subjacente manualidade que lhe é característica, são substituídos pela atividade industrial, que, através das novas tecnologias permitiu a produção em grande escala. A Revolução Industrial foi, primeiramente, uma revolução técnica, fruto também das novas formas de energia, que, a pouco e pouco, afetou e transformou todas as dimensões e domínios da vida quotidiana, tais como o trabalho, as mentalidades e as culturas. O desenvolvimento tecnológico acelera-se, a relação artesão e artefacto altera-se e as sociedades, cada vez mais industrializadas, exilam os costumes e as práticas artesanais dos novos centros industriais, procurando dar resposta, através do crescente sistema produtivo, às massivas necessidades de expressão dos novos modelos sociais e estéticos (Rioux, 1996).

Eduardo Barroso Neto, a respeito do *artesanato*, da sua sobrevivência e do impacto que a industrialização teve sobre ele, afirma o seguinte:

A atividade exercida em pequenas unidades produtivas, por suas próprias características, dificilmente consegue competir em eficiência com o produto industrial de larga escala, e encontra como estratégia de sobrevivência a opção em ofertar produtos com um melhor acabamento, exclusividade e singularidade, aspirando a uma faixa de consumidores mais exigentes e direcionados a produtos únicos e personalizados. (Neto, s.d., p. 7)

Assim, e em oposição ao período que antecede a Revolução Industrial, onde as práticas artesanais eram tidas como património inestimável, e principal forma de conceção dos objetos que serviam as necessidades do quotidiano (indumentárias, acessórios, ferramentas, mobiliário, entre outros), promovendo a construção da identidade social/cultural de um povo e lugar, dá-se início a um sistema de ruturas, extinguindo-se expressões e formas, sabiamente registadas pelas mãos de uma vida artesanal.

O entendimento de *artesanato*, tal como o conhecemos, na atualidade, foi criado sobretudo por William Morris, que, no último quartel do século XIX, junto de outras vozes críticas dá forma e

estrutura, a um movimento de resistência à supremacia da mecanização. O movimento *Arts and Crafts*, defendia o *artesanato*, com todos os seus valores e raízes profundas, e como alternativa à industrialização e às produções em massa na busca pelo “autêntico” e “singular”. Deste modo, conferia-lhe, características de notoriedade e prestígio, enquanto atividade nobre, caldeada por um profundo conhecimento e perícia. Promovendo o reconhecimento e valorização do artesanato desde o século XX, ainda que de forma distinta do período pré-Revolução Industrial, este movimento evidenciou-o como um elemento preponderante na construção e diferenciação da identidade social e cultural de determinada localidade ou região.

O saber artesanal ocupa, em Portugal, grande parte da nossa história tendo representatividade em várias dimensões (têxtil; cerâmica; cestaria; azulejaria; etc.), revelando ser “(...) um país extremamente rico em artes e ofícios”, (Almeida, 2018).

Ao longo do século XX, as iniciativas para a preservação e valorização da atividade artesanal foram ocorrendo, promovendo a crescente consciencialização das questões patrimoniais e expressando mudanças de entendimento sobre conceitos como cultura ou educação, repercutindo-se de forma preponderante na busca pela continuidade, transmissão e partilha dos saberes tradicionais.

Em Portugal, somente na década de 80, foi evidente uma preocupação específica relativa a este sector e o reconhecimento formal das Artes e Ofícios tradicionais, constituindo a “primeira delimitação institucional do conceito de artesanato ou de artes e ofícios tradicionais” (Antunes, 1999, p. 2). Em larga medida esta preocupação foi motivada pelo interesse patrimonial crescente que lhes foi reconhecido internacionalmente e pelas políticas europeias de apoio e incentivo ao desenvolvimento das economias locais. De acordo com a autora, subjacente a este primeiro enquadramento institucional,

(...) encontramos uma preocupação em clarificar, por um lado a própria noção de artesão — sobretudo no que se refere ao âmbito das suas atribuições — e, por outro lado e em consequência desta, uma definição de medidas de apoio à criação e/ou manutenção de postos de trabalho e a formação profissional. Do texto legal depreende-se uma perspectiva cultural de artesanato/artes e ofícios tradicionais próxima da de arte popular, quando se concebe o artesanato como manifestação de “formas de produção e de expressão lidimamente populares e diferenciadas de região para região” (Dec. Lei nº 154/81, de 5 de Junho³ e Dec. Lei nº 246/82, de 23 de Junho), onde a premência do símbolo de artesanato português surge como uma realidade importante. (Antunes, 1999, p. 2)

No decurso do processo de reconhecimento formal das Artes e Ofícios em contexto nacional, protagonizaram-se três momentos fundamentais: (i) reconhecimento legal e político por parte do Estado; (ii) reconhecimento pela sociedade civil através da criação de estruturas de apoio; (iii) reconhecimento por parte dos artesãos da especificidade dos seus interesses e problemas e a necessidade de se organizarem em associações ou cooperativas (Esteves, 2009, p. 31).

Assim, e já no final do XX, em Portugal, foram ocorrendo mudanças estruturais e organizativas que dão conta de uma nova visão das Artes e Ofícios enquanto sector de atividade

económica. As sucessivas iniciativas legislativas, evidenciaram “um esforço no sentido de revitalização e, ao mesmo tempo, renovação deste setor numa perspetiva dinâmica, promovendo a adaptação dos processos de produção e dos produtos numa dupla vertente: de adequação a regras de qualidade e a mercados de consumidor” (Antunes, 1999).

Atualmente, no contexto nacional, o artesanato ou “arte popular”, à luz das mudanças que as ciências sociais trouxeram às conceções de património e cultura, assume alguma relevância enquanto setor de atividade cultural e económica, sobretudo centrado no turismo, capaz de dinamizar pequenas economias locais, atraindo novas áreas de expressão e desenvolvimento cultural artístico, inovando e modernizando o domínio das artes e ofícios.

No entanto, apesar da profunda transformação que se tem verificado na área do artesanato português, nos últimos 30 anos, envolvendo muitas iniciativas de apoio ao sector, quer legislativas quer culturais, e um investimento considerável na formação profissional, o mundo e as sociedades profundamente padronizadas, por influência da dinâmica de globalização, ditam um discurso contemporâneo displicente quanto aos saberes tradicionais, fomentando um profundo e generalizado desinteresse pela teoria e prática da “arte popular”, em particular entre os mais jovens. Assim, e corroborando a perspetiva de Lina Antunes (1999), urge mobilizar vários intervenientes para uma participação expressiva e que desenraíze essa perspetiva imobilista que tem persistido sobre o artesanato, antes que as artes tradicionais constituam realidades *à beira do fim* e tenham, efetivamente, um fim e/ou sejam “engolidas” pelo sistema.

Decorrente da problemática em análise, de seguida apresenta-se o caso particular de um produto artesanal têxtil português – a *camisola Poveira* – por ter assumido, recentemente, destaque e interesse renovado através da moda, mas também por ter suscitado a reflexão e o debate em torno da apropriação cultural abusiva *versus* a pertinência da proteção, valorização e recriação do nosso património e herança cultural.

— ARTESANATO: CAMISOLA POVEIRA, UM EXEMPLO —

Ao longo da história, em Portugal, foram surgindo costumes, arraiais e práticas artesanais que, repletas de símbolos, expressões e conhecimento, abrilhantaram a vida de muitas gerações celebrando as crenças e as tradições do povo português. Nos mais velhos residem ainda as memórias de um passado já ido que nos fazem herdeiros de uma herança cultural a preservar. São inúmeras as peças e expressões artesanais que compõem o panorama nacional e, em particular, o artesanato têxtil, que num cenário atual globalizado é compelido “a conciliar, por um lado, a necessidade de preservar a herança, tradição e identidade dos seus produtos têxteis e, por outro, a necessidade ou pressão de desenvolver produtos originais, novos, com design, ou mais especificamente *fashionable*, i.e., na moda” (Ferreira, Neves, Rodrigues, & Teixeira, 2011, p. 1).

Atendendo à dinâmica dos novos padrões de consumo e à própria aceleração histórica do processo evolutivo das sociedades, assistimos na atualidade, a nível global, a “uma tendência de

revivalismo do artesanato, acompanhada por um esforço de valorização e protecção para com esta arte secular” (Ferreira, Neves, Rodrigues, & Teixeira, 2011, p. 1). Temos como exemplo a tradicional camisola poveira, símbolo do artesanato têxtil e da identidade portuguesa, que foi, recentemente, vítima de apropriação cultural, pela designer norte-americana Tory Burch, ao qual o Ministério da Cultura nacional deu resposta, anunciando que:

(...) tomou a iniciativa de solicitar a identificação das vias judiciais e extrajudiciais ao dispor do Estado português para defender a camisola poveira enquanto património cultural português.” Num curto comunicado enviado à imprensa, a ministra Graça Fonseca explica que já comunicou essa intenção ao município da Póvoa de Varzim após ter tomado conhecimento das suspeitas de uma eventual apropriação abusiva de um importante património imaterial português. (Coentrão, 2021)

De acordo com o artigo publicado, no jornal Público,

O caso provocou comoção no país, e a reacção do executivo de António Costa (que já usou uma destas camisolas, numa campanha eleitoral na cidade) chegou esta sexta-feira. “A valorização, protecção, preservação e salvaguarda do património imaterial português, como um importante ativo cultural e económico, é uma das prioridades deste Governo. Para esse efeito, o Governo aprovou recentemente a Estratégia Nacional para o Saber Fazer Português e encontra-se, neste momento, a criar a Associação para o Saber Fazer”, explica Graça Fonseca. Acrescentando estar, neste caso, determinada “a agir em conformidade na protecção deste Saber Fazer português. (Coentrão, 2021)

A apropriação cultural é tida para muitos como um fenómeno largamente negativo, já que ocorre com a adoção ou o uso de elementos culturais, concretos e definidos, por membros de uma cultura diferente. No entanto, o conceito sociológico releva-se mais profundo e dúbio, tornando-se muitas vezes difícil encontrar a linha que separa a apreciação da apropriação. Assim, torna-se fundamental perceber os dois lados da problemática atentando em argumentos fundamentados, informados e coerentes. De acordo com o artigo, *Camisola poveira: a apropriação cultural é uma constante na história da moda* (2021), publicado pelo jornal Público,

(...) Especialistas em história da moda garantem que “só é mau, quando a cultura original se perde”. (...) “Em Portugal, temos uma riqueza extraordinária em vestuário tradicional, é pena que não seja mais utilizada, mas esta forma, além de desonesta, é inculta”, começa por lamentar o historiador da moda e professor, Paulo Morais Alexandre. O docente explica que a apropriação cultural é comum ao longo da história da moda e relembra o caso dos romanos. Na Roma Antiga, “havia pena de morte para quem usasse vestuário cortado e cozido”, mas ao terem contacto com os gauleses, os romanos começaram a usar calças — ainda que fosse considerado inapropriado. A jornalista e docente de História Social da Moda na Universidade Carlos III, em Madrid, Maria João Martins, recorda a época dos descobrimentos, em que muitas roupas orientais foram trazidas para o ocidente, como os quimonos japoneses. Relembra também os mocassins, calçados inicialmente pelos índios,

ou as calças de ganga, usadas pelos trabalhadores rurais nos Estados Unidos, e que se popularizaram por todo o planeta. (Freitas, 2021)

A história da moda e do design é feita, desde sempre, com elementos de outras culturas. É a génese do pensamento do design: o que seria do *folk*, numa perspetiva generalista, sem a *Yves Saint Laurent* e a sua construção/inspiração nos *Ballets Russes*?

No artigo acima referenciado e escrito por Freitas (2021), o historiador e professor Paulo Morais Alexandre reflete “que a apropriação cultural é natural, já que “vamos buscar muitas coisas às outras culturas, e evoluímos a partir disso” e acredita que pode até “valorizar a cultura”. Ainda assim, condena o tipo de apropriação que fez Tory Burch: “Essa apropriação implica o despojar do valor cultural e ficar só com a parte estética do objecto, perde o sentido”.” (Freitas, 2021).

A criadora Stella Jean procura, em cada coleção, inspirar, incorporar e interpretar novas tribos e ‘makers’, numa busca constante de união, partilha, troca de conhecimento e valor. A designer, numa entrevista para a *British Vogue*, refere que “Fashion can be used as a cultural translator and a tool against colonization; it re-establishes the balance between symbols, stories and different worlds through style” (Alexander, 2013).

Zoya Patel, uma escritora e investigadora, num artigo intitulado *how to appreciate a culture without appropriating it*, para a revista *I-D*, afirma que, a apreciação cultural revela boas intenções e um comprometimento com o povo e as marcas identitárias que são referenciadas, podendo estabelecer-se uma parceria através da expressão artística:

Regardless of where you sit on the cultural appropriation vs appreciation debate, the take-away lesson is to acknowledge that traditional clothing is about more than materials and outfit choices for culturally diverse people. They're part of their history, community, identity and language. It might be made of fabric, but it's so much more than fashion. (Patel, 2016)

A camisola poveira remonta ao século XIX, e configurava parte integrante do traje de romaria e festa do pescador poveiro. Segundo o livro publicado pelo Instituto Português do Património Cultural, em 1984, intitulado *O traje poveiro: exposição; Museu Nacional do Traje, Museu de Etnografia e História da Póvoa do Varzim, Lisboa, novembro 83 - abril 84, a camisola Poveira* era uma:

Peça do traje branco do fato de romaria e festas, masculino. Camisola de lã com motivos a preto e vermelho (escudo nacional, com coroa real; patinhas; siglas; remos cruzados; vertedouros, etc.) em ponto cruz. A camisola era feita à mão em Azurara e Vila do Conde, e bordada à mão, pelos velhos pescadores poveiros, depois pelas mães, irmãs e noivas dos pescadores. Teve grande expansão depois que Santos Graça, em 1936, repôs a farda branca no grupo (Folclórico) Poveiro, o Rancho Poveiro, que organizou (p. 28)

A peça feita à mão e em lã branca de fio grosso, proveniente da zona da Serra da Estrela, era inicialmente tricotada em Azurara e Vila do Conde, sendo, posteriormente, marcada com as suas siglas pelos pescadores mais velhos na Póvoa de Varzim.

O hábito de “marcarem” as camisolas tricotadas com as suas siglas, consideradas a escrita do Poveiro analfabeto, desencadeou a prática posterior do bordado. Gradualmente, a peça “(...) passou primeiro a ser bordada pelas mães, esposas e noivas dos pescadores, e, depois, feita e bordada na Póvoa.” (Costa M. d., 1980). Os bordados eram em ponto cruz, com motivos de inspiração diversa, na cor preta e vermelha.

A expressão decorativa destas peças traçava caminhos populares, motivos típicos Minhotos, apetrechos marítimos, representando marcas individuais de propriedade e de família como forma de distinção entre si.

Há 129 anos, em Portugal, a tragédia do 27 de fevereiro de 1892, declarou o luto da comunidade piscatória poveira. O naufrágio que vitimizou cerca de uma centena de pescadores tingiu de negro o traje tradicional abolindo toda e qualquer cor da indumentária.

Na obra *Epopéia dos Humildes: para a história trágico-marítima dos poveiros*, António dos Santos Graça escreveu:

A tragédia de 27 de Fevereiro de 1892 fez mergulhar em negro o garrido trajar poveiro. Não houve lar onde não entrasse o luto. Heroicidade, abnegação, de tudo houve nesse dia de angústia! A tempestade surpreendeu as lanchas no mar da Cartola a sudoeste de Aveiro. Duas lanchas, a do *tio* Praga e a do *tio* Jéque, caminhavam a par, apenas com uma *latina*, a caminho do Norte. (p. 8)

Ao longo do século XX, a *camisola Poveira* bordada vai sendo notada pela expressão “estético-criativa” e, é resgatada pelo etnógrafo Santos Graça na organização do Grupo Folclórico Poveiro, em 1936. O etnógrafo afirma que,

Na organização do Grupo Folclórico Poveiro procurei, entre os trajes anteriores ao dia da desgraça em 1892 (...) lembrei-me, então da linda camisola poveira, branca bordada a duas cores, preto e vermelho (...). Fui feliz nessa escolha (...). Hoje vendem-se aos milhares de camisolas poveiras e as nossas bordadeiras não têm podido atender as encomendas que lhes fazem (p. 3).

A peça Poveira, pela sua singularidade e notoriedade além-fronteiras nas décadas de 60 e 70, assume-se preponderante na dinamização da economia criativa local, pressupondo uma interpenetração da cultura tradicional na economia e vice-versa, resultando num elevado número de vendas e exportações. Segundo o documento, *Camisola Poveira* (Carneiro, Gomes, & Rodrigues, s.d.),

O filme *Ala-Arriba*, realizado por Leitão de Barros em 1942, galardoado no Festival de Veneza, apresenta um retrato da vida dos pescadores da praia da Póvoa de Varzim e serviu, igualmente, de bom embaixador da camisola no país e no estrangeiro. No período pós 2a

Guerra Mundial, com o surgimento do gosto pela moda étnica, a camisola poveira bordada salta fronteiras e torna-se um produto apetecível para nacionais e estrangeiros. Numa fase inicial ela funciona como chamariz, mas rapidamente esta nova clientela solicita adaptações e novos produtos. Surgem assim outros tipos de camisolas, casacos, carapuços e coletes confeccionados nos mais diversos e elaborados pontos de tricot (p. 8). (...) Nesta altura generalizam-se, igualmente, toda uma série de motivos nos bordados, tornando o produto mais apetecíveis ao turista. Acrescentaram-se aos temas tradicionais elementos de sabor marítimo como o barco, a âncora, a roda do leme, os peixes, as conchas e um número crescente de siglas poveiras, facto que, logicamente, não acontecia nas camisolas mais antigas. Esta última evolução só foi possível num contexto em que as siglas tinham perdido já todo o sentido prático, pois sendo elas usadas para identificar a propriedade individual não teria sentido acoplar várias marcas de posse num só objeto (p. 10). (...) A originalidade desta peça não está só nos motivos decorativos, mas também no seu modelo invulgar. De uma base de tricot simples, onde predomina o ponto liso, consegue-se com o uso do ponto de meia realçar a própria estrutura da peça que apresenta um talhe retilíneo, mangas raglan e uma abertura no decote que fecha com um conjunto de pequenos torcidos (p. 13). O fluir do tempo e das modas levou à evolução da camisola sem, no entanto, descaracterizar aquela que é a peça mais marcante do traje tradicional de romaria e festa do pescador poveiro. Às mudanças já assinaladas ao nível dos motivos e extensão da área bordada juntou-se a adoção de algodão, outros tipos de lã e mesmo fibras sintéticas com o propósito de tornar o produto mais económico ou mais adaptado ao uso nos meses mais quentes. A valorização cultural do produto levou-o a um grande destaque, mesmo em termos internacionais. Em 1968, uma das figuras de topo do jet-set de então, a princesa Grace do Mónaco, aparece numa fotografia editada numa revista francesa envergando uma camisola poveira (p. 15).

A partir dos anos 80, a moda estrutura-se em termos de cultura projetual e estabelece uma nova relação com o design, levando à quebra significativa da procura do produto artesanal e à decadência local desta atividade, perdendo protagonismo e restringindo-se ao circuito turístico com vendas residuais.

(...) a mudança da moda leva à quebra de procura e à decadência local desta atividade que, durante mais de uma década, moveu o comércio local e ajudou no equilíbrio financeiro de muitas famílias. A camisola poveira vai perdendo protagonismo e pouco a pouco a sua venda restringe-se ao chamado turismo de saudade, adquirida sobretudo por emigrantes poveiros para a levar para as suas terras de adopção. Lentamente o comércio da camisola desaparece e apenas uma ou outra loja ainda a tem para venda (Carneiro, Gomes, & Rodrigues, s.d., p. 16)

Na atualidade, as recentes polémicas que envolveram a peça artesanal típica da Póvoa de Varzim marcam uma mudança no ciclo de vida deste produto artesanal têxtil, e a *camisola Poveira*, enquanto símbolo do património cultural imaterial e veículo de reconhecimento das características estruturais da identidade portuguesa, ao centrar-se na sua dimensão simbólica, assume destaque e

interesse renovado através da Moda. Segundo o artigo publicado pela RTP NOTÍCIAS, a “Camisola Poveira faz incursão na semana da Moda de Londres” (Lusa, 2021), demonstrando que a relação entre o artesanato têxtil e a Moda pode aportar um novo olhar sobre a problemática, abrindo percursos de parceria interessantes e evidenciando-se como estratégia de salvaguarda do património cultural português.

3. A Moda enquanto reflexo do Design e de uma identidade

A relação entre a moda, o design e o artesanato têxtil revela-se uma solução capaz na conservação das práticas artesanais que constituem, no tempo e no espaço, características de comunidades singulares, dando continuidade à memória das “gentes passadas” e promovendo o processo de identificação, nesta que é, segundo Lipovetsky e Charles (2011), a “hipermodernidade” em constante metamorfose. De acordo com Souza (2011),

(...) no século dezanove, com o advento da máquina e as convulsões econômicas e sociais provocadas pelo início da era industrial, quase levaram a crer no desaparecimento definitivo do artesanato e de sua sabedoria milenar, transmitida de geração a geração. Contudo, o que se constata é que as atividades manuais não foram definitivamente condenadas pela mecanização da era pós-industrial. E a moda, tanto como busca de inovações e também de uma identidade cultural, é o ponto privilegiado da síntese criadora que aliada ao artesanato consegue não só agradar ao público consumidor, como também gerar oportunidades de renda nas regiões que desenvolvem essa parceria. (p. 65)

Segundo Roselle (1980), nos dias de hoje, a moda é um reflexo das questões políticas, religiosas e sociais dos diferenciados momentos e contextos, vivenciados pelo ser humano ao longo da história. E assume um papel de relevo na construção social da identidade. Como refere Crane (2006, p. 21), “a escolha do vestuário propicia um excelente campo para estudar como as pessoas interpretam determinada forma de cultura para seu próprio uso, forma essa que inclui normas rigorosas sobre a aparência que se considera apropriada num determinado período (o que é conhecido como moda), bem como uma variedade de alternativas extraordinariamente rica.”. Esta reflexão sobre moda assume-se pertinente na medida em que permite evidenciar o conceito como estratégia de renovação e intervenção na construção da identidade sociocultural do indivíduo e de um povo. O conceito moda pode, deste modo, ser compreendido como um complexo de expressões criativas, estimuladas por diferentes fatores (culturais, sociais, políticos e económicos), que refletem a expressão estética e cultural das sociedades num tempo e contexto específicos.

O sistema de moda é, na maioria das vezes, discutido e compreendido apenas sob um ponto de vista puramente estético, expressando-se sobretudo através do vestuário e acessórios, numa sociedade de consumo onde “as marcas são forçadas a construir a sua imagem e legitimidade, numa

atmosfera competitiva frenética” (Santos M. B., 2017, p. 1). No entanto, a moda assume um carácter movimentador de significados, onde através do ato simbólico do vestir, numa expressão laboratorial entre o estético e o visual, influencia a sociedade e atua na própria subjetividade dos indivíduos que a compõem, numa busca incessante pela individualidade, a diferenciação e a identidade cultural. Esta busca pela singularidade e expressão individualizada persiste, na opinião de Lipovetsky (2010), mesmo numa sociedade de consumo caracterizada pelo costume, pela cultura de classe, pelo comportamento semelhante aos demais e pela busca por inclusão social, afirmando-se num mundo com produtos profundamente globalizados no sentido de cimentar a robustez do sentimento de pertença. De acordo com o sociólogo,

Consumimos, através dos objetos e das marcas, dinamismo, elegância, poder, mudança de ares, virilidade, feminilidade, idade, refinamento, segurança, naturalidade — outras tantas imagens que influem nas nossas escolhas e que seria simplista restringir a fenómenos de pertença social, precisamente quando os gostos não cessam de se individualizar. (Lipovetsky, 2010, p. 235).

No livro *Moda Contemporânea quatro ou cinco conexões possíveis*, escrito por Cristiane Mesquita, a autora reflete sobre a moda, os modos de vestir e o vestuário, numa relação de proximidade com os processos de construção identitários. Segundo Mesquita (2010),

Os modos de se vestir, se adornar, de interferir sobre os corpos, são elementos que se compõem com os outros vetores, os quais produzem os modos de ser, os modos de relação a si: as subjetividades. A subjetividade varia seus modelos dominantes, a partir da oscilação das forças que estão compondo e recompondo seus contornos. (...) A moda compõe-se e é composta no “espírito do tempo” de determinada sociedade. (...) E é principalmente sobre a pele, “uma subjetividade que ganhou o lugar privilegiado de estar ao mesmo tempo no corpo e no mundo” (SANTANNA,1995), que se apresenta a forma comumente chamada de indivíduo, sujeito ou mesmo de “eu” ou de “você”. A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. (Mesquita, 2010, p. 15)

A moda, à semelhança de outras dimensões culturais, apresenta reflexos e referências da comunidade e, ao longo do século XX, atuando na própria construção e transmissão de conceitos e ideais, tem vindo a propor transformações e reformas sociais, enquanto veículo estético das expressões laboratoriais sobre o gosto, e não apenas como forma de distinção individual. A expressão da identidade assume, para além da relação com o indivíduo, a necessidade de expressão de relações com a comunidade, fortalecendo o sentimento de pertença social a um coletivo, confirmando e reforçando as marcas identitárias. Como refere Crane (2006),

As roupas, como artefatos, “criam” comportamentos por sua capacidade de impor identidades sociais e permitir que as pessoas afirmem identidades sociais latentes. (...) Por outro lado, as roupas podem ser vistas como um vasto reservatório de significados, passíveis de serem manipulados ou reconstruídos de forma a acentuar o senso pessoal de

influência. Entrevistas realizadas por psicólogos da área social sugere que as pessoas atribuem essas roupas “preferidas” a capacidade de influenciar as suas formas de se expressar e interagir com outras. (p. 22)

A moda assume, assim, um papel significativo e intrínseco à vida de toda a comunidade, no que se refere aos processos de construção identitários, evidenciando um conjunto de informações que orientam costumes e comportamentos como forma de expressão e diferenciação do indivíduo e da comunidade, permitindo a reflexão, criação, participação, interação e disseminação, sobretudo através do vestuário, das marcas identitárias que se revelam características de determinado povo e lugar.

Anthony Giddens (2002), no seu livro *Modernidade e Identidade*, afirma que, a “(...) roupa e a identidade social não estão hoje inteiramente dissociadas, e a primeira continua sendo um instrumento de sinalização do género, da posição de classe e do status ocupacional” (p. 96). No entanto, o autor reflete ainda que “os modos de vestir são influenciados por pressões de grupo, propaganda, recursos socioeconómicos e outros fatores que muitas vezes promovem a padronização mais que a diferença individual” (p. 96).

O fenómeno *Moda* surge na Europa, no final da Idade Média, por volta do século XIV, no momento em que o homem, afastando-se do ideal teocentrista e do culto à perpetuação das tradições, começa a reconhecer-se na sua individualidade e, impulsionado pelo desejo do novo, passa a buscar diferenciar-se dos demais, (Lipovetsky, 2010). Surge, então, como diferenciador social, político e sexual, no final da idade média, com a necessidade de criar códigos internos de vestir na procura da valorização da individualidade e assumindo um carácter comunicacional. Entre os séculos XVII e XVIII, nas sociedades pré-industriais, através dos modos de vestir, era possível segmentar e identificar, a classe social a que o indivíduo pertencia, compreendendo, de acordo com Roche (2007), o vestuário como produção cultural. A roupa e os modos de vestir, como um instrumento de representação dos mecanismos sociais da comunidade, traduziam através da informação e das suas diferenças, a hierarquização que distinguia os grupos, cumprindo, assim uma função social. Como refere Baldini (2006),

Quando nasceu, a moda abarcava essencialmente um número limitado, aliás muito limitado, de pessoas: as que viviam na corte e os membros das classes altas. Mais tarde, além da aristocracia, abrangeu a burguesia e hierarquia eclesiástica. A seguir à aceleração da história e graças à revolução industrial, a moda contagiou também as classes médias e, por conseguinte, o proletariado. No século XX, graças às mulheres e aos jovens, realizou-se a democratização mais radical da moda, nunca antes vista desde o seu aparecimento (...). (p. 46)

Foi no decorrer da segunda metade do século XIX que “a moda, no sentido moderno da palavra, se instalou” (Lipovetsky, 2010, p. 93), assumindo um papel preponderante na compreensão dos fenómenos sociais enquanto objeto de estudo, e, estabelecendo uma mediação relevante entre o indivíduo e a comunidade, atuando na própria dinâmica que produziu a modernidade.

Na atualidade, o processo de estetização da moda alterou-se, a “(...) fragmentação dos estilos e dos padrões e a ausência de regras estéticas que caracterizam a moda de hoje, pode-se dizer, têm a sua máxima expressão nas criações *prêt-à-porter*” (Calanca, 2008, p. 203). Segundo a autora, no seu livro “*História Social da Moda*”,

A difusão do *prêt-à-porter* e dos ateliês de criação é o aspecto que resume esquematicamente a transformação do sistema. Desaparece quase completamente na moda a oposição estrutural entre roupas sob medida e roupas em série, graças aos aperfeiçoamentos tecnológicos da indústria do vestuário e ao desenvolvimento da estilização e do *prêt-à-porter*. Hoje a tendência é considerar as criações do *prêt-à-porter* como a parte mais viva da moda. (...) O *prêt-à-porter* estetiza a moda industrial e massifica um símbolo de distinção que antes era muito seletivo. (Calanca, 2008, p. 205)

A *Moda* moderna tem a caracterizá-la o novo discurso sobre a globalização e as novas práticas de consumo, sendo a cultura de massas ainda mais representativa do processo de moda do que a própria *fashion* (Lipovetsky, 2010). De acordo com o autor, “toda a cultura dos *mass media* se tornou uma formidável máquina comandada pela lei da renovação acelerada, do êxito efêmero, da sedução, da diferença marginal” (Lipovetsky, 2010, p. 274).

A significação social e individual da *Moda* reconfigurou-se ao mesmo tempo que os gostos e os comportamentos se agilizaram em torno de novos conceitos. É, neste contexto que, na modernidade, o fenómeno *Moda* agiliza-se em torno do conceito *lifestyle* que, segundo Giddens (2002), “pode ser definido como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da auto-identidade” (p. 79).

Nesta modernidade tardia, e, com as estruturas mercadológicas cada vez mais globais e acessíveis, a *Moda* assume um carácter híbrido sem precedentes, onde os processos de construção identitários, cada vez mais provisórios e em construção expressam uma cultura estática e idêntica, distanciando-se do seu papel de caracterizador de um povo e lugar, e dificultando o reconhecimento das características estruturais de uma determinada cultura.

No artigo, *Portuguese cultural identity in the urban cultural context of Fashion Design*, os autores Rito, Pereira, Miguel e Cruchinho (2020), convocando Wilde (1980) e Louboutin (2011), referem-se à falta de identidade cultural nos trabalhos dos *designers* de moda portugueses:

The writer Oscar Wilde wrote that, according to his life’s philosophy: “only foolish people do not judge others by their appearance, [for] that the true mystery of the world is in the visible and not the invisible” (Wilde, 1980). At the same time, Louboutin says: “Portuguese fashion is not yet under pressure from the international machine, which allows a certain creative freedom that is well evident in the work have some creators. I think, however, that there is a lack of identity in the Portuguese fashion (Louboutin, 2011). (2020, p. 281)

Assim, neste que é o atual sistema global e interdependente de organização social, torna-se fundamental redefinir o conceito *Moda*, atentando no design como estratégia, encontrando alternativas que assegurem a preservação da cultura popular característica de uma comunidade, como, por exemplo, o artesanato têxtil que tem vindo a ser desvalorizado nesta que é a hipermodernidade global e capitalista.

A maioria das definições do conceito *design* apontam para a atribuição de forma material a conceitos intelectuais, uma expressão que gera projetos, no sentido de planos, esboços ou modelos. William R. Miller (1988), no seu artigo *The definition of Design*, define *design* como “(...) o processo de pensamento que compreende a criação de alguma coisa”. Segundo o autor,

(...) design não é o produto; o produto é, melhor dizendo, o resultado do design. É o que é: uma casa, um automóvel, um computador, um programa de saúde, uma peça musical. Trata-se de uma coisa em si mesma. O design é o processo utilizado para criar essa coisa. (Miller, 1988, tradução de João de Souza Leite, 1997)

Por conseguinte, a fusão entre as dimensões *design* e *moda* é o resultado da experiência interdisciplinar na busca para a solução de problemas concretos, dando origem a uma nova disciplina, o design de moda. Esta disciplina, comportando o diagnóstico contínuo das necessidades, a monitorização das oportunidades do mercado e a reflexão crítica sobre as mudanças socioculturais, integrando os processos produtivos emergentes aliados a uma conceção de criatividade e inovação, constitui em si mesma uma estratégia de revitalização para as práticas artesanais, adaptando-as às exigências crescentes do design e das artes e ampliando as competências criativas, críticas e técnicas.

Acreditando que, por essência, a educação constrói o futuro e que educamos para viver num tempo que ainda não é, urge que se potenciem as sinergias entre a educação artística e as artes têxteis, promovendo uma aprendizagem criativa que contribua para uma valorização do património e herança cultural.

Neste sentido, face a um discurso contemporâneo profundamente globalizado, importa sensibilizar e dotar os futuros designers de moda para a importância da preservação do património e identidade cultural nos processos artísticos, promovendo, conseqüentemente o processo de identificação.

4. Educação/Formação em Design de Moda e a centralidade da dimensão curricular

A educação artística constitui, em si mesma, condição essencial para o conhecimento e compreensão do mundo, numa linha de desenvolvimento pessoal e estético, ajudando o indivíduo a estruturar e a configurar a lógica dos múltiplos códigos sociais, permitindo-lhe atribuir um sentido numa associação do saber à sensibilidade. Como referiu Junior (1981, p. 125), “a arte está com o

homem desde que este existe no mundo, ela foi tudo o que restou das culturas pré-históricas.”, por isso, urge uma aprendizagem variada, vocacionada para o desenvolvimento das competências artísticas, que perspetive, por um lado, a evolução global do aluno, e por outro, a consolidação da sua identidade pessoal e cultural, num mundo profundamente globalizado. Nesta linha de entendimento, uma educação artística não poderá “ser abordada apenas pela via cognoscitiva, dado que se colocam como objetivos prioritários aspetos emocionais e sentimentais [pelo que], mais importante do que “aprender”, “conhecer” e “saber”; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003, p. 63). O Ministério da Educação português defende, precisamente, a importância da educação artística, nomeadamente ao longo da escolaridade obrigatória, ao sustentar, no contexto do Programa de Educação Estética e Artística, que “a sensibilidade estética e artística, interdependente e complementar a todas as áreas de competências, é reconhecida como legítima e fundamental na construção integral do indivíduo” (Ministério da Educação, s.d.).

Perspetivando o desenvolvimento da sensibilidade estética, a livre expressão e a valorização da aprendizagem pela experiência, a educação artística promove um diálogo entre os sentimentos e as emoções, a imaginação e a criatividade, na busca pelo alargamento e enriquecimento da experimentação artística como meio para o desenvolvimento do ser humano, num processo dinâmico entre o sentir e o experienciar.

Herbert Read, no seu livro *Educar pela Arte* reflete sobre a Arte e a sua ligação à Educação, afirmando que “o objetivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores” (1982, p. 79). Segundo o autor, “(...) o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unida orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.” (Read, 1982, p. 21).

A importância da educação artística na construção da identidade do indivíduo e na formação do Designer tem sido abordada em inúmeros artigos e projetos académicos, e, segundo a professora, Marisa Maass, a “capacitação artística” assume-se fundamental para o Designer, afirmando que,

Ao adquirir esta “capacitação”, que é fundamental, ele deve ser capaz de identificar o artístico por sua própria iniciativa e por seus próprios meios, nas coisas mais diversas, objetos, lugares e ações, não mais dependendo de tutela para exercer o ajuizamento de gosto. E mais, será capaz de se expressar artisticamente, de se reinventar, mas também de sonhar e de propor um mundo novo. (Maass, 2011, p. 134)

Na sua tese de doutoramento, Maass (2011), reflete sobre a importância da educação artística na “formação de um olhar reflexivo sobre a obra de design com vista à construção da autonomia”, colocando em evidência a sua relação “com o papel fundamental da apreciação da arte permeando o dia a dia da pessoa comum, do cidadão (...)” (p. 134), e, em particular do aluno.

A articulação de ambos os campos parte da identificação da dimensão estética da obra, e, apesar de os objetivos serem, em larga medida, distintos, o *design* e a *educação artística* revelam-se

áreas afins, dispondo de elementos que se pautam pela construção e estruturação da visualidade, da poesia, dialogando, valorizando e relacionando, metodologias características de cada área do saber, pois, segundo Edgar Morin (1998), “La constitución de un objeto a la vez interdisciplinario, polidisciplinario y transdisciplinario permite crear el intercambio, la cooperación y la policompetencia” (p. 35). A este propósito, a professora Marisa Maass (2011) sustenta,

Na relação dialógica pressuposta pelo design entre a beleza e a adequação, à beleza está reservada a porção livre do processo e, à adequação, o comprometimento com os aspetos necessários e contingentes das condições que dão origem à criação. (...) Ao ajuizar o utensílio como belo, a estamos reconhecendo no design. Assim, o objeto utilitário só pode transcender nesta dimensão. A identidade e o caráter num objeto – a intenção – estão estampados na beleza, apesar dos compromissos com a adequação. (pp. 51-52)

Compreender e identificar a arte como facto histórico e cultural, procurando edificar uma relação de autoconfiança na produção artística pessoal e no conhecimento estético revela-se fundamental para o desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais à prática do design, que consta na comunicação através de signos e símbolos, e, na disposição e conhecimento dos elementos visuais presentes no objeto (Branco, 2013).

Face ao exposto, a educação artística na sua relação direta com o design “assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (Ministério da Educação, 2018).

As instituições, nas múltiplas experiências educativas que oferecem, devem proporcionar a exploração da relação entre o *design* e a *educação artística*, formando designers críticos e criativos que procurem, por um lado, responder aos desafios propostos pela hipermodernidade com soluções inovadoras, e, por outro lado, promover o acesso ao património cultural e artístico nacional, abrindo perspectivas para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, atuando na preservação do património cultural.

Embora Portugal não disponha de diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Design, a título de exemplo é possível encontrar nas diretrizes curriculares nacionais da formação em Design, no Brasil, aprovadas em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, o reconhecimento da importância da educação artística na relação com o Design. Como referido no Art.3º,

O curso de graduação em Design deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários

e de seu contexto sócio-econômico e cultural. (Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior, 2004, p. 2).

O sistema de moda atual tem como alicerce o consumo, procurando dar resposta, através do *design*, às dinâmicas de mercado globais, traçando um mapa complexo de padrões e modelos culturais que caracterizam a hipermodernidade. Como esclarece Daniela Calanca (2008), acerca da *moda* na era pós-industrial, e, do *design* na *moda*:

No início dos anos 1980, começa-se a falar de moda em termos de cultura projectual, e não como uma área específica e distinta do contexto geral do *design* espacial e objectual. Se o *design* projeta ambientes e mobílias; analogamente, por meio da ação do estilista, a moda torna-se “design do corpo”, “projeto do movimento e da relação impessoal”. A nova relação que se estabelece entre moda e *design*, que equipara a roupa a um objeto, e como tal se submete aos mesmos parâmetros e à mesma *práxis* projectual, consente a influência recíproca entre dois sistemas, desde sempre mantidos separados. *Moda* e *design* tomam estradas paralelas, estabelecem um intercâmbio pelo qual se, de um lado, os estilistas entram em outros setores da produção industrial, como a decoração, o projeto de objetos, as cerâmicas, os tecidos e a roupa para a casa, de outro, os arquitetos desenham roupas, estampas para a seda das gravatas. (...) A nova relação de colaboração entre a moda e *design* permite definitivamente ao estilista sair da “guetização” do papel de *couturier*, oficializando uma identidade profissional diferente, do *designer* industrial de produtos de vestuário. (Calanca, 2008, pp. 209,210)

O *design de moda* tem os seus próprios símbolos e códigos visuais, convocando as várias linguagens do *design* com um pensamento criativo em moda subjacente, que pretende ser global e cultural, apropriando-se de estilos de vida e traduzindo-os numa multiplicação de bens de consumo, procurando o gosto das multidões e a proliferação da variedade.

Num cenário de *globalização*, e, de acordo com Lipovetsky e Juvin (2011), o sistema de moda procura disseminar uma cultura de estilo muitas vezes manipulada pelas indústrias do sector, por editoriais de moda, pelas marcas e as suas políticas de conquista do imaginário coletivo e individual. Como refere Mário Santos (2017), citando Lipovetsky e Juvin (2011), “às marcas de um único produto sucedem-se as políticas de extensão de marcas, por vezes em todos os sentidos: a *Virgin* é uma editora de música, uma cadeia de lojas multimédia, uma marca de *vodka*, uma companhia aérea *low cost*, um operador de telemóveis; a *Armani* coloca o seu nome nos hotéis, a *Porsche* nos relógios, isqueiros, óculos, canetas” (p. 2). Beja Santos (2017), acrescenta ainda que “Vivemos uma cultura de marcas, estas aparecem associadas às “estrelas” que referenciam o gosto das multidões, essas estrelas marcam valores, são o espírito, a narrativa e a visão do mundo que nós sonhamos” (p. 2).

Os debates e reflexões sobre os efeitos da globalização no sistema educativo e no currículo escolar, situam-se, por isso, numa tentativa de adequar a educação à “hipermodernidade” global,

digital e tecnológica, contribuindo assim para a formação de indivíduos capazes de pensamento crítico, criatividade, capacidade de colaboração e de comunicação.

Como referiu Freire (1979, p. 35), “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais [uma vez que] não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. Maria Emília Brederode Santos (2019), numa perspetiva de responder a um novo cenário, onde o trabalho se organiza de forma diferente da moldada pela sociedade industrial e pelas necessidades de produção em massa, afirma que, as sociedades

Necessitam, por isso, de competências muito diferentes das dos trabalhadores da era industrial: precisam de ser capazes de trabalhar em grupo, de colaborar e comunicar, de identificar problemas, imaginar soluções, planificar, ter autodisciplina e assumir responsabilidades pelos resultados. Recordam os “quatro Cs” agora frequentemente apontados como competências a desenvolver: pensamento crítico, criatividade, capacidade de colaboração e de comunicação. (CNE — Conselho Nacional de Educação, 2019, p. 7).

Considerando a paisagem híbrida e ambígua de uma sociedade influenciada por “estrelas”, conceitos e linguagens de estilo universais, e, assumindo as capacidades de transposição cultural da educação artística aliada ao design de moda, importa fornecer contributos para enformar a intervenção das Instituições de Ensino Superior envolvidas na formação em Design de Moda, oferecendo pistas para a avaliação e renovação dos currículos e para a construção de alternativas inovadoras no âmbito da problemática do estudo.

Em tempos de modernidade tardia, a sociedade contemporânea vive profundas transformações políticas, económicas e sociais. A globalização, tida para muitos como a era do conhecimento, marca uma revolução digital e cultural desafiando o papel da educação e, conseqüentemente, da educação artística, como fator preponderante na construção de uma sociedade cada vez mais complexa. Estas transformações, constituem novas realidades e desafios para o campo da educação/formação, quer do ponto de vista do conteúdo das aprendizagens, quer do ponto de vista das abordagens pedagógicas a adotar. Com efeito, particularmente desde os anos noventa do século XX, começou a verificar-se, na literatura sobre o tema, uma tendência para o estabelecimento de relações diretas entre mudanças na educação e na sociedade globalizada, sob o argumento de que a globalização (económica, social, política e cultural) pressupõe sistemas flexíveis e abertos a mudanças (Messina, 2001).

Embora a mudança não constitua um fenómeno novo, é inegável que o tempo que vivemos nas últimas décadas é de crescente complexidade e de intensa e acelerada mudança tanto em dimensões sociais, como nas educacionais. É também evidente que os processos de mudança planificada ou de inovação educacional remetem para o tema da qualidade da educação, uma vez que, como refere (Alonso, 2002), em última instância, “a razão de ser da inovação não pode ser outra, senão a de melhorar a qualidade da educação proporcionada nas escolas, no sentido de

oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades (...)” (p. 60).

O conceito de inovação educacional é múltiplo, variando as concepções de inovação de acordo com as concepções filosóficas. Desta forma, o conceito pode ser entendido como modificações superficiais que não afetam a essência das metodologias e finalidades educacionais, mas também, como uma alteração essencial nos métodos e na forma de educar (Garcia, 1995). Carbonell (2002), define inovação educacional como:

(...) um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (p. 19)

Segundo Navarro (2000), a inovação é a incorporação de algo novo numa realidade já existente (velha), em virtude da qual essa realidade se modifica e, segundo este autor:

(...) la innovación educativa como la acción *deliberada* para la *incorporación* de algo *nuevo* en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio *eficiente* en sus estructuras u operaciones, que *mejora* los efectos en orden al logro de los objetivos educativos. (p. 31)

Deste modo, a preocupação fundamental dos profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, na inovação educacional ou melhoria da qualidade da educação deve ser o currículo em todas as suas dimensões, quer em termos de conjunto e inter-relação, quer cada um deles considerado de forma isolada. Como sustenta (Casanova, 2006),

Si se innovan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se estarán introduciendo nuevas formas de hacer: nuevos métodos, nuevas estrategias, nuevos modelos de actividades, nueva utilización de recursos didácticos, etc. Si se innovan las aplicaciones de lo aprendido, se estarán generando nuevas tecnologías y nuevos conocimientos. Si se innovan objetivos y contenidos se estarán proponiendo nuevos perfiles de persona (individuo y ciudadano) y nuevos medios de desarrollo para lograrlos. Si se innova el modelo de evaluación, se estarán introduciendo nuevos procedimientos o instrumentos para alcanzar esa optimización de sus virtualidades y conseguir que colabore en la mejora cualitativa de la educación (...). (p. 244)

As questões educativas e curriculares assumem, por isso, um papel de primeira ordem nos processos de mudança e inovação educacional que o contexto de globalização impõe, sendo que o domínio da educação mais propício e mais relacionado com a inovação é o currículo (Leithwood, 1981; Lundgren, 1992; Morgado, 2005; Pacheco J. A., 2001), uma vez que a inovação curricular relaciona-se com mudanças que tenham implicações nos processos e práticas de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua transformação e melhoria.

Tendo como pano de fundo a natureza problemática e conflitual, ambígua e polissêmica do conceito de currículo, associamo-nos a uma conceção de currículo em sentido amplo, enquanto processo e projeto de formação, por contraposição a uma perspetiva formal, linear e tecnicista. Ou seja, subscrevemos a conceção que Pacheco J. A. (2001) designa de perspetiva informal de currículo, por contraposição a uma perspetiva formal. A perspetiva formal comporta as definições que identificam o currículo fundamentalmente como um plano de estudos ou um programa muito estruturado em torno de objetivos, conteúdos e atividades e que pressupõe uma planificação também ela muito detalhada e entendida numa lógica de fidelidade perfeita ao nível da implementação. A perspetiva informal de currículo agrega as definições que, embora considerem a dimensão do plano ou programa, consideram igualmente o conjunto das experiências educativas proporcionadas aos estudantes pelas instituições formadoras. Deste modo, nesta perspetiva valoriza-se o processo que articula o propósito global do programa com o contexto onde ele é concretizado, e que se ajusta também aos objetivos deste estudo, orientados para a produção de conhecimento sobre a educação/formação superior em Design de Moda, particularmente ao nível da estrutura, mas também, por via indireta, dos processos de formação que têm lugar nos contextos específicos de ensino superior.

Assumindo-se o currículo como projeto ou construção histórico-sócio-político-cultural (Giméno Sacristán, 2005; Pacheco J.A., 2001), é necessário que ele seja enquadrado no quadro histórico, social, político e cultural da relação da escola com a sociedade, uma vez que as finalidades educativas, as necessidades sociais e económicas, os valores e as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam ao longo do tempo e num mesmo período. Sendo determinado pelo contexto de uma época e de uma sociedade, envolvendo uma construção sistémica, complexa e claramente dependente dos respetivos contextos de configuração e desenvolvimento e das pessoas que neles intervêm, o currículo resulta sempre de condicionalismos de ordem diversa (Pacheco J. A., 2001).

Além disso, constituindo o currículo um campo de permanente negociação e balanço, e não um objeto de consenso definidor e imutável, contém também uma dimensão política, que envolve relações de poder, paradoxos e contradições, numa luta ou numa arena contínua (Ball, 1994; Bowe et al., 1992) na qual se procura conjugar, simultaneamente, vetores de preservação do instituído e de resposta a novos problemas e necessidades e a novos desafios.

Face ao exposto, e considerando o currículo como uma construção permanente de práticas, que veiculam significados histórico-sócio-político-culturais, e, por isso, “um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (Pacheco J. A., 2001, p. 19), o estudo dos currículos da educação/formação superior é fundamental para tentarmos contribuir para a compreensão dos processos envolvidos na sua construção e desenvolvimento. Ao considerarmos esta perspetiva ampla, complexa, aberta e dinâmica do currículo, rompemos com lógicas lineares e tecnicistas em que o currículo é entendido como algo fixo, limitado ao documento oficial. Por isso, além de incidirmos a análise nos planos curriculares que estruturam a formação, procuramos também entender conceções de interlocutores-chave e processos de tomada de decisão que

enformam sucessivas interpretações e recontextualizações (Bernstein, 2000) de que o currículo vai sendo alvo no seu processo de desenvolvimento e de aproximação à prática educativa real.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Plano de investigação e participantes

A escolha da problemática relativa à preservação do artesanato têxtil português, atentando na educação/formação do design de moda como estratégia de revitalização do mesmo, decorre da observação direta e reflexão do investigador/designer de moda sobre a desvalorização substancial dos saberes que perpassam gerações e sobre fenómenos de apropriação indevida de património artesanal têxtil, bem como da crença no papel que a educação pode assumir na construção consciente de uma realidade melhorada que assegure não só, o saber técnico que se herda por tradição, de geração em geração, mas também a construção de novas narrativas, contextualizadas, convocando a criatividade e a experimentação no contexto da contemporaneidade.

Neste contexto, e retomando o enunciado na introdução, o presente trabalho procura dar resposta ao seguinte problema, formulado sob a forma de **questão de investigação**: *Em que medida a formação superior em Design de Moda, em Portugal, oferece/pode oferecer condições, ao nível curricular, para potenciar a preservação e valorização das práticas artesanais têxteis por via de processos artísticos contemporâneos inovadores?*

Partindo desta questão, estabeleceu-se como **objetivo geral do estudo** contribuir para o conhecimento sobre a educação/formação superior em Design de Moda, em Portugal, quanto aos componentes de formação associados ao artesanato têxtil, a partir da análise do currículo que a estrutura e das conceções de responsáveis pela formação.

Com base neste objetivo geral e na questão de investigação acima referida, foram definidas as seguintes sub-questões de investigação e respetivos objetivos específicos (Tabela 1):

Tabela 1 — Sub-questões de investigação e objetivos específicos do estudo.

SUB-QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO (Q)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS (OE)
Q1. Como estão a ser integradas as práticas artesanais têxteis nos planos curriculares da educação/formação base em Design de Moda, no ensino superior, em Portugal?	OE1. Situar o lugar do artesanato têxtil português nos planos curriculares da educação/formação superior relacionada com o Design de Moda em Portugal;
Q2. Que conceções, relativas ao artesanato têxtil e técnicas tradicionais versus inovação artística educacional e projetos contemporâneos, orientam a decisão e ação dos responsáveis pela formação em Design de Moda assegurada em Portugal na organização e desenvolvimento do currículo?	OE2. Identificar conceções de responsáveis pela formação assegurada em Portugal relativamente ao artesanato têxtil e técnicas tradicionais versus inovação artística educacional e projetos contemporâneos, num cenário globalizado.

Tendo por referência estas questões e objetivos de investigação, o estudo empírico que se apresenta nesta dissertação assume uma metodologia de investigação de natureza qualitativa (Creswell & Creswell, 2018), de cariz descritivo, perspetivando a compreensão da problemática específica apresentada. Com efeito, esta abordagem metodológica permite uma compreensão holística dos fenómenos, para o conhecimento pormenorizado e em profundidade dos mesmos, através da descrição de aspetos específicos, num determinado local e tempo, nomeadamente de forma a entender o significado que os participantes atribuem a esse fenómeno.

Assim, e, tendo em conta, as características fundamentais da pesquisa qualitativa, esta investigação pretende, (1) por um lado, o mapeamento detalhado e descritivo da oferta formativa existente na área específica do Design de Moda, que permita perceber o que existe, e, em que medida são consideradas, nos planos curriculares da formação base no ensino superior, componentes de formação relacionadas com o património artesanal têxtil; (2) e, por outro lado, o acesso ao universo de significados dos sujeitos/atores (Bogdan e Biklen, 1994; Minayo, 2002), expressos nas conceções de interlocutores-chave responsáveis por essas formações, e que poderão levar a uma compreensão mais aprofundada e holística das questões em estudo. Em última instância, espera-se que o conhecimento produzido pelo estudo possa também contribuir, a médio prazo, para a melhoria dos processos formativos nos cursos da área do Design de Moda, especificamente nas dimensões em análise.

O estudo envolveu docentes responsáveis pela educação/formação superior base (cursos técnico-superior profissionais e licenciaturas) na área específica do Design de Moda em Portugal, assumindo funções de coordenação dos cursos ou sendo designados em sua representação. Por ser constituída por pessoas que correspondem a este critério pré-definido, trata-se de uma amostra não-probabilística ou intencional criterial (Charles, 1998, citado por Coutinho, 2014). A seleção dos participantes em função deste critério prende-se com o facto de os coordenadores de curso constituírem elementos-chave na gestão pedagógica e científica dos respetivos ciclos de estudo.

A pesquisa permitiu identificar a oferta formativa de base (cursos técnico-superior profissionais e licenciaturas) em funcionamento na área do Design de Moda em Portugal e que se encontra sistematizada na tabela 2. Do total de sete pares Instituições de Ensino Superior (IES)/curso, quatro são assegurados em universidades e três em politécnicos, sendo que apenas um corresponde a curso técnico-superior profissional, pelo que seis são licenciaturas. Por outro lado, cinco cursos são de IES públicas e dois de IES privadas (neste último caso, ambos cursos de licenciaturas, um do subsistema universitário e outro do politécnico). A maioria dos cursos de Design de Moda são ministrados em Faculdades ou Escolas de Artes e Arquitetura, e, somente a licenciatura em Design e Marketing de Moda, na Universidade do Minho é ministrada numa Escola de Engenharia.

Todas as IES/cursos identificadas/os foram consideradas para a constituição do corpus de análise documental no âmbito da primeira etapa do estudo. Apesar disso, tendo em conta que um dos cursos/IES se encontrava no primeiro ano de funcionamento, foram consideradas no estudo apenas

as Unidades Curriculares (UC) do 1º ano curricular por constituírem as que se encontravam disponíveis.

Tabela 2 – Cursos de educação/formação superior base (CTeSP e licenciaturas) em Design de Moda.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR [PÚBLICO]	SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE CICLO DE ESTUDOS (CE)	DESIGNAÇÃO DO CURSO
Instituto Politécnico de Castelo Branco — IPCB	Politécnico	Licenciatura	Design de Moda e Têxtil
Escola Técnica Superior Profissional — IPCA	Politécnico	CTeSP	Design de Moda
Universidade da Beira Interior	Universitário	Licenciatura	Design de Moda
Universidade de Lisboa	Universitário	Licenciatura	Design de Moda
Universidade do Minho	Universitário	Licenciatura	Design e Marketing de Moda
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR [PRIVADO]	SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE CICLO DE ESTUDOS (CE)	DESIGNAÇÃO DO CURSO
Escola Superior de Artes e Design	Politécnico	Licenciatura	Design de Moda
Universidade Lusófona	Universitário	Licenciatura	Design e Produção de Moda

No contexto da segunda etapa do estudo, contactados todos os coordenadores de curso das IES identificadas, para convite à participação no estudo através de concessão de entrevista, foram obtidas respostas positivas de quase todas/os as IES/cursos (seis em sete), o que garante uma perspetiva alargada acerca da formação nesta área em Portugal. Deste modo, participaram no estudo seis docentes, assumindo funções de coordenação dos cursos ou em sua representação, de seis IES (em sete) que, em Portugal, asseguram a educação/formação superior base na área do Design de Moda. Especificamente, e conforme expressa a tabela 3, dos seis participantes, a maioria (cinco) é do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, a maioria situa-se nos intervalos etários de 41-50 e de 51-60 anos. No que diz respeito às habilitações académicas, três docentes são doutorados, dois concluíram mestrado e apenas um detém a licenciatura, sendo as áreas de formação dos respetivos participantes muito heterogéneas entre si.

Tabela 3 – Caracterização dos participantes.

	SEXO	IDADE [ANOS]		HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	
	N	N	N	N	N
Masculino	1	[20 – 30]	1	Licenciatura	1
Feminino	5	[31 – 40]	1	Mestrado	2
		[41 – 50]	2	Doutoramento	3
		[51 – 60]	2		

2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Atendendo aos objetivos e questões de investigação, os dados foram obtidos pelo recurso a documentos relativos à componente curricular dos cursos em análise (especificamente Fichas de Unidade Curricular (FUC) dos respetivos cursos), assim como a entrevistas dirigidas aos coordenadores de curso (ou docente em sua representação), visando aprofundar o conhecimento sobre a formação de designers de moda em Portugal quanto às dimensões definidas para estudo.

Reconhecendo-se que os documentos, enquanto técnica indireta de recolha de informação, constituem uma poderosa fonte de dados natural e contextualizada (Lüdke e André, 1986; Lakatos e Marconi, 2002), a pesquisa documental realizada no caso concreto do presente estudo recorreu à página oficial (website) das IES para consulta dos planos curriculares dos cursos e das respetivas FUC.

Numa perspetiva de complementar as informações recolhidas pela pesquisa documental, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas (Fontana & Frey, 2003) aos coordenadores de curso (em dois casos, foram realizadas entrevistas a docentes em representação destes). Uma das principais vantagens desta técnica de recolha de dados reside na sua adaptabilidade e na possibilidade que confere de, em situações de face-a-face, explorar/aprofundar diretamente e de forma interativa determinadas ideias, opiniões, etc., dos interlocutores-chave num determinado contexto e sobre determinada problemática (Bell, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Fontana & Frey, 2003). A opção por um modelo semiestruturado de entrevista baseia-se no reconhecimento da importância de um guião previamente estabelecido para orientar a interação, mas também da pertinência de se deixar margem/abertura suficiente para que o entrevistado possa explorar mais amplamente os temas tendo por base o seu *background* pessoal, profissional e cultural.

O guião da entrevista, construído especificamente para este estudo, estrutura-se em três blocos intitulados: (i) sobre a moda e o Design de Moda em Portugal; (ii) o património cultural no plano de estudos dos cursos de Design de Moda; (iii) contributos da educação artística para a preservação do património cultural e para a construção da identidade cultural na moda. O primeiro bloco tem por objetivo compreender, de uma forma geral, a opinião dos entrevistados sobre temas como moda, design de moda, educação, em contexto nacional e, auscultar, o que pensam sobre a moda portuguesa, num cenário global, isto é, em contexto internacional; o segundo bloco visa aprofundar o conhecimento sobre a formação de designers de moda em Portugal, em particular quanto a questões como a salvaguarda do artesanato têxtil português e a identidade cultural, nos processos artísticos em contexto educativo. Por último, o terceiro bloco pretende explorar, em que medida a disciplina do design de moda, enquanto forma de expressão da educação artística, poderá contribuir para a preservação do património cultural e afirmação da identidade cultural na moda.

Para assegurar a validação crítica (Boa et al., 2018) o protocolo da entrevista foi submetido à técnica de "acordo do júri". Para tal, foi solicitada uma análise a duas individualidades com conhecimento e experiência relevantes no domínio da investigação, o que sustentou alguns ajustamentos ao guião.

O discurso dos participantes foi complementado pelos respetivos dados de caracterização pessoal e académico-profissional, recolhidos através de ficha de caracterização de autoperenchimento (formulário *online*), construída para o efeito (Anexo 2). Este instrumento assegurou a recolha de informações relativas à identificação dos participantes, nomeadamente, idade, género, formação académica.

O contacto com os participantes no sentido de solicitar a sua colaboração para uma entrevista *online* semiestruturada, foi realizado por *email*, com a apresentação dos objetivos do estudo. Na sequência de resposta positiva ao convite endereçado, foram agendadas as entrevistas, que decorreram durante o primeiro semestre do ano letivo 2021/2022. Foram cumpridos os procedimentos éticos relativos à investigação com sujeitos humanos enunciados por Bogdan e Biklen (1994), centrados, no essencial, em questões relacionadas com o consentimento informado e com a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Antes de se iniciar a entrevista, foi partilhado com cada participante os termos do consentimento informado (Anexo 3), nomeadamente quanto à garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados, que foi validado por cada um através de *link* enviado por mail, tendo sido também pedida autorização para gravação da entrevista. Adicionalmente, foi solicitado aos participantes o preenchimento da ficha de caracterização pessoal a que tiveram acesso através de *link* disponibilizado para o efeito imediatamente após a entrevistas.

3. Estratégia de análise de dados

Tendo em conta que os documentos pré-existentes foram uma das principais fontes de dados, o estudo seguiu um procedimento metodológico de análise documental (Cellard, 2012; Sá-Silva et al., 2009) das Fichas de Unidade Curricular (FUC) que integram os planos curriculares dos cursos de formação superior base na área do Design de Moda, por recurso a grelha criada para o efeito (Anexo 4). A análise permitiu o mapeamento descritivo da oferta formativa existente na área específica do Design de Moda, nomeadamente em que medida são consideradas, nos planos curriculares da formação base no ensino superior, componentes de formação relacionadas com o património cultural, artesanato e técnicas tradicionais, em particular relacionadas com o património artesanal têxtil.

Para o efeito, em termos procedimentais, a grelha permitiu realizar uma análise por curso/IES, quer dos objetivos e conteúdos programáticos, quer das metodologias de ensino-aprendizagem e/ou avaliação que constam das FUC, tendo em conta três critérios definidos: (i) *Ausência*: quando a FUC é completamente omissa no que diz respeito ao tema em estudo; (ii)

Genérica: quando na FUC não é explicitada a especificidade do domínio/foco do estudo; (iii) *Específica*: quanto à abordagem/integração de tópicos e técnicas/materiais tradicionais tipicamente portugueses. Concluída esta etapa de análise documental mais geral, procedeu-se à exploração mais detalhada do material das FUC em que tópicos relacionados com património cultural, artesanato e técnicas tradicionais, em alguma medida, constam dos enunciados de objetivos e conteúdos programáticos, ou das metodologias de ensino-aprendizagem e/ou avaliação. Esta fase compreendeu já um conjunto de operações de codificação e organização da informação em torno de categorias, em linha com os pressuposto de uma análise de conteúdo (Bardin, 2008), envolvendo três fases processuais: o recorte dos textos, isto é, o desmembramento do conteúdo em unidades de registo, (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; a enumeração e; a classificação e agregação, por reagrupamento analógico, das unidades de registo em categorias simbólicas ou temáticas.

Relativamente aos dados recolhidos através das entrevistas, e após a sua transcrição, recorreu-se também à análise de conteúdo (Bardin, 2008), entendida como técnica de análise das comunicações/mensagens, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, tendo em vista a obtenção de indicadores e a inferência/a compreensão dos significados para além de uma leitura comum.

Neste sentido, numa primeira fase, foi realizada uma leitura de toda a informação recolhida, uma leitura “flutuante”, permitindo a sua pré-análise, organização e categorização. Relacionaram-se as várias categorias procurando identificar regularidades, tópicos, símbolos e padrões relevantes, dando-se, assim, início a uma descodificação dos dados. Numa segunda fase, procedeu-se à exploração do material, reavaliação das categorias e sua respetiva codificação. Os dados recolhidos, predominantemente descritivos, foram agrupados, examinados, categorizados e sistematizados em tabelas e grelhas, de modo a facilitar a sua análise e interpretação. Por fim, os dados obtidos foram interpretados, explorando relações e inferências tendo em conta o tipo informação obtida, orientando, deste modo, os dados para responder robustamente às questões de investigação e aos objetivos traçados. No âmbito da análise de dados algumas das categorias foram criadas à priori, com base no guião da entrevista e no enquadramento teórico, enquanto outras categorias emergiram à posteriori, do discurso dos entrevistados, pelo que o processo de categorização foi, em parte dedutivo, em parte indutivo, o que nos aproxima de um procedimento de codificação misto (fechado/aberto).

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados decorrentes da análise documental e da análise de conteúdo das entrevistas, tendo em vista, sobretudo, compreender *Em que medida a formação superior em Design de Moda, em Portugal, oferece/pode oferecer condições, ao nível curricular, para potenciar a preservação e valorização das práticas artesanais têxteis por via de processos artísticos contemporâneos inovadores?*

A apresentação e discussão dos resultados obtidos estrutura-se em função das questões e objetivos de investigação.

1. O lugar do artesanato têxtil português na educação/formação superior de base em Design de Moda em Portugal: mapeamento a partir do corpus documental.

A concretização do primeiro objetivo específico decorre essencialmente dos processos de análise documental previstos neste estudo de modo a permitir responder à primeira questão de investigação: *Como estão a ser integradas as práticas artesanais têxteis nos planos curriculares da educação/formação base em Design de Moda, no ensino superior, em Portugal?*

Tendo constituído o corpus de análise documental Fichas de Unidade Curricular (FUC) dos sete cursos identificados na área em estudo, foram analisadas um total de 209 UC. Considerando os critérios definidos (Ausência; Genérica; Específica), foram analisados os seguintes componentes das FUC: objetivos e conteúdos programáticos; metodologias de ensino-aprendizagem e/ou avaliação.

Como ilustra a tabela 4, no que diz respeito aos objetivos e conteúdos programáticos, do universo de 209 UC verificou-se que: **33 UC focam de forma genérica**, o domínio/foco do estudo e somente **quatro UC são específicas** quanto à abordagem/integração de tópicos e técnicas/materiais tradicionais tipicamente portugueses. De referir que estas UC classificadas com o critério de análise “Específica” integram o plano de estudos de apenas duas IES, sendo que a uma dessas IES correspondem três UC do total de quatro (cf. tabela 5). Deste modo, as restantes **172 UC foram classificadas com o critério Ausência**, pelo facto de as UC serem completamente omissas no que diz respeito ao tema em estudo.

Quanto às metodologias de ensino-aprendizagem e/ou avaliação, a análise revelou que somente em **duas UC se aplica o critério de análise Genérica**, uma vez que na FUC não é explicitada a especificidade do domínio/foco do estudo, não havendo qualquer referência ao tema em nenhuma das restantes **207 UC** analisadas, pelo que foram **classificadas com o critério Ausência**.

Tabela 4 – Resultados da análise criterial dos componentes das Fichas de Unidade Curricular.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	OBJETIVOS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E/OU AVALIAÇÃO
	N	N
Ausência	172 UC	207 UC
Genérica	33 UC	2 UC ¹
Específica	4 UC	---

¹ As duas UC que revelam presença de tópicos relacionados com o foco do estudo ao nível das metodologias de ensino-aprendizagem e/ou avaliação, correspondem a UC onde o mesmo também se verifica ao nível dos objetivos e conteúdos programáticos, pelo que se pode falar numa presença global e integrada.

Esta análise permitiu também saber que somente duas UC revelam uma inclusão global e integrada de tópicos relacionados com o foco do estudo, ou seja, estes aspetos estão presentes quer ao nível dos objetivos e conteúdos programáticos, quer das metodologias de ensino-aprendizagem e/ou avaliação, apesar de se tratar de referências classificadas como *Genéricas*. Por outro lado, como se verifica na tabela 5, é de referir que, embora todas as IES/cursos disponham de UC categorizadas como *Genéricas*, há uma grande variabilidade entre elas, desde IES/curso com uma ou três UC, até IES/cursos com, seis ou oito UC. Quanto às UC categorizadas como *Específicas*, como já referido atrás, só se aplicam a duas IES/cursos.

Tabela 5 – Resultados da análise criterial dos componentes das Fichas de Unidade Curricular, por IES/curso

IES/CURSO	OBJETIVOS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS		METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E/OU AVALIAÇÃO	
	Genérica	Específica	Genérica	Específica
IES/Curso 1	6 UC	3 UC	0 UC	0 UC
IES/Curso 2	8 UC	1 UC	1 UC	0 UC
IES/Curso 3	5 UC	0 UC	0 UC	0 UC
IES/Curso 4	6 UC	0 UC	0 UC	0 UC
IES/Curso 5	3 UC	0 UC	0 UC	0 UC
IES/Curso 6	1 UC	0 UC	0 UC	0 UC
IES/Curso 7	4 UC	0 UC	1 UC	0 UC

Uma análise mais aprofundada das UC que se enquadram nos critérios *Genérica* e *Específica* permitiu uma categorização dos recortes de texto selecionados por evidenciarem “núcleos de sentido” pertinentes ao propósito da investigação, de modo a compreender os temas manifestos e latentes. Desta análise resultou um total de dois temas e várias categorias e subcategorias, como se

apresenta de forma sintética na tabela 6 e no Anexo 5, que corresponde a uma infografia que sintetiza o desenvolvimento processual deste trabalho de análise temática.

Tabela 6 – Categorização por temas associados às FUC classificadas com os critérios Genérica e Específica

TEMAS	CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS	IES/CURSOS E UC QUE REVELAM COMPONENTES ASSOCIADOS ÀS SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS
			N
Moda	História da Moda	História do design e das artes	IES/Curso 1, 2, 3, 4, 7; 8 UC
		História do vestuário	IES/Curso 1, 2, 4, 6; 5 UC
		História dos acessórios	IES/Curso 2, 3; 2 UC
		História dos têxteis	IES/Curso 1, 3, 5; 6 UC
		O sistema moda e a sua evolução	IES/Curso 1, 3, 7; 5 UC
	Complexo Moda	Teoria da moda	IES/Curso 1, 2, 3; 3 UC
		Teoria e tecnologia têxtil	IES/Curso 2, 4; 4 UC
Design	Laboratório Projetual	O design e a sua relação social e cultural	IES/Curso 2, 3; 3 UC
		Design de moda	IES/Curso 1, 2, 4, 7; 5 UC

Do ponto de vista temático, importa referir que, globalmente, os mais expressivos situam-se no âmbito do tema “Moda” e correspondem aos domínios da história do design e das artes, da história dos têxteis, embora assumam também relevo os domínios da história do vestuário, do sistema moda e a sua evolução, além do domínio design de moda, que se enquadra no tema “Design”. Relativamente às UC classificadas com o critério *Específica*, importa referir que os “núcleos de sentido” dos recortes de texto evidenciaram conformidade com o objetivo do estudo ao remeterem concreta e objetivamente para temas associados a *tradição* ou a *dinâmica artesanal*, tendo sobretudo relevo ao nível da história do design e das artes e, história dos têxteis.

2. Património artesanal e técnicas tradicionais na educação/formação superior em Design de Moda: conceções de responsáveis pela formação

As entrevistas realizadas aos responsáveis pela formação (coordenadores de curso ou docentes designados em sua representação) permitem, essencialmente, responder à segunda questão

de investigação: *Que conceções, relativas ao artesanato têxtil e técnicas tradicionais versus inovação artística educacional e projetos contemporâneos, orientam a decisão e ação dos responsáveis pela formação em Design de Moda assegurada em Portugal na organização e desenvolvimento do currículo?*

As seis entrevistas realizadas permitem ter acesso às perspetivas de interlocutores-chave da quase totalidade dos cursos que compõem o panorama nacional da educação/formação superior base em Design de Moda no nosso país (apenas uma das IES não demonstrou disponibilidade para a colaboração). Com as entrevistas procurou-se, por um lado, i) explorar como se tem caracterizado a integração das práticas artesanais têxteis na formação assegurada no âmbito dos cursos em análise, e procurar aferir, junto destes profissionais, se questões como Identidade, Património Cultural ou técnicas artesanais são dimensões temáticas preponderantes ao seu trabalho e ao conceito dos seus projetos; por outro lado, ii) compreender a visão de cada sujeito no que diz respeito à Moda e à formação do Design de Moda, em Portugal, explorando de que forma a educação/formação nesta área em particular poderá contribuir para um reconhecimento da arte popular e para a sua preservação/valorização.

Os resultados configuram-se em função do sistema de categorias que decorre da análise de conteúdo realizada e, como se pode verificar na tabela 6, organizam-se em torno de dois temas ou eixos fundamentais: I) A Moda e o Design de Moda e II) A Educação/Formação no Design de Moda. Cada tema é composto por um conjunto de categorias, uma das quais agregando subcategorias.

Tabela 7 – Sistema de categorias resultante da análise de conteúdo das entrevistas.

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
I. A MODA E O DESIGN DE MODA	1. Conceções sobre a Moda portuguesa	
	2. Perspetivas relativas ao artesanato ou práticas artesanais têxteis no contexto do Design de Moda português	
II. A EDUCAÇÃO/ FORMAÇÃO NO DESIGN DE MODA	1. Desafios que se colocam à formação de designers de moda e ao seu exercício profissional na atualidade	
	2. Património cultural e artesanal no currículo dos cursos de Design de Moda	2.1 Importância atribuída a uma educação artística orientada para a preservação do património cultural e/ou artesanal na formação de Designers de Moda 2.2 Integração de componentes de aprendizagem relacionados com património cultural e/ou artesanal na formação assegurada

Na apresentação dos dados, a sistematização dos principais resultados é complementada com excertos do discurso dos entrevistados, atribuindo-se-lhes especial relevância no articulado para uma melhor compreensão e reflexão sobre a realidade em estudo.

I. A Moda e o Design de Moda

O primeiro tema - A Moda e o Design de Moda – é constituído por duas categorias, especificamente (1) Conceções sobre a Moda portuguesa, (2) Perspetivas relativas ao artesanato ou práticas artesanais têxteis no contexto do Design de Moda português.

1) Conceções sobre a Moda portuguesa

Nesta categoria integrámos os elementos de conteúdo que fornecem informação sobre a visão dos coordenadores de curso, ou docentes designados em sua representação, quanto ao atual contexto da Moda e Design de Moda em Portugal e aos seus traços caracterizadores.

A este propósito **a moda portuguesa é enquadrada pelos participantes no estudo** i) como estando num ponto muito *imberbe*, muito inicial ou pouco desenvolvido, quando comparada com o contexto internacional; e ii) como estando muito focada na prestação de serviço e não tanto na criação.

Os excertos seguintes ilustram estas perspetivas:

“A moda portuguesa é muito (...) bebé ao pé da moda internacional e temos muito, muito, muito para aprender, temos muito para crescer, e não é, continuo a dizer, não é olhar para aquilo que se faz lá fora e tentar fazer igual. É olhar para aquilo que se faz lá fora, e perceber que cada marca, e cada grande nome da moda, criou a sua própria identidade, criou seu próprio projeto e muniu-se de uma série de ferramentas e pessoas à sua volta, para tentarem comunicar e desenvolver essa marca ou esses produtos. E, é um pouco é um pouco isso que a moda portuguesa tem de fazer em vez de andarmos a defender capelinhas, os amigos...” [CC_IES1]

“(...) o nosso DNA, se assim se pode falar, a nível industrial é muito do serviço, da prestação do serviço, não é? Não é tanto o de criar algo novo e com uma identidade própria... E, eu acho que a grande maioria das empresas ainda continua neste registo: ou subcontratação, que ainda é, no meu ver, um patamar abaixo da ‘private label’ ou na ‘private label’. [...] Não sei..., eu acho que no fundo nós estamos, realmente, muito focados no serviço, o que não é mau... Atenção! Na minha opinião é apenas uma característica, não tem que ser mau.... Obviamente, que a mais-valia não é a mesma..., não é? E, portanto, este salto de passar do ‘private label’, passar do serviço, para a marca... Eu acho que poucos têm conseguido fazer, não é? (...)” [CC_IES2]

“A moda portuguesa tem..., tem um problema de escala, portanto, nós não temos dimensão, não temos marcas fortes. E, portanto, esse é um problema, sempre, que joga em desfavor daquilo que é a moda portuguesa. (...) Alguns designers têm algum trabalho feito, mas não

se posicionam, nas grandes marcas e nos grandes designers, lá fora, não..., tão forte como nós gostaríamos, certamente. E, portanto, nos mercados internacionais isso é um ‘handicap’. [...] Não temos nem marcas, nem designers que (...) rivalizem com outros ‘players’ mais importantes no setor da moda.” [CC_IES5]

“(...) E, portanto, temos uma história relativamente curta no processo que envolve a criação, apesar de, em termos produtivos, termos uma história extensa e, de facto, esta é uma área central, até na economia portuguesa, que é o da indústria têxtil e da moda.” [CC_IES6]

Este entendimento do lugar da Moda e do Design de Moda português no contexto internacional é particularmente justificado i) pela existência de circuitos muito fechados, que inviabilizam processos de design, de criação criativa; pela dimensão do país, nomeadamente na capacidade de investimento; e, ii) pela ausência de organizações corporativas específicas.

A este propósito, foi referido:

“A moda, em Portugal, peca por todo esse vício, ... É um ciclo muito viciado, muito elitista, que não abre portas, que tem muito ainda que aprender na minha opinião. (...) estamos muito aquém, muito aquém... Não somos, não somos de todo, nem sequer, um início de um ponto de referência, quer dizer... O têxtil, a indústria têxtil cá, dá algumas cartas, dá porque temos uma área têxtil muito forte. O design de moda, processo criativo, criação de peças de vestuário ainda tem muito que aprender.” [CC_IES1]

“Claro que, também, nós sabemos que para isso são precisos investimentos muito grandes, não é? E a dimensão de Portugal também não ajuda no arranque da marca porque, muitas das vezes, o arranque é no próprio país, e, depois ganha-se dimensão para se poder expandir..., mas pronto, eu acho que, no caso de Portugal, claro que começamos a ter designers que começam a levar o nosso design também lá fora, não é? (...) mas isso nós sabemos, quer dizer, quem está no mercado sabe que..., a moda de autor é sempre um pequeno nicho..., não é? Não é as massas. (...) até porque, depois, há sempre uma certa dificuldade de haver uma ligação entre os designers de moda de autor e a própria indústria.” [CC_IES2]

“(...) acho que o nosso problema não é o design, acho que nós temos ótimos designers. Acho que o problema da moda portuguesa é, e vai continuar a ser, mesmo tendo os apoios ‘Portugal Fashion’; Moda Lisboa e tudo mais..., vai sempre continuar a ser a parte financeira, e o suporte que existe de fábricas para nos apoiar. (...) E a verdade é que temos designers, não é? Tipo Buchinho, anos e anos, que já fizeram Paris, e não deram um salto, porque acho que as coisas não..., nunca funcionam da maneira certa. A nós designers cá, em Portugal, é complicado termos os apoios diretamente, não é? Precisamos de organizações... E, portanto, infelizmente acho que é por isso que não..., que não dá o salto. (...) E, acho que também precisamos de nos comunicar um bocado como fez o calçado, não

é? Eles criaram ali uma organização que tem uma imagem forte, uniram-se ali um bocadinho mesmo com a indústria. E nós andamos aqui parece que todos, assim um bocadinho, as soltas, não é? Infelizmente... E não conseguimos passar essa mensagem do bom design, ou seja, há uma mensagem da boa produção portuguesa, mas não há uma mensagem do bom design de moda português, não é?” [CC_IES4]

“(...) ou seja, Portugal por ser um país sempre de escala pequena..., sempre viveu muito de culturas mais dominantes, e, o que faz algum sentido, não é? (...) Eu acho que nós temos designers a fazer coisas muito boas, e muito à frente.... Acho que, se calhar, não vingam lá fora porque, o vingar lá fora exige... lá está... É aquela história... ou és uma empresa; ou és um designer; ou és o pacote completo, e isso é muito complicado, não é? (...) Acho que o que falta, se calhar, aos designers, em Portugal, é quando têm marca própria, quando apresentam coleções próprias é, se calhar, associarem-se a empresas, ou terem investimento de empresas, ou de alguém que... possa funcionar como empresa, no sentido em que tu tens de perceber do negócio e um designer é um criativo.” [CC_IES6]

2) Perspetivas relativas ao artesanato ou práticas artesanais têxteis no contexto do Design de Moda português

Nesta categoria foram considerados os dados que permitem compreender o modo como é perspectivado, pelos participantes, a presença/a integração do artesanato têxtil no Design de Moda português. A este propósito, os entrevistados expressam perspetivas que remetem ora para i) dificuldades na integração do artesanato têxtil no Design de Moda português, ora para ii) o valor acrescentado que o reportório cultural e artesanal pode aportar ao Design de Moda Português.

No que diz respeito às **dificuldades na integração do artesanato têxtil no Design de Moda português**, alguns entrevistados referem-se à existência de uma espécie de “cegueira” dos nacionais relativamente a elementos caracterizadores da própria cultura, por contraponto com a facilidade de identificação desses elementos identitários por estrangeiros; outros referem-se à insustentabilidade da afirmação de um Design de Moda português baseado no património artesanal num contexto de globalização. Os depoimentos seguintes ilustram esta perceção dos entrevistados:

“(...) Curiosamente, eu tenho duas alunas italianas que desenvolveram em grupo, um projeto muito giro de fotografia, cujo tema, era a sustentabilidade, mas que elas foram buscar, como fundo, porque achavam que isso era o mais representativo do trabalho, e da nossa cultura, uma série de painéis de azulejo, encontrados em várias estações de metro, daquelas mais antigas, desde os de Maria keil, sei lá..., a Júlio Pomar, etc. E, de facto, tem piada porque alguns alunos portugueses disseram “Ah! Que giro! Pois é.... Isso tem muito a ver connosco!” Pois tem! A questão é que nós passamos pelas coisas e já não as vemos! Já não! Não, não as vemos! E, o que é certo é que as pessoas que vêm de outro país,

conseguem identificar estes elementos que, de alguma forma, nos podem caracterizar, e, achei que teve muita piada essa abordagem.” [CC_IES1]

“Pois! O que acontece é que nós, também já não percebemos muito bem... Na minha opinião, não é um problema só de Portugal, não é? Portanto, se nós formos pensar o que é um design italiano? Ou que é que é um design francês? (...) ao longo destes tempos, e, com a globalização que já vivemos, acabamos por..., por ter alguma dificuldade, nomeadamente, no espaço europeu, em diferenciar o que é que é um design italiano, o que que é um design inglês, ou um design francês, acho que..., não sei se não faz sentido falar num design europeu. Eu sei que há aqui uma perda, não é? De identidade, do ponto de vista, de cada um dos países, mas pontualmente, ela pode sempre surgir. Pontualmente, eu acho que ela pode sempre surgir... Não sei até que ponto é que será possível, criar uma identidade, assim tão distinta e, que seja durável durante um longo período de tempo. É sempre aquela questão da novidade, não é? Não sei até que ponto é que através das práticas tradicionais e da nossa cultura nós conseguimos, realmente, criar um design português.” [CC_IES2]

No que diz respeito ao **valor acrescentado que o reportório cultural e artesanal pode aportar ao Design de Moda Português**, alguns entrevistados perspetivam-no do ponto de vista do valor artístico e singular, enquanto outros situam esse valor numa perspetiva de investigação e desenvolvimento tecnológico (I&D). Os excertos que se seguem expressam estes entendimentos:

“(...) está-se a relacionar conhecimentos tradicionais com a arte. Quando a gente faz isso, a gente coloca num outro estatuto, num estatuto de contemplação (...) Mercado e arte, não é? Atender ao mercado, e ter um estatuto de valor artístico (...) Então, isso passa, não só, por (...) conhecer uma técnica específica tradicional, mas também, um olhar sobre um repertório cultural, não é? (...) se eu tiver um olhar a um repertório cultural, uma identidade cultural, eu posso ter aqui uma intervenção tecnológica de maneira muito própria.” [CC_IES3]

“(...) a manipulação têxtil, para mim, é sempre onde eu consigo explorar melhor a minha identidade, porque eu consigo..., agarrar num tecido que montes de gente pode comprar e, conseguir fazê-lo com a minha interpretação (...), e aquela manipulação mais ninguém vai ter! E, normalmente, essas manipulações surgem sempre, de técnicas tradicionais, não é? Eu quando faço alguma coisa, ando sempre a ver a técnica, onde eu me possa influenciar, utilizar aquilo de uma forma muito mais contemporânea (...). Através da manipulação têxtil eu conseguia transmitir, realmente, a minha identidade, sabendo que mais ninguém ia ter uma peça igual aquela, não é? E, portanto, acho que..., para mim a nível pessoal, manipulação e identidade e herança do património cultural, tudo está sempre muito interligado (...). [CC_IES4]

“(...) E, portanto, eu considero que é importante que o património cultural e artesanal seja integrado em elementos de formação e de transferência de conhecimento e ferramentas de

trabalho da criatividade (...). É importante incorporar, não apenas um tema conceptual sobre as questões ligadas à cultura, aos valores, a identidade, mas também, algumas técnicas, alguns saberes-fazer, que possam ser incorporados em projeto.” [CC_IES5]

“Então, parece-me que é muito importante, além de tudo, esta dimensão do local, ok? De percebermos o nosso contexto, de desenvolvermos conhecimento sobre todas as valências que temos, e isto quer dizer quê? Numa dimensão de património, mas também, de projetos mais atuais, (...) de projetos mais..., associados a tecnologia e ao cruzamento de todos... (...) E acho que é isso que é mais interessante para um designer é, de repente, conhecer aquela técnica e pensar, o que é que de novo eu posso fazer com aquilo, ou seja, nós estamos a preservar o que já existe, mas dar uma utilidade nova a algo que é..., que é nosso, que é tradicional.” [CC_IES6]

II. A Educação/Formação em Design de Moda

Com as entrevistas semiestruturadas procurou-se também aprofundar conhecimento sobre a formação de designers de moda em Portugal. Neste contexto, o segundo tema - A Educação/Formação em Design de Moda – é constituído por duas categorias: (1) Desafios que se colocam à formação de designers de moda e ao seu exercício profissional na atualidade, e (2) Património cultural no currículo dos cursos de Design de Moda.

1) Desafios que se colocam à formação de designers de moda e ao seu exercício profissional na atualidade

A primeira categoria que integra o segundo tema abarca as conceções dos coordenadores de curso, ou docentes designados em sua representação, relativamente aos desafios que se colocam à formação e desenvolvimento de competências dos estudantes na área do Design de Moda para uma melhor resposta, no âmbito do exercício profissional, às atuais exigências do mercado e do sistema moda.

Relativamente a este aspeto foram apresentados desafios que se prendem com: i) o desenvolvimento de competências transversais ajustadas aos contextos e ao tempo em que vivemos; ii) a capacitação dos estudantes para dimensões específicas do exercício profissional como designers de moda.

No que diz respeito aos **desafios relacionados com o desenvolvimento de competências transversais ajustadas aos contextos e ao tempo em que vivemos**, destacam-se desafios relacionados com a capacitação para o trabalho em equipa, para a comunicação adequada (do produto) por recursos a tecnologias, mas também com a capacitação para o empreendedorismo e para a adaptação a contextos de trabalho diversos e mundializados. A este propósito, foi referido pelos entrevistados:

“Um dos grandes desafios, passa por fazer os designers de moda compreenderem, de uma vez por todas, que sozinhos não chegam lá, e, há que trabalhar em equipa e nem todos sabem trabalhar em equipa. (...) Também fazer perceber os designers de moda que a formação não passa apenas por aprender a desenvolver processos criativos, passa por aprender a desenvolver outras competências que permitam, também, comunicar os seus produtos. A maior parte dos designers desenvolve produtos interessantes e, depois, não os consegue comunicar a nível digital, a nível internacional. Há muitas limitações! Ou seja, trata-se de aliar um ‘know-how’ de tecnologia, de comunicação de produto.” [CC_IES1]

“(...) Eu acho que no fundo é tentar dar o máximo de informação possível, tentar mostrar como é que o mundo funciona, o que é que eles vão encontrar quando saírem da universidade, e dar-lhes todas as ferramentas, que nos é possível dar, para que eles realmente cheguem a uma empresa ou cheguem a um ateliê ou cheguem a qualquer espaço de trabalho e consigam ter as ferramentas mínimas de forma a desenvolverem o seu trabalho, sem se sentirem completamente desajustados.” [CC_IES2]

“(...) Um dos maiores desafios em Portugal, e não acho que seja só para os designers de moda, é potencializar essa nova geração... para uma outra situação de mundo: como a opção de ser empregado de alguém começa a estar muito fragilidade, importa instigar a uma relação mais empreendedora de si mesmo. Não quer dizer que eles vão sair da universidade e vão ser empresários... Não, não há essa condição, mas esse posicionamento é importante, não é? Mais ativo, menos passivo, acho que é um desafio geral para toda uma nova geração. (...) A outra situação é não os formar só para o mercado português. Porque existem outras oportunidades, não é? Então, eu não preciso pensar todo o meu universo profissional aqui, só tendo em conta a questão geográfica de um país! Então, acho importante potencializá-los para uma “perspetiva de mundo” que, também, tem muito a ver com essas novas gerações, não é? A forma de eles se comunicarem com o mundo, de estarem virtualmente, tudo..., então, esse é também um desafio geracional.” [CC_IES3]

“Eu acho que um dos principais desafios da formação tem a ver com construir o perfil adequado, não é? Qual é o perfil atual do designer de moda? Porque ele tem mudado drasticamente nos últimos 15, 20 anos, não é? E, isso está relacionado naturalmente, não só, com a ideia da prática profissional, mas também, com esta ideia mais transversal de formar um cidadão (...) Atualmente, o designer, em termos de perfil, tem de ser alguém com grande capacidade de análise e de visão estratégica do design. (...) Por isso, o ensino superior tem de criar um aluno que, em termos de cultura visual, seja rico, saiba escrever, saiba analisar, ou seja, estas competências que, de alguma forma, até são um pouco transversais, são muito importantes, também, para a construção de um cidadão, enquanto ser pensante. Esta capacidade de saber adaptar e, não só, ao mercado de trabalho, mas, também, como pessoa, não é? Desenvolver competências pessoais de... trabalhar em grupo, de ter empatia, etc. (...)” [CC_IES6]

Quanto a **desafios relacionados com a capacitação dos estudantes para dimensões específicas do exercício profissional como designers de moda**, os entrevistados referem-se particularmente à necessidade de uma consciencialização realista precoce quanto à exigência associada ao processo de produção de moda, à necessidade de serem incentivados a desenvolverem propostas contemporâneas criativas baseadas num permanente diagnóstico da envolvente social, e à necessidade de serem estimulados, simultaneamente, para a diferenciação criativa, nomeadamente por via da integração de elementos do património cultural, e para a garantia da sustentabilidade. Os excertos seguintes ilustram estas perspetivas:

“(…) o maior desafio que lhes propomos é que eles entendam o produto moda, não é? Desde que o têm de projetar até a sua materialização, principalmente, essa parte mais da materialização. (...) Vêm muito com a ilusão do sonho, de que isto é.., revistas e fama e tudo, e, portanto, quando começam a ver que, realmente, isto dá muito trabalho, e que fazer uma peça não é só fazer um desenho e já está, eu acho que eles começam a desmotivar e, às vezes, para mim enquanto docente, nem sempre é fácil conseguir passar essa motivação, quando eles começam a perceber que isto, realmente, não é fácil, dá muito trabalho, dá muita dor de cabeça. (...). Aqueles que ficam são aqueles que realmente gostam, e, aqueles que andam aqui só porque acham giro e para fazer umas peças para vender através do Instagram acabam por começar a desistir (...)” [CC_IES4]

“(…) Nós achamos que para saber desenhar tem de se saber-fazer, minimamente, não é? E, portanto, eles têm uma componente de modelagem e de confeção, bastante acentuada, onde são eles que fazem os moldes, são eles que confeccionam as peças, embora para alguns seja muito chato. E eles não gostam, porque gostam mais da parte criativa, mas, a verdade é que se nota uma melhoria muito grande do ponto de vista do desenho técnico e do ponto de vista do pensar a peça, quando eles percebem como é que se confecciona, quais são as limitações técnicas, como é que se faz... Nós temos esta componente muito, muito prática, de “chão de fábrica”, de fazer com as suas próprias mãos, e de perceber como é que se constrói uma peça, como é que se confecciona, como é que se modela, quais são as medidas, como é que o processo todo é feito. E eles saem, ao fim dos 3 anos, minimamente autónomos, não é? Eu costumo dizer que saem a saber o abecedário e depois, na indústria, vão aprender a juntar as letras, e a fazer palavras e frases, não é? (...)” [CC_IES2]

“(…) E, depois também, um dos grandes desafios é fazer os designers perceberem, que há tantas histórias para contarem, no seu país e na sua cultura, e que podem... torná-las internacionais e, diferenciarem-se no mercado internacional, mas, ao mesmo tempo, perceberem que não se podem esquecer da questão da sustentabilidade (...)”. [CC_IES1]

“O grande desafio que se coloca ao design de moda é perceber aquilo que são as abordagens dos novos consumidores, nomeadamente das novas gerações que são cada vez mais ligadas ao digital e que têm formas de comunicar e de aceder à informação

completamente diferentes, enfim, aquilo que são as expectativas dos novos consumidores, e corporizar isso em propostas contemporâneas que sejam ajustadas aos seus gostos, ou seja, que os satisfaçam realmente, que vão ao encontro das suas expectativas. (...) A moda acompanha o tempo e, portanto, este é o grande desafio, um desafio permanente. É fundamental a quem quer que venha a trabalhar na área da criatividade, do design, é tentarem interpretar aquilo que são os potenciais consumidores, aquilo que são os movimentos da sociedade, interpretados pela criatividade do designer e, corporizar-se em propostas.” [CC_IES5]

2) Património cultural e artesanal no currículo dos cursos de Design de Moda

A segunda categoria encerra os elementos de conteúdo que fornecem dados acerca da importância que os entrevistados, interlocutores-chave da formação assegurada pelas diferentes instituições de ensino superior, atribuem a uma educação artística orientada para a preservação do património cultural e/ou artesanal na formação de Designers de Moda, bem como acerca do modo como têm sido integradas, na formação de base em Design de Moda, componentes de aprendizagem relacionados com o património cultural e/ou artesanal.

Tendo em conta as referências feitas pelos entrevistados, estes elementos foram agrupados em várias subcategorias: 2.1) Importância atribuída a uma educação artística orientada para a preservação do património cultural e/ou artesanal na formação de Designers de Moda; 2.2) Integração de componentes de aprendizagem relacionados com património cultural e/ou artesanal na formação assegurada.

2.1) Importância atribuída a uma educação artística orientada para a preservação do património cultural e/ou artesanal na formação de Designers de Moda

Referindo-se à importância que poderia ter uma educação artística, na formação em Design de Moda, orientada para a preservação do património cultural e/ou artesanal, alguns entrevistados i) reconhecem a pertinência de uma abordagem pedagógica nesse sentido, enquanto outros ii) apresentam algumas dúvidas relativamente à pertinência que poderia assumir uma abordagem pedagógica nesse sentido.

O reconhecimento da pertinência de uma abordagem pedagógica orientada para a preservação do património cultural e/ou artesanal é fundamentada na necessidade de se promover o conhecimento e uma sensibilização dos estudantes para esta problemática, mas também no desejável desenvolvimento do potencial criativo tendo por base os elementos de identidade cultural. Os excertos que seguem ilustram estas perspetivas:

“(…) Esta ideia, lá está..., da técnica, da terra, onde eles vivem, dos pais, dos avós. (...) Eu acho importante, agora como fazê-lo é a parte mais difícil..., mas claro que sim! Eu acho que são conteúdos que devem, efetivamente, ser abordados, e falados, e até no sentido, de

sensibilização dos alunos para..., ou seja, primeiro dar a conhecer, para depois sensibilizar para a sua preservação (...). Preservação e ‘freshen up’, porque lá está... É isso! Eu acho que, de repente, o interessante, também na..., e o que muitas vezes se faz nessa preservação do património é preservar o que existe, mas, depois também dar uma nova..., ou seja, pensar em novas formas de aplicação dessas técnicas artesanais. (...).” [CC_IES6]

“Isso [da inclusão de tópicos relacionados com o património cultural e artesanal] é extremamente importante. E, se puder ser logo num primeiro ano para que eles se sensibilizem e comecem a trabalhar com domínio destas tecnologias e se inspirem nelas para desenvolver seu processo criativo melhor! (...) porque, como sabe, e é do conhecimento geral, estas tecnologias tradicionais tendem a perder-se, precisamente porque são feitas por pessoas já com muita idade. A senhora mais jovem com quem eu contactei, que faz rendas das Lérias, tem 80 e tal anos. (...). Além disso, levaria a um olhar revitalizado, sim, dos estudantes. Podem achar interessante, podem achar piada, estamos a criar uma geração de designers de moda com uma nova mentalidade. (...) É permitir que os estudantes construam os seus próprios currículos, de acordo com os seus próprios interesses, e desafiem os professores a darem-lhes bases sobre uma determinada temática.” [CC_IES1]

Por outro lado, a **perspetiva que remete para algumas dúvidas relativamente à pertinência que poderia assumir uma abordagem pedagógica orientada para a preservação do património cultural e/ou artesanal** é fundamentada i) no facto de existirem outras instâncias especificamente incumbidas de zelar pela preservação do património cultural, ii) na consideração de que os efeitos na aprendizagem dependem mais do interesse e perfil dos estudantes do que da inclusão de tópicos programáticos específicos no plano curricular; e iii) na ideia de que abordagens pedagógicas nesse sentido poderiam assumir particular relevância para estudantes estrangeiros enquadrados em programas de mobilidade internacional. A este propósito foi referido:

“Se eu acho importante?! Acho que sim, acho que se podia falar um bocadinho naquilo que tem a ver mais com se calhar, com vestuário tradicional ou com questões, lá está, culturais... (...) Portanto, acho importante, mas não sei até que ponto é que no âmbito do design de moda a preservação do património deve ser uma preocupação, não sei se me faço entender?... Há uma direção-geral do património e da cultura que tem de zelar por este tipo de situações... E aí, sim, muito provavelmente criar parcerias com as escolas de moda fazia todo o sentido. Por exemplo, haver um concurso de design de moda relacionado com os cobertores de papa. E, era lançado esse concurso, a base era o cobertor de papa, o que é que estas novas gerações faziam? Isto ia criar burburinho, ia fazer barulho, ia comunicar e ia ajudar na preservação do património. Isso eu acho que sim... Até que ponto é que esses conteúdos tão específicos, devam fazer parte de um programa de uma licenciatura, não sei..., sim, muito provavelmente inseridos no âmbito de uma disciplina como História da Moda, não é? [CC_IES6]

“(...) eventualmente, poderia despertar, ou ter uma maior probabilidade de despertar os alunos para essa temática, provavelmente..., não em todos os alunos, mas alguns deles poderiam ficar mais despertados. Mas eu acho que isso acontece também naturalmente... Os alunos que são mais curiosos, os alunos que têm..., que têm um interesse especial por aquilo que são as tradições, acabam por ir buscá-las, e acabam por ir adotá-las, e acabam por ir investigar, e procurar, e esse processo, muitas das vezes, é um processo muito mais individualizado, do que propriamente, massificado por uma turma inteira. (...) O facto de ser dado num plano de estudo, (...), também não é 100% provável que..., não é direto..., o que eu acho é que pelo facto de ser dado como conteúdo, não é sinónimo, que os alunos se vão interessar! Porque sei lá!... o facto de nós termos uma disciplina relacionada com a sustentabilidade, não implica que todos os alunos, ou que, uma grande parte dos alunos, se preocupe com esta temática, continuamos com muitos alunos que não se preocupam com esta temática.” [CC_IES2]

“Sim, acho que sim!... Agora, acho também que esta geração não valoriza tanto isso, como a nossa. Eu acho que eles, cada vez menos... eu sinto que eles não têm muita curiosidade por essa parte mais manual, de experimentar, e de fazer coisas, e de se interessar por estas técnicas e por coisas mais antigas, porque, lá está, dá trabalho. Portanto acho superimportante, mas não sei, até que ponto, é que eles..., as novas gerações não vão achar uma seca, infelizmente, mas cada vez os sinto mais desligados (...) eu acho que faz todo o sentido e espero que este seu projeto dê alguns frutos porque realmente acho que precisávamos de ter aqui assim um..., tentar estimular um bocadinho mais esta geração.” [CC_IES4]

“Eu não sei se..., se numa disciplina de licenciatura, tenho aqui dúvidas... mas..., eu olho com muito bons olhos, principalmente, pensando na questão Erasmus, e tal, não é? E, ter uma coisa que..., uma disciplina, alguma coisa que olhe, que ressalte, o que é tão próprio do nosso país... Os espanhóis fazem isso muito bem, não é? Eu vou para determinado local, e o que é que eu posso usufruir que só exista nesse local? Então, essa abordagem, não só ao nível dos alunos portugueses que vão trabalhar, em Portugal, para fazer o ‘made in Portugal’, mas por uma abordagem de posicionamento académico, no mundo, acho que sim, que têm pertinência! (...)” [CC_IES3]

2.2) Integração de componentes de aprendizagem relacionados com património cultural e/ou artesanal na formação assegurada

A propósito do questionamento acerca da integração de componentes de aprendizagem relacionados com património cultural e/ou artesanal, os entrevistados referiram-se i) aos modos como tem vindo a ser assumida essa integração na formação assegurada; bem como ii) ao modo como perspetivam a pertinência de uma UC específica que aborde o artesanato na formação de designers de Moda.

No que diz respeito aos **modos como tem vindo a ser assumida essa integração na formação assegurada nas diversas instituições de ensino superior**, metade dos entrevistados refere-se à existência de algum *estímulo pedagógico*, mas de modo muito genérico ou superficial, enquanto a outra metade faz referência à existência de integração concreta através de projetos e concursos, sendo que um destes entrevistados refere também a integração por via de uma UC específica. Os excertos abaixo expressam esta diversidade de perspetivas:

“Nós temos no plano de estudos, uma disciplina que se chama “X” e aí... reflete um pouco sobre aquilo que a moda contemporânea deve ter em consideração e onde vamos buscar precisamente a valorização da herança cultural e da identidade do nosso país. E convidamos especialistas, pessoas, até pessoas mais velhas, que saibam trabalhar certas tecnologias, que possam ensinar os alunos. (...) Posso dizer-lhe que, neste momento, estamos a preparar uma participação num concurso sobre as rendas das Lérias da Póvoa da Atalaia, no Fundão. E, os alunos vão ter formação, vão aprender a fazer rendas, vão aprender a técnica ou tecnologia tradicional para poderem desenvolver os seus próprios produtos a partir desta tecnologia, e, de alguma forma, isso vai ajudar a perpetuar estes saberes (...). Aliás, eu tenho um projeto com o cobertor de papa (...). Portanto, sempre que nos surge um projeto ligado à identidade, nós fazemos pequenas formações, pequenos ‘workshops’, onde colocamos os alunos a aprender essas novas tecnologias para darem resposta a um determinado desafio. Ou seja, pode ser extracurricular ou pode ser integrado na tal disciplina (...).” [CC_IES1]

“Pronto! Nós..., nas unidades curriculares, não temos previsto, não é? (...), pontualmente, nós abraçamos muitos projetos desta natureza, onde tentamos sempre que os alunos aprofundem estes conhecimentos. A nível da utilização, eu penso que é mais na tecelagem que podemos dizer que, se calhar, se utiliza.... Embora, é assim, a confeção acaba por ser também muito tradicional..., mas na tecelagem nós..., pronto utilizamos, tentamos utilizar muitas técnicas do que é a tradição. (...) Nós trabalhamos muito sob a forma de projeto e dentro dos projetos cabe tudo, não é? Cabe o que o professor quiser explorar e cabe, também, o que o aluno quiser explorar, e, muitas das vezes, tentamos incentivá-los a explorar (...). Mas é sempre de uma forma pouco formalizada, no sentido de aparecer nos programas, ou de ser explorado de uma forma igual todos os anos, mas...” [CC_IES2]

“Há um estímulo sim, há um esforço em trazer coisas específicas, não é? Desde analisarmos os novos designers portugueses, o que estão a fazer, de trazer questões da cultura... Por exemplo, nós temos uma unidade curricular onde são trabalhados... diversos miniprojectos (...), ou até nas investigações de mestrado, (...), mas são abordagens que, na licenciatura, a meu ver, é difícil de aprofundar, aí é apenas esse chamar a atenção do próprio ‘background’ deles. (...) Então, há um estímulo pedagógico com esse intuito, pelo menos em termos de abordagem teórica... Assim, não é possível que eles dominem técnicas, mas..., eles terem um conhecimento sobre as técnicas, ou um primeiro contato,

sim eles têm e isso é importante (...) para que possam depois resgatar isso e desenvolver processos criativos.” [CC_IES3]

“São pontuais. (...) daquilo que sei, não há nada sequer escrito, nas fichas de unidade curricular, que isso exista, portanto... sei que é falado! Lá está! (...), mas penso que não..., que não há nada escrito em relação a isso. (...) Na minha disciplina nós tentamos sempre, mesmo sendo pouco tempo, que eles trabalhem um pouco a manipulação têxtil, e, portanto, façam também alguma pesquisa de técnicas, um bocadinho mais tradicionais, para conseguirem depois, também, explorar essa parte mais da manipulação. Mas..., pronto, como é pouco tempo...! Mas eu sei, por exemplo, na parte de história, que eles também acabam por ter ali um bocadinho da história da moda portuguesa, e também numa disciplina que eles têm relacionada com processos de fabrico, eles também dão um bocado a história dos produtos típicos de certas regiões (...), e, portanto, sei que eles têm algumas partes em que..., em que vão falando, não de forma muito intensiva, mas que vão falando destes temas, mas pronto..., não é o foco do curso.” [CC_IES4]

“É pontual ou não existente mesmo.... Depende de quem é o coordenador de ano. Portanto, poderá dizer “Ok! Vamos trabalhar um bocadinho isto...” mas é..., não está na estrutura, na grelha curricular. (...) Portanto, nós, de vez em quando, fazemos essa abordagem e aspetos da cultura são..., podem ser inseridos, principalmente em projetos interdisciplinares que englobam as temáticas de cada um dos semestres a que se associa um tema, mas é, digamos, ao arbítrio do coordenador de um projeto desse ano. Portanto, não temos uma regra que diga “ok... vamos fazer sobre os caretos, e, vamos pôr aqui... o tema são os caretos. Vamos pôr aqui uma coleção com...” Não é uma regra, poderá o coordenador lembrar-se de colocar esse tema na abordagem, mas não é..., não é..., não está na nossa grelha curricular essas temáticas como sendo as, entre aspas, obrigatórias... Fazemos isso um bocadinho... por inspiração.” [CC_IES5]

“Não fazem parte dos conteúdos genéricos, que são aqueles a que eu tenho acesso quando leio o programa da disciplina. (...) Não há uma especificação, mas eu posso aqui cruzar porque sou docente do projeto de segundo ano, em que são os alunos que têm sempre de encontrar os conceitos que trabalham associados a um projeto. (...) E, portanto, esta ideia também de património cultural nacional é sempre algo que nos interessa, e que, de alguma forma, eu sinto que os alunos também estão interessados. (...) é muito comum as novas gerações também terem esta reflexão daquilo que nos diferencia e, que é só nosso e..., porque vivemos também uma cultura muito global, não é? (...) E esta ideia de raízes também..., mas, portanto, em termos de... curso, no ramo de moda, estes temas estão mais associados a projetos, (...) Portanto não há um foco específico naquilo que é a história da moda portuguesa, embora certamente, será abordado ok? Portanto é muito possível que questões relativas ao artesanato sejam abordadas. [CC_IES6]

Quanto ao **modo como os entrevistados perspetivam, na formação assegurada nas diversas instituições de ensino superior, a pertinência de uma UC específica que aborde o artesanato na formação de designers de Moda**, é de registar uma distribuição em torno de três perspetivas: algumas perspetivas concordantes (metade dos participantes), algumas perspetivas discordantes e uma perspetiva ambivalentes. De referir que os participantes que apresentam uma perspetiva ambivalente ou discordante fazem-no, de um modo geral, identificando constrangimentos relacionados com a gestão curricular. Os excertos que se seguem ilustram bem a diversidade de perspetivas expressas:

“(...) E, portanto, é importante que estes conteúdos estejam inseridos no curso, de uma forma obrigatória, sim claro! (...) Acho que quando falamos em património, em artesanato, em elementos da cultura portuguesas, se isso for conteúdo obrigatório, dentro de um plano de estudos, obviamente, que isso vai sensibilizar, e que vai mudar a forma de pensar das gerações futuras, acho que sim! Acho que teria impacto a nível nacional. E é óbvio que a partir do momento em que vão para o mercado de trabalho, ano após ano, estaremos aqui a criar uma geração de pessoas sensibilizadas para um determinado tema, não é? (...)”
[CC_IES1]

“Eu acho que sim, poderá fazer sentido, ter uma disciplina específica com esses conteúdos, mas também me parece bastante fácil de a incluir, ou incluir módulos, em disciplinas de projeto porque o projeto é uma metodologia muito versátil e muito fácil de adequar a qualquer conteúdo. E, portanto, acho que..., ou haver realmente uma disciplina específica com essa matéria, ou haver... um modulo, um conteúdo que tivesse de ser obrigatório, dentro de uma unidade de projeto, ou de uma unidade design de moda porque as disciplinas de design de moda também funcionam sobre a forma de projetos, projetos mais pequenos, mas também funcionam de forma..., projeto. (...) Portanto é perfeitamente viável, seja através de uma disciplina, ou através de algum trabalho dentro da área de projeto.”
[CC_IES2]

“Acho que é superimportante! (...) Infelizmente, a maioria destas técnicas vão se perder e, portanto... acho que as escolas poderão.... Até porque nós podemos saber a história, mas não vamos saber executar se não houver ninguém a saber-fazer e ensinar, não é? E, portanto, acho que aqui também tem um bocado a ver com a parte das autarquias..., (...) terá de vir um bocadinho também do Estado em tentar manter estas técnicas, mas acho que mesmo que não seja para saber algo muito aprofundado, de qualquer das formas, mesmo que seja passado de forma um bocadinho mais leve, acho que faz todo sentido ter uma disciplina em que aborda estes temas. Até porque, muitas das vezes, lá está, servem de inspiração, por exemplo, a renda de Bilros... eu estava a lembrar-me que a Gambina, ainda há pouco tempo, fez uma coleção toda com a renda de Bilros, e, portanto, isto são sempre coisas que nós podemos ir buscar e utilizar de uma forma mais contemporânea.”
[CC_IES4]

“Não..., eu diria que..., não, não sei, deixa ver... É que... será que é importante que todos os alunos demarquem uma identidade portuguesa? (...) Acho que sim, mas eu..., assim..., sentindo-me comprometido e pensando em como articular isso? Vejo que a gente já articula de algumas maneiras, não é? (...) Então, eu fico na dúvida... se seria uma unidade curricular, na atual conjuntura, ou se seriam projetos, não é? (...) Porque num programa curricular são ali cinco disciplinas, por semestre..., então acho isso um bocado.... Se realmente há uma intenção... acho que isso teria de ser num plano, inclusive, mais abrangente e, fazia sentido parcerias institucionais do ‘made in Portugal’.” [CC_IES3]

“(...) seria interessante integrar, mas a questão do ser obrigatória leva-nos a refletir... porque implica... coloca outras questões, do ponto de vista de se é possível fazer-se. Ou seja, essa questão entronca em todas as outras, isto é, o peso das que têm de sair, e o que é que tem de entrar? O que é que se ganha? O que é que se ganha com esta tomada de decisão para entrarem estas dimensões? (...) Porque, acredite ou não, isto é sempre uma guerra muito complexa, porque..., para meter alguma coisa nova, alguma coisa tem de sair, está a ver? Isto é sempre um dilema complexo. E, portanto, é sempre complicado e todos nós achamos que a nossa área é muito importante, está a ver? (...) Em alguns programas de mestrado podemos refletir se não valia a pena fazermos isso, tentamos forçar-nos para isto, mas na licenciatura é diferente, a grelha é muito fechada porque verdadeiramente há um conjunto de conteúdos básicos que são dados, não é? Poderá fazer sentido termos ‘workshops’ ou trabalhos temáticos sobre estes domínios. Agora integrar isto na nossa grelha curricular...” [CC_IES5]

“(...), mas sinto que é importante, falar mais, às vezes, de lógicas. Eu sinto que a lógica que..., implementamos (...), cada vez mais, tem a ver com multidisciplinaridade ou, até mais adequado, interdisciplinaridade, (...) que tem a ver com projetos que atravessam as unidades curriculares. Isto quer dizer o quê? Que cada vez menos há essa lógica da UC, e do conteúdo, que está estanque ali. (...) Que estamos mais focados em trabalhar a dimensão do projeto e o interesse de cada aluno, porque achamos também que esse é um motor muito mais importante! Eles trabalharem aquilo com o que se identificam, ou seja, abrindo sempre o espectro, que eles não procurem só aquilo que conhecem, mas abrindo o espectro de possibilidades, mas muito mais na dimensão projetual e de interesses de cada aluno, do que propriamente aquilo que nós achamos que é estanque e que eles têm de aprender. (...)” [CC_IES6]

Complementarmente, os coordenadores de curso, ou docentes designados em sua representação, identificam algumas iniciativas que poderão ser desenvolvidas para preservação do artesanato têxtil português e que, de um modo geral, constituem iniciativas i) envolvendo o conhecimento e a exploração prática na relação com o meio local e com especialistas, nomeadamente visitas de estudo, workshops, participação em concursos, feiras e desfiles, aulas

abertas e seminários; e/ou ii) orientadas para o empreendedorismo, na relação com as empresas e associações na área têxtil.

“Bem há várias coisas que se podem fazer com os alunos, desde visitas de estudo aos locais, para eles terem um contato direto e ouvirem os testemunhos diretos das pessoas que trabalham, para perceberem as suas angústias, as suas preocupações. Como é que... Como é que é feito? Como é que é armazenado? Como é que tudo é usado? Como é que essa tecnologia é vista, na comunidade? Além das visitas de estudo, a realização de ‘workshops’, para eles aprenderem as tecnologias; a participação em concursos, sei lá..., a realização de peças, que possam permitir a participação em feiras como a Modtissimo, em feiras onde possamos ter algum convite para ter representação ou mesmo a participação em desfiles com a interpretação deste tipo de produtos.” [CC_IES1]

“Eu penso que dado não termos integrado na nossa grelha curricular, nenhuma disciplina que tenha essas abordagens estruturadas, a solução é fazer abordagens pontuais. Como é que o podemos fazer? Podemos fazê-lo através de seminários, ‘workshops’ (...) Não vejo outra forma porque nós não conseguimos incorporar, nas nossas grelhas curriculares, essa abordagem tão sistematizada e tão bem..., bem planeada.... E, portanto... do ponto de vista, de qual é a melhor estratégia, se calhar..., até é importante esta conversa, que estamos a ter porque se calhar vou desafiar os meus colegas! (...) “Fazer ‘workshops’, convidarem aí alguém dessas áreas para...” Porque nós até estimulamos os nossos alunos, mas depois..., deixamos entre aspas..., por conta própria, está a ver?” [CC_IES5]

“Nós cada vez mais estamos a fazer projetos, extracurriculares ou integrados em unidades curriculares concretas, de colaboração com o nosso contexto. Regra geral, na dimensão da junta de freguesia e da Câmara, ok? Que estão, eu acho, muito mais alerta para este tipo de problemática, de perceber as mais valias que têm ao seu redor, e como é que podem dinamizar também isso... (...) projetos que consideramos pertinentes para contar vivências, processos de trabalho e, aí, portanto, envolver todos, desde marcas e designers, que nós achamos que estão a trabalhar numa dimensão que é particular, até este tipo de produto..., mais associado ao artesanato, portanto, tudo está incluído. (...) mas isto quer dizer que a dimensão do local está muito presente e, portanto, também pode estar nesta dimensão. Agora, de facto, a nossa prioridade são projetos que nós achamos que têm uma parte pedagógica interessante para complementar a formação, conforme o interesse (...).” [CC_IES6]

“Eu acho que uma das hipóteses é fomentar as pequenas empresas, não é? Ou seja, através do empreendedorismo e, através da iniciativa própria, haver mecanismos que incentivem os alunos a criarem o seu próprio emprego e, criar pequenos negócios que tornam realmente viáveis estas práticas. Pode ser através de incubadoras, pode ser através de..., outros mecanismos de apoio, nomeadamente, na divulgação dos produtos. (...) E, na minha opinião, tem de passar um bocadinho por... eu não digo o governo, não é? Porque eu

também não gosto de..., desta coisa dos subsídios e, etc., porque acho que não é propriamente a forma mais saudável! Mas..., se calhar, até através de associações ligadas à área têxtil e à área da moda, que possam dinamizar este tipo de..., de apoios, porque eu acho que... é perfeitamente viável e, nós temos muita criatividade, que poderia ser explorada neste sentido, este sentido mais individual, mais de pequeno negócio (...)" [CC_IES2]

No âmbito da proposta/consideração desta diversidade de iniciativas, alguns entrevistados identificaram constrangimentos/necessidades que podem obstaculizar/facilitar a concretização das mesmas, e que se relacionam, predominantemente, com dificuldades/necessidades ao nível do mapeamento/inventariação da diversidade de técnicas e de especialistas associadas ao património cultural e /ou artesanal. A este propósito apresentam-se os excertos abaixo:

“(...) Eu acho que poderia ser através de ações extracurriculares, desde os ‘workshops’, não é? Eu acho que com ações extracurriculares, ou..., aulas abertas... Mas também é preciso, para que isso seja efetivo, haver um resgate de quem vai falar sobre isso, não é? E, talvez aí, esteja a faltar alguma investigação. Porque, quem é que eu chamo? “Ok! Quais são as técnicas? Quem faz? Quem desenvolve? Onde estão? Então, seria importante haver um rastreio prévio..., um mapeamento, não é? Do design, do artesanato, enfim, o mapeamento de Portugal... Então, a forma como abordar isso, como chegar, não está tão acessível assim, de maneira tematizada, entende? Então, seria importante haver um resgate desses mestres de arte para que eles tenham aprendizes e a continuem...” [CC_IES3]

“Acho que tem de passar por aí..., [pelas autarquias] porque, também, de outra forma é... Introduzir uma disciplina destas..., deixa de ter interesse se..., quer dizer, se estas pessoas que têm esse know-how, essa formação, acabam por... morrer, não é? Não adianta de muito ter só a disciplina, ou seja, (...) é preciso ajuda para sinalizar, inventariar e não deixar morrer esse património. Por isso, acho que tem de haver aqui uma iniciativa do estado, mas também acho que as escolas conseguem ter peso para isso se..., o pedirem, não é?” [CC_IES4]

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de investigação pretende contribuir para o conhecimento sobre a educação/formação superior em Design de Moda, em Portugal, quanto aos componentes de formação associados ao artesanato têxtil, a partir da análise do currículo que a estrutura e das conceções de responsáveis pela formação. Com o intuito de que esse conhecimento possa facilitar o processo de construção consciente desta nova disciplina — Design de Moda — e, assumindo as capacidades de transposição cultural da educação e, em particular, da Educação Artística aliada ao Design, procura-se explorar o papel potencial do designer de moda na salvaguarda do património artesanal têxtil português.

Neste sentido, na parte final desta dissertação, perspectiva-se uma análise e discussão de resultados integrada e abrangente, ou seja, considerando quer os dados obtidos através da análise documental dos planos de estudos dos cursos, quer os dados obtidos através das entrevistas a coordenadores de curso ou docentes designados em sua representação, partindo, para o efeito, das questões de investigação definidas para o estudo.

Relativamente à primeira subquestão de investigação - *Como estão a ser integradas as práticas artesanais têxteis nos planos curriculares da educação/formação base em Design de Moda, no ensino superior, em Portugal?* – os dados obtidos evidenciaram que a maior parte das FUC dos cursos (172 UC, i. é, 82,3%) é completamente omissa no que diz respeito à presença de componentes de aprendizagem enquadrados no tema em estudo (património cultural e artesanal), sendo, no entanto, de registar um número muito reduzido de FUC (aproximadamente 16%) que focam, de forma genérica, o domínio/foco do estudo, e somente quatro FUC (aproximadamente 2%) específicas quanto à abordagem/integração de tópicos relacionados com o tema em estudo (remetendo objetivamente para temas associados a tradição ou a dinâmica artesanal), correspondendo estas quatro UC a apenas duas IES/cursos. Por outro lado, importa referir que as evidências genéricas e específicas resultantes da análise das FUC, i) do ponto de vista temático, associam-se a componentes mais teóricas de compreensão da moda (predominantemente numa perspectiva histórica), do que a componentes mais criativas/de projeto associadas ao design, e ii) do ponto de vista dos componentes curriculares que estruturam as FUC, situam-se predominantemente ao nível dos objetivos e conteúdos programáticos do que das metodologias de ensino-aprendizagem e/ou avaliação (a este nível, somente em duas UC, e associado ao critério de análise *Genérica*). As perspectivas dos coordenadores de curso corroboram os dados do mapeamento do corpus documental quanto à inexistência/existência de número extremamente residual de UC que, no currículo dos cursos, de modo explícito, demonstram uma intencionalidade (embora tendencialmente genérica) quanto a este foco temático de aprendizagem, assim como o foco mais teórico da abordagem prevista. No entanto, a análise de conteúdo das entrevistas revelou que tem sido, principalmente, ao nível das “metodologias de ensino-aprendizagem e/ou avaliação” que tem ocorrido a integração de algumas oportunidades de aprendizagem relacionadas com o património cultural e artesanal nos cursos da educação/formação base em Design de Moda, no ensino superior, e numa perspectiva mais prática e de concretização projetual, contrariando, assim, as evidências que o corpus documental apresenta relativamente a este componente curricular. Com efeito, neste contexto, os diversos

entrevistados relataram diferentes formas de inclusão dos tópicos em análise, nomeadamente, através de projetos e concursos resultantes de parcerias com diferentes entidades (como as autarquias, os museus, as indústrias), e que são entendidos como oportunidades para o contacto direto com algumas realidades do saber-fazer português. No entanto, na maior parte dos casos, é reconhecido o caráter pontual, discreto e pouco consistente com que o fazem, nomeadamente porque, em grande medida, estas decisões ficam “ao arbítrio” do coordenador de ano ou da UC.

Reconhecendo-se a relevância da dimensão curricular na melhoria da qualidade educativa, importa considerá-la na sua abrangência e na inter-relação dos seus componentes de modo a garantir e potenciar a necessária e desejável intencionalidade aos processos formativos. No contexto desta perspetiva, em que se valoriza o plano curricular (nível estrutural), mas também os processos que concretizam o propósito global do programa, é de destacar positivamente alguns dos processos de ensino-aprendizagem referidos pelos participantes, em particular os que se situam numa lógica de projeto, e que são reveladores também de iniciativas envolvendo parcerias/relações com o meio envolvente. De facto, no âmbito temático do estudo, no atual panorama nacional, observa-se um aumento do número de ações e parcerias, por parte de autarquias, museus, empresas, com vista à salvaguarda do artesanato têxtil português e da identidade cultural. Esta abordagem poderá potenciar a articulação entre diferentes tipos de saberes, recuperando-se saberes tradicionais em “modelos de conhecimento integrando tendências modernas, resultando da sua conjugação a renovação e desenvolvimento das condições técnicas e humanas de produção.” (Antunes, 1999, p. 1). No entanto, e considerando a “(...) relação histórica do design com o processo de produção industrial, as atividades promovidas pelo designer junto ao artesanato ainda são desenvolvidas de maneira bastante intuitiva, visto que as instituições de ensino de design ainda hoje mantêm rígidos padrões em seus métodos de ensino voltados quase que exclusivamente à produção industrial.” (Serafim, Cavalcanti, & Fernandes, 2016, p. 31). Neste contexto, desde que desenvolvida de forma intencional e sistemática, a exploração teórico-prática desta temática no âmbito de metodologias de projeto constitui uma oportunidade de relevo para a exploração da relação entre o design e a educação artística, nomeadamente porque rompe com abordagens pedagógicas centradas apenas na “via cognoscitiva” e, complementarmente ao “aprender”, “conhecer” e “saber”, promove oportunidades para “o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003, p. 63). As vantagens associadas à metodologia de projeto são inúmeras e, “é na relação entre saber e experiência, na articulação entre aquisições escolares e transferência para situações da vida real, que o trabalho de projeto se situa”, (Leite, Gomes, & Fernandes, 2001, p. 35). De acordo com o artista e designer italiano Bruno Munari (1981), “o método projetual para o designer (...) liga-se à criatividade do projectista que, ao aplicar o método, pode descobrir algo para o melhorar. Portanto as regras do método não bloqueiam a personalidade do projectista mas, pelo contrário estimulam-no a descobrir coisas que, eventualmente, poderão ser úteis também aos outros.” (pp. 21-22). Deste modo, a metodologia de projeto poderá contribuir para a formação de designers críticos e criativos que procurem, por um lado, responder aos desafios propostos pela hipermodernidade com soluções inovadoras, e, por outro lado, promover o acesso ao património cultural e artístico nacional, abrindo perspetivas para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, atuando na preservação do

património cultural. Não obstante esta mais-valia das abordagens pedagógicas adotadas, que evidenciam uma preocupação na preservação de um saber-fazer português, considerando que elas decorrem da autonomia dos professores e do seu livre “arbitrio”, importa refletir sobre a importância maior da intencionalidade do projeto global de formação (dimensão dos objetivos e conteúdos programáticos) de modo a conferir-lhe formalidade e consistência. Com efeito, é ao nível dos objetivos e conteúdos que se pode orientar para a produção de mudanças significativas, ou seja, mudanças orientadas para a construção de um determinado perfil de saída. Como argumenta Casanova (2006, p. 244), “si se innovan objetivos y contenidos se estarán proponiendo nuevos perfiles de persona (individuo y ciudadano) y nuevos medios de desarrollo para lograrlos.” Atendendo, nomeadamente, ao modo como é percebida, pelos participantes no estudo, a moda portuguesa (i. é, como estando num ponto muito imberbe, muito inicial ou pouco desenvolvido, quando comparada com o contexto internacional; e como estando muito focada na prestação de serviço e não tanto na criação), infere-se da importância de um investimento na “capacitação artística” (Marisa Maass, 2011). Embora reconhecendo-se as dificuldades relativas à gestão dos processos curriculares que alguns dos participantes referem, porque o currículo constitui um campo de permanente negociação e balanço, e não um objeto de consenso definidor e imutável, que envolve relações de poder, paradoxos e contradições (Ball, 1994; Bowe et al., 1992; Pacheco, 2001), importa destacar as possibilidades que podem resultar desse processo, nomeadamente na tentativa de se conjugar, simultaneamente, vetores de preservação do instituído e de resposta a novos problemas e necessidades e a novos desafios.

Relativamente à segunda subquestão de investigação - *Que conceções, relativas ao artesanato têxtil e técnicas tradicionais versus inovação artística educacional e projetos contemporâneos, orientam a decisão e ação dos responsáveis pela formação em Design de Moda assegurada em Portugal na organização e desenvolvimento do currículo?* – os dados obtidos através das entrevistas evidenciaram conceções diversas e, em alguns casos, ambivalentes, no que diz respeito ao modo como é perspectivado, pelos participantes, a presença/integração do artesanato têxtil no Design de Moda português. Por um lado, as evidências apontam para um reconhecimento generalizado da relevância do sabermos quem somos e de onde viemos, e do contato com o local, no contexto de um enquadramento cultural, havendo referências explícitas ao reconhecimento do valor acrescentado (valor artístico e singular, mas também associado à I&D) que o reportório cultural e artesanal pode aportar ao Design de Moda Português. Mas, por outro lado, evidenciam-se (em alguns casos, complementarmente) referências a dificuldades na integração do artesanato têxtil no Design de Moda português, particularmente relacionadas com a desvalorização/“cegueira” relativamente ao património cultural próprio e com a insustentabilidade associada à afirmação de um Design de Moda português baseado no património artesanal num contexto de globalização. De referir que esta diversidade de tendências também se verifica no que diz respeito às conceções acerca da importância que poderia ter, na formação em Design de Moda, uma educação artística orientada para a preservação do património cultural e/ou artesanal (reconhecimento da pertinência *versus* algumas dúvidas quanto uma abordagem pedagógica nesse sentido), bem como no que diz

respeito às concepções relativas à pertinência de uma UC específica que aborde o artesanato na formação de designers de Moda (de perspectivas discordantes a perspectivas concordantes, incluindo perspectivas ambivalentes). Reconhecendo-se a influência que as concepções, que orientam o pensamento, têm na tomada de decisão e na ação concreta, de um modo geral perspectivam-se algumas dificuldades associadas à criação de condições sistemáticas e consistentes, por via de uma intencionalidade curricular, para a capacitação artística dos estudantes, futuros designers de Moda, quanto a processos criativos que envolvam elementos do património cultural e artesanal. A nova lógica da moda, ontem internacional, hoje global, move-se a um ritmo nunca visto, numa unificação e adaptação dos modelos de consumo, abalando seriamente o seu sistema e a sua amplitude de atuação, propagando valores estéticos assentes num acultramento pautado pelas indústrias de massa, o prêt-à-porter, que segundo Lipovetsky e Serroy (2011), tipificam a “cultura-mundo”. Apesar de, em Portugal, o ensino do estilismo e do design de moda ser muito recente, considerando-se o contexto globalizado, que, também na área da Moda, estimula conceitos e linguagens de estilo universais, e que, por isso, interpela as sociedades e os indivíduos a refletirem sobre a necessidade premente de preservação do artesanato têxtil português e da sua revitalização associada a práticas e tendências contemporâneas, importa que as instituições educativas se assumam como lugares de reflexão, lugares estratégicos para a reflexão sobre o amanhã, delineando estrategicamente o papel da educação (artística) e do designer na construção de alternativas inovadoras no âmbito da problemática do estudo. Talvez deste modo seja possível revitalizar soluções culturais alternativas que, como refere Giddens (2000), funcionem como barreiras contra o que a grande indústria cultural tenderia a homogeneizar. A realidade contemporânea, reflexo de uma construção difícil da sociedade atual, apela cada vez mais a um olhar estratégico sobre a identidade cultural do local, na procura pelo reconhecimento do indivíduo sobre si mesmo, e pela necessidade de uma reflexão sobre as lógicas culturais da realidade circundante. Embora saibamos que ao Estado, em muito estimulado pela crescente consciencialização das questões patrimoniais levadas a cabo por organizações não governamentais e intergovernamentais internacionais, compete a salvaguarda do património cultural português, há uma consciência de que todos temos um papel relevante também na preservação e valorização dos saberes tradicionais, nomeadamente os contextos de educação/formação.

Procurando integrar, de modo global os resultados, em jeito de síntese retoma-se a questão de investigação que orientou o trabalho desenvolvido, a saber, *Em que medida a formação superior em Design de Moda, em Portugal, oferece/pode oferecer condições, ao nível curricular, para potenciar a preservação e valorização das práticas artesanais têxteis por via de processos artísticos contemporâneos inovadores?*

A oferta formativa, ao nível do ensino superior, na área abordada, é ainda muito recente, sendo a sua estrutura teórica e fundamentação metodológica coerente com o panorama profissional e académico, refletindo o complexo fluxo que caracteriza a moda atual, e procurando, essencialmente, responder em conformidade com as práticas e lógicas do mercado, sobretudo alinhadas e orientadas para a sustentabilidade e comunicação digital.

As licenciaturas (e único CTeSP) na área mostram compreensões diferentes sobre a inclusão das práticas artesanais têxteis nos planos curriculares dos cursos e, apesar da sensibilização e consciência generalizada dos entrevistados (responsáveis pela formação) para a importância da salvaguarda do artesanato têxtil português, os referentes curriculares, orientadores do projeto global de formação das instituições em estudo, não sendo completamente alheios à temática abordada, não são suficientemente incisivos na sua reflexão e intervenção específica (quer do ponto de vista da intencionalidade, ou seja, dos objetivos e conteúdos programáticos, quer do ponto de vista das abordagens pedagógicas). Contudo, constituindo um território de diálogos e confrontos, a moda abre possibilidades de reinterpretação das peças através do design, permitindo refletir criticamente sobre o objeto e aliando o design contemporâneo à riqueza da tradição (Souza, 2011). Para isso, importa um investimento intencional e sistemático das instituições educativas numa educação artística que o promova.

Quando questionados sobre a moda portuguesa, as suas características e a sua dinâmica no que se refere a um contexto internacional, os diferentes coordenadores de curso afirmam que, apesar de toda a evolução que tem caracterizado a moda nacional, esta necessita de transformações estruturais. E, que a dinâmica que envolve a sua cadeia de valor está, ainda, longe de adquirir o nível alcançado pelas estruturas internacionais. As novas tendências que estão latentes no mercado, as novas profissões que têm surgido, e os diversos vínculos que as unem influenciam a formação de designers de moda e exigem o domínio de uma grande variedade de meios e ‘modus operandi’, exigem a resposta a diferentes tipos de solicitações, procurando assim solucionar problemas nas diferentes áreas criativas subjacentes ao design de moda. Os participantes são unânimes ao afirmarem que, na atualidade, os criativos da área do design de moda, em Portugal, entre outros aspetos, devem aliar um conjunto de ferramentas várias que lhes permitam abordar e responder a novas questões, mesmo que deslocadas da área específica do design, mas que não deixam de influenciar a moda e a sua cultura, na atualidade. Neste contexto, é evidente que a área do Design de Moda, representando atualmente no meio industrial e na economia global uma posição de destaque, assenta numa multiplicidade de técnicas, metodologias e especificidades, que se relacionam com a criatividade e a formação crítica do indivíduo, convocando o designer de moda como mediador cultural inserido numa pluralidade de contextos. Assim, e dada a oportunidade que o designer de moda tem de comunicar e intervir na reconstrução dos processos simbólicos tradicionais, típicos de uma realidade quotidiana compartilhada por indivíduos de uma comunidade, urge práticas educativas que reconheçam o valor dos saberes tradicionais, promovendo também modelos de ensino-aprendizagem baseados em áreas constituídas por saberes e práticas manuais.

Compreendendo que, o atual paradigma de desenvolvimento é insustentável face às dinâmicas e recursos globais do planeta, a valorização do património cultural, enquanto expressão do local, no ensino do Design de Moda, e em particular, das práticas artesanais têxteis, torna-se essencial, por via da cultura, da ciência e tecnologia e, de todas as instâncias envolvidas, antecipando-se às demandas dos mercados e consumidores. Os resultados obtidos dão conta, precisamente, de que é urgente definir e implementar novas formas de interação entre o ensino-

aprendizagem e o saber-fazer português, o que implica conferir-lhe intencionalidade explícita nos respetivos currículos que orientam a formação.

Em jeito de balanço, importa referir que os resultados obtidos no âmbito do estudo desenvolvido contribuem para o conhecimento sobre a formação no domínio em estudo - Design de Moda – através do alargamento do foco investigativo das práticas em Design de Moda, quer do ponto de vista temático quer do ponto de vista metodológico. Com efeito, a presente dissertação incidiu sobre a relação entre a educação, a moda e o artesanato têxtil, estimulando reflexões e discursos alternativos (orientados para a (re)construção de uma identidade sociocultural) tendo em conta as atuais exigências do Design de Moda, nomeadamente num contexto de globalização. Do ponto de vista metodológico, recorreu a diferentes abordagens, técnicas e instrumentos de recolha de dados de modo a permitir o mapeamento da educação/formação superior de base em Design de Moda em Portugal no domínio, mas também o acesso às conceções de responsáveis pela formação.

Apesar disso, identificam-se algumas limitações, que se apresentam de seguida, e perspectivam-se sugestões para investigações futuras.

Limitações do estudo

A principal limitação do estudo diz respeito às características da amostra, que, embora abrangendo a quase totalidade dos cursos que, em Portugal, asseguram a formação superior de base na área do Design de Moda, considerou as perspetivas de interlocutores-chave responsáveis pela formação (coordenadores de curso ou outros docentes designados em sua representação), mas não as perspetivas de outros interlocutores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente professores responsáveis pelas unidades curriculares permeáveis à temática em análise e estudantes. Esta opção, naturalmente muito condicionada por limitações temporais associadas à duração do ciclo de estudos em que se integra esta dissertação, inviabiliza uma compreensão mais completa e estruturada por via das diferentes perspetivas em presença.

Sugestões para investigações futuras

No seguimento do trabalho desenvolvido, novas pistas surgem e considera-se da maior relevância a realização de mais trabalhos nesta área, nomeadamente estudos que contribuam para a exploração de abordagens pedagógicas, na área do Design de Moda, baseadas em reflexões críticas sobre a construção e preservação da identidade local, sobre a manualidade intrínseca ao papel do designer, sobre o reconhecimento das características da nossa cultura.

Uma das propostas para estudos futuros, que se assume relevante, seria abranger um maior número de participantes, desde professores e estudantes (em linha com as limitações identificadas), procurando aferir, por um lado, as perspetivas e abordagens que cada docente tem/adota sobre a temática abordada no processo de ensino-aprendizagem, e, por outro lado, aceder à perspetiva dos

estudantes sobre as aprendizagens realizadas e a realizar no âmbito destas temáticas no desenvolvimento do seu processo criativo (tendo em conta a heterogeneidade e multiplicidade do saber artesanal, em Portugal) por forma a ter uma caracterização mais completa dos processos e representatividade da temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, E. (2013, November 4). *Stella jean calls for a fashion revolution*. Vogue.co.uk. <https://www.vogue.co.uk/article/stella-jean-designer-interview>
- Almeida, M. (2018, Julho, 4). Portugal é um país extremamente rico em artes e ofícios. Ocio.dn.pt/: <https://ocio.dn.pt/artes/portugal-um-pais-extremamente-rico-artes-oficios/1579/>
- Alonso, M. L. (2002). Do "Projeto de Gestão Flexível do Currículo" à Reorganização Curricular. In J. Nascimento & J.A. Pacheco (Coord.), *Actas do Seminário sobre (Re) Organização e Revisão Curricular: sentidos e trajetos* (pp. 59-62). Centro de Formação Francisco da Holanda e Universidade do Minho.
- Antolini, M. C., & Rebouças, E. (2015). Globalização e tirania da informação: A formação de cidadãos na democracia neoliberal. *Revista Passagens – Programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará*, 6(2),6-19. <http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/2469/1913>
- Antunes, L. (1999, Junho). Das artes e ofícios tradicionais: Contributos para um enquadramento normativo legal. *Observatório das Actividades Culturais, OBS*, 6, 17-22. <http://www.oac.pt/>
- Baldini, M. (2006). *A invenção da moda. As teorias, os estilistas, a história*. Edições 70.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Zahar.
- Beja Santos, M. (2017). Globalização cultural: felicidade ou inferno?. *artciencia.com, Revista De Arte, Ciência E Comunicação*, VII (14), 1-4. <https://doi.org/10.25770/artc.12176>
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2ª ed.). Rowman & Littlefield.
- Boa, E., Wattanatorna, A., & Tagongb, K. (2018). The development and validation of the Blended Socratic Method of Teaching (BSMT): An instructional model to enhance critical thinking skills of undergraduate business students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 81–89. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.01.001>
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, A. (2003). *Designer não é personal trainer e outros escritos*. Rosari.

- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Routledge.
- Branco, J. C. (2013). *Design e Arte-Educação: uma intersecção metodológica*. [Monografia, Universidade Federal de Pernambuco CAA – Centro Acadêmico do Agreste]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31458>
- Calanca, D. (2008). *História da Moda*. (2ª ed.). Senac São Paulo.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Artmed Editora.
- Cardim, V. C. (2011). *A moda em Portugal: 1960 a 1999*. [Tese de doutoramento, IADE -Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação]. Academia.edu. https://www.academia.edu/56516550/A_MODALIDADE_EM_PORTUGAL_1960_A_1999
- Carneiro, D., Gomes, J. M., & Rodrigues, M. d. (s.d.). *Camisola Poveira*. Câmara Municipal da Póvoa do Varzim.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e Innovación educativa*. La Muralla.
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & Á. Pires (Org.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Vozes.
- Choay, F. (2014). *Alegoria do patrimônio*. Edições 70.
- Coentrão, A. (2021, Março, 26). Governo ameaça Tory Burch com tribunal e estilista retira a camisola poveira da sua loja online. *Publico.pt*. <https://www.publico.pt/2021/03/26/impar/noticia/governo-admite-ir-tribunal-lutar-apropriacao-camisola-poveira-1956065>
- Cohen, A. P. (2001). *The Symbolic construction of Community*. Routledge.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Departamento de Creación Artística. Área de Artesanía (2008). *Chile artesanal: patrimonio hecho a mano: estudio de caracterización y registro de artesanías con valor cultural y patrimonial*. *Memoriachilena.gob.cl*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-85865.html>
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da Educação 2018*. CNE — Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Estado da Educação 2019*. CNE — Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf
- Costa, M. (s.d.). *Produção de têxteis no norte de Portugal: Uma alternativa mais responsável?* *fashionrevolution.org*. <https://www.fashionrevolution.org/producao-de-texteis-no-norte-de-portugal-uma-alternativa-mais-responsavel/>
- Costa, M. d. (1980). O traje Poveiro. *Póvoa do varzim: Boletim Cultural*, 19(2), 181-233.

- Coutinho, C. P. (2014). Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática (2ª ed.). Edições Almedina.
- Crane, D. (2006). A moda e seu papel social: Classe, gênero e identidade das roupas. Senac São Paulo.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach (5th ed.). SAGE.
- Despacho n.º 528/2018 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Estatutos do Instituto Politécnico de Coimbra. (2018). Diário da República n.º 7, Série, II de 10-01-2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/528-2018-114501534>
- Direção Geral do Património Cultural. (s.d.). Carta de Cracóvia 2000: Princípios para a conservação e o restauro do património construído. [patrimoniocultural.gov.pt. https://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/cc/cartadecracovia2000.pdf](https://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/cc/cartadecracovia2000.pdf)
- Dolfus, O. (1999). A mundialização globalização. Publicações Europa-América, LDA.
- Esteves, D. (2009). Estragar a Mão: Práticas culturais híbridas no campo das artes e ofícios. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/11889>
- Featherstone, M. (1995). Cultura de consumo e pós-modernismo. Studio Nobel.
- Ferreira, A. S., Neves, M. M., Rodrigues, C. S., & Teixeira, S. (2011, Dezembro, 23). Os consumidores e o artesanato têxtil: Estudo exploratório das atitudes e perceções. *Repositorium*. <https://hdl.handle.net/1822/15721>
- Ferreira, M. L. (2006). Patrimônio: Discutindo alguns conceitos. *Diálogos*, 10(3), 79-88. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38967>
- Fontana, A., & Frey J. (2003). The interview: From structured questions to negotiated texts. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed., pp. 645–672). SAGE.
- Freire, P. (1979). Educação e Mudança [recurso digital]. Paz e Terra.
- Freitas, I. D. (2021, Março, 26). Camisola poveira: A apropriação cultural é uma constante na história da moda? *Publico.pt*. <https://www.publico.pt/2021/03/26/impar/noticia/camisola-poveira-apropriacao-cultural-constante-historia-moda-1956116>
- Ganito, C., & Maurício, A. F. (2010). Entrevista a Gilles Lipovetsky. *Comunicação & Cultura*, 9, 155-163. <https://doi.org/10.34632/comunicacaoocultura.2010.539>
- Garcia, W. E. (1995). Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas (3ª ed.). Autores associados.
- Giddens, A. (1991). *As Consequências da Modernidade*. Editora UNESP.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Editorial Presença.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Jorge Zahar Ed.

- Gimeno Sacristán, J. (2005). El currículum: dos contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Orgs.), *Comprender y transformar la enseñanza* (11ª ed., pp. 137-170). Madrid: Ed. Morata.
- Haesbaert, R. (2006). *Territórios alternativos*. Editora Contexto.
- Ianni, O. (1999). *A era do globalismo*. Civilização Brasileira.
- Ianni, O. (2002). *A sociedade global* (10ª ed.). Civilização Brasileira.
- IEFP. (1989). *Artesanato da Região Norte*. IEFP
- Instituto Português do Património Cultural, Museu Municipal de Etnografia e História, Museu Nacional do Traje. (1984). *O traje poveiro: exposição*; Museu Nacional do Traje, Museu de Etnografia e História da Póvoa do Varzim, Lisboa, novembro 83 - abril 84. Ministério da Cultura, Inst. Português do Património Cultural.
- Junior, J. F. (1981). *Fundamentos Estéticos da Educação*. Cortez Editora.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. d. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. Editora Atlas.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Edições Asa.
- Leithwood, K. (1981). The dimensions of curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 25-36.
- Lie, J. (1996). Globalization and Its Discontents. *Contemporary Sociology*, 25(5), 585-587.
- Lima, L. P., Farias, W. d., & Nascimento, R. G. (2016). Influência da globalização nos hábitos culturais: Aprendizagem significativa a partir da relação teoria-prática. *Anais do Enfope*, 9.
- Lima, R. G. (s.d.). *Arte e artesanato*. Cnfc.gov.br. http://www.cnfc.gov.br/pdf/Artesanato/Artesanato_e_Arte_Pop/CNFCP_Artesanato_Arte_Popular_Gomes_Lima.pdf
- Lipovetsky, G. (2010). *O Império do efêmero: A moda e seu destino nas sociedades modernas*. D. Quixote.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2011). *Os tempos hipermodernos*. Edições 70.
- Lipovetsky, G., & Juvin, H. (2011). *O Ocidente Mundializado, Controvérsia Sobre a Cultura Planetária*. Edições 70.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2011). *A cultura-mundo*. Companhia das Letras.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- Lusa. (2021, Setembro, 15). *Camisola Poveira faz incursão na Semana da Moda de Londres*.

- Maass, M. C. (2011). Design e cidadania: defesa da educação estética. [Tese de doutoramento, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9423>
- Mesquita, C. (2010). Moda contemporânea quatro ou cinco conexões possíveis. Anhembi Morumbi.
- Messina, G. (2001, Novembro). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Cadernos de Pesquisa, 114, 225-233. <https://www.scielo.br>
- Minayo, M. C., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2002). Pesquisa social. Teoria, método e criatividade (18ª ed). Vozes.
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais - Educação Artística. dge.mec.pt. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Ministério da Educação. (s.d.). Programa de Educação Estética e Artística da Direção-Geral da Educação. dge.mec.pt. <http://educacaoartistica.dge.mec.pt>
- Morgado, J. (2005). Globalização da Universidade ou Universidade Global? In M. Z. Pereira & A. Moura (Orgs.), Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas (pp. 43-47). João Pessoa Ideia.
- Morin, E. (1998). Articular los saberes: " ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?". Ediciones Universidad del Salvador.
- Munari, B. (1981). Das Coisas Nascem coisas. Edições 70.
- Navarro, M. R. (2000). Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias. Síntesis.
- Neto, E. B. (s.d.). O que é o artesanato?. docplayer.com.br/. <https://doceru.com/doc/n8ncv8n>
- Oliveira, M.J. (2011). Artesanato: narrativa de um povo. Anuário Unesco/Metodista de comunicação regional, 15(15), 129-145. <https://doi.org/10.15603/2176-0934/aum.v15n15p129-145>
- Pacheco, H. (1985). Portugal — Património cultural popular. Areal Editores.
- Pacheco, J. A. (2001). Currículo: teoria e práxis (2ª ed.). Porto Editora.
- Patel, Z. (2016, Março, 17). How to appreciate a culture without appropriating it. Is it possible to take inspiration from other cultures without causing offense? i-d.vice.com. https://i-d.vice.com/en_us/article/zmx5dx/how-to-appreciate-a-culture-without-appropriating-it
- Poulot, D. (1997). Musée, Nation, Patrimoine 1789-1815. Gallimard.
- Read, H. (1982). A Educação pela Arte. Edições 70.
- Reimão, C. (1996). A Cultura enquanto suporte de identidade, de tradição e de memória. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 9, 309-321. <http://hdl.handle.net/10362/6927>
- Reis, M. (2003). O Fio da memória: Notas sobre o cobertor de papa de Maçaínhas. Marques e Pereira, Lda.

- Resolução CNE/CES nº 5 do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior: Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Design, e dá outras providências. (2004). portal.mec.gov.br.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rces0504.pdf?query=INOVACÃO
- Ribeiro, D. (1995). *O Povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras.
- Ribeiro, R. (2019). Cultura popular: uma revisitação conceptual. In M. L. Martins & I. Macedo (Eds.), *Políticas da língua, da comunicação e da cultura no espaço lusófono*, 107-115. Repositório.
<https://hdl.handle.net/1822/63087>
- Rioux, J. P. (1996). *A Revolução industrial*. Publicações Dom Quixote.
- Rito, C., Pereira, M., Miguel, R., & Cruchinho, A. (2019). Portuguese cultural identity in the urban cultural context of Fashion Design. In Duarte, E., & Rosa, C. (Ed.), *Senses & Sensibility'19: Lost in (G)localization* (pp. 281-282). Proceedings of the UNIDCOM 10th International Conference. Lisbon: Edições IADE, Universidade Europeia. <http://senses2019.unidcom-iade.pt>
- Roche, D. (2007). *A Cultura das Aparências: uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII)*. Senac São Paulo.
- Roselle, B. D. (1980). *La mode*. Imprimerie Nationale.
- Rtp.pt. https://www.rtp.pt/noticias/cultura/camisola-poveira-faz-incursao-na-semana-da-moda-de-londres_n1348798
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Santos, A. G. (1936, Julho, 10). Grupo Poveiro: A justificação do seu traje. *O comércio da Póvoa de Varzim*, 27(33), 3.
- Santos, A. G. (2005). *Epopéia dos humildes (para a história trágico-marítima dos poveiros) (2ª ed.)*. Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.
- Santos, B. de S. (1993). Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*, 5(1/2), 31-52.
<https://doi.org/10.1590/ts.v5i1/2.84940>
- Santos, J. M. (2017). *Património e turismo: O poder da narrativa*. Edições Colibri.
- Santos, M. (2010). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Record.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale University Press.
- Serafim, E. F., Cavalcanti, V., & Fernandes, D. M. P. (2015). Design e artesanato no Brasil: Reflexões sobre modelos de atuação do design junto a grupos de produção artesanal. *IX Sustentável*, 1(2), 86-93.
<https://doi.org/10.29183/2447-3073.MIX2015.v1.n2.86-93>

- Sousa, A. (2003). Educação pela arte e artes na educação: Bases Psicopedagógicas (2ª ed., Vol. 1). Edições Piaget.
- Souza, A. C. (2011). Tecnomoda no semi-árido: escola de moda para transformação no campo do trabalho. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2331>
- T. (2019, Julho, 15). Concurso das rendas de lérias, um sucesso que é para manter. *Jornal-t.pt*. <https://jornal-t.pt/noticia/concurso-das-rendas-de-lerias-um-sucesso-que-e-para-manter/>
- Tylor, E. B. (1871). Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom (3ª ed.). [openlibrary.org](https://archive.org/details/cihm_49592/page/n255/mode/2up?ref=ol&view=theater). https://archive.org/details/cihm_49592/page/n255/mode/2up?ref=ol&view=theater
- UNESCO Intangible Cultural Heritage. (2003, Outubro, 17). Convenção para a salvaguarda do património cultural imaterial. [ich.unesco.org](https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf): <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>
- UNESCO World Heritage Centre. (1972, Novembro, 16). Convenção para a protecção do património mundial, cultural e natural. [whc.unesco.org](https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf). <https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>
- UNESCO. (1976, Novembro, 26). Recommendation on Participation by the People at Large in Cultural Life and their Contribution to It. [unesco.org](https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/recommendation-participation-people-large-cultural-life-and-their). <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/recommendation-participation-people-large-cultural-life-and-their>
- UNESCO. (1989, Novembro, 15). Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular. [icomos.pt](https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/30%20Recomendação%20cultura%20popular%20-%20UNESCO%201989.pdf). <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/30%20Recomendação%20cultura%20popular%20-%20UNESCO%201989.pdf>
- UNESCO. (1997, Outubro). Simpósio internacional sobre “La artesanía y el mercado internacional: comercio y codificación aduanera”. [unesdoc.unesco.org](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111488_spa). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111488_spa
- UNESCO. (2001, Novembro, 2). Declaração universal sobre a diversidade cultural. [unesco.org](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>
- UNESCO. (2020, Janeiro, 15). Património mundial. [cvunesco.org](https://cvunesco.org/cultura/patrimonio-mundial). <https://cvunesco.org/cultura/patrimonio-mundial>
- Vilhena, L. R. (1997). Projeto e Missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964). [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Labim: laboratório de imagens. <http://hdl.handle.net/123456789/576>

ANEXOS

ANEXO 1. Guião da entrevista semiestruturada aos coordenadores de curso

GUIÃO DE ENTREVISTA

COORDENADORES DE CURSO — ENSINO SUPERIOR. DESIGN DE MODA

A seguinte entrevista surge no âmbito da dissertação de mestrado em ‘Educação Artística’ e tem por objetivo explorar e perceber, através da visão dos coordenadores dos cursos de Design de Moda no ensino superior, a formação de designers de moda em Portugal, em particular quanto a questões relacionadas com o património artesanal têxtil *versus* inovação artística e projetos contemporâneos num cenário globalizado.

ABERTURA DA ENTREVISTA	
<u>BLOCO 0</u> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado para participar na entrevista	<ul style="list-style-type: none">. Informar, em linhas gerais, os objetivos do estudo e o que se pretende com esta entrevista.. Reforçar a ideia de que a colaboração é importante para o êxito do trabalho de investigação.. Assegurar o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas.. Pedir autorização para a gravação da entrevista.

BLOCO I. SOBRE A MODA E O DESIGN DE MODA EM PORTUGAL

1. Quais os desafios que se colocam à formação de designers de moda e ao seu exercício profissional futuro, em Portugal?
2. Como caracterizaria, de um modo geral, a moda portuguesa? E como situaria a moda portuguesa no contexto internacional?

BLOCO II. O PATRIMÓNIO CULTURAL NO PLANO DE ESTUDOS DOS CURSOS DE DESIGN DE MODA

- Salvaguarda do Artesanato Têxtil Português e da Identidade Cultural nos Processos Artísticos

1. Enquanto coordenador de curso, que importância atribui à inclusão de tópicos relacionados com a cultura/património cultural e do artesanato e técnicas/materiais artesanais, na formação de futuros designers de moda?
2. Existe no plano curricular do curso alguma UC que aborde ou integre técnicas e materiais tradicionais, tipicamente portugueses (ex.: renda de bilros; cobertor de papa; burel; camisola poveira; etc.)? Ou o recurso a essas técnicas revelam-se pontuais/não existentes? (Se sim, em que UC poderemos encontrar estas temáticas e quais os elementos que as evidenciam?)
3. Em caso afirmativo, como são exploradas estas questões? A abordagem é realizada na relação com aprendizagens práticas e de projeto contemporâneas, num cenário globalizado?
4. Em que medida lhe parece pertinente (e possível) a existência, no plano de estudos do curso, de uma UC específica que aborde estas temáticas, convocando a criatividade e experimentação que, a médio/longo prazo, contribua para a construção/expressão da identidade sociocultural do país e, em particular, da área do design de moda?
5. Que outras iniciativas, considera ser possível e importante desenvolver, no âmbito do curso que coordena, quer, para a preservação do artesanato têxtil português, quer para a revitalização destas práticas tradicionais associada a práticas e tendências contemporâneas?

BLOCO III. CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÓNIO CULTURAL E PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NA MODA

1. Em que medida considera pertinente que o design de moda integre elementos do artesanato/práticas artesanais têxteis como forma de reforçar padrões identitários e do património cultural neste que é um cenário de globalização?

2. Acredita que a integração da “arte popular” (artesanato têxtil) como componente obrigatória dos programas educativos levaria a um “olhar” revitalizado das mesmas por parte dos estudantes do curso de design de moda e posteriormente à promoção do processo de identificação da moda portuguesa?

NOTA — Na entrevista:

- i) será enviado mail com *link* para validação do **consentimento informado** e preenchimento de **ficha de caracterização pessoal** – solicitar e agradecer mais esta colaboração;
 - ii) é solicitada a **indicação de professor(es) responsáveis por eventuais UC que integrem, nos seus programas, os tópicos-chave deste estudo**;
 - iii) se necessário, é solicitada documentação complementar (nomeadamente por necessidade identificada no decurso da análise prévia às fichas das unidades curriculares).
-

Anexo 2 - Ficha de caracterização dos participantes

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dados sociodemográficos e profissionais

1. Sexo *

Feminino

Masculino

2. Idade *

Short answer text

3. Habilitações académicas: *

a. grau académico mais elevado (ex., doutoramento, mestrado, licenciatura)

Short answer text

Question *

b. área de formação do grau académico mais elevado (ex., Design, Design de Moda)

Short answer text

Question

c. ano do grau académico mais elevado

Short answer text

4. Outras habilitações académicas:

a. grau académico mais elevado (ex., doutoramento, mestrado, licenciatura)

Short answer text

Question

b. área de formação do grau académico mais elevado (ex., Belas Artes, Educação Artística)

Short answer text

Question *

c. ano do grau académico mais elevado

Short answer text

5. Tempo de serviço (em anos): *

a. na lecionação em cursos relacionados com o Design de Moda

Short answer text

Question *

b. na atual instituição educativa

Short answer text

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dados sociodemográficos e profissionais

Question *

c. enquanto coordenador/a deste curso na área do Design de Moda

Short answer text

6. Tipo de instituição em que leciona atualmente: *

- Público, subsistema universitário
- Privado, subsistema universitário
- Público, subsistema politécnico
- Privado, subsistema politécnico

Muito obrigado pela sua colaboração.

Description (optional)

Anexo 3 - Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação

Projeto de Investigação

A HERANÇA CULTURAL NA EDUCAÇÃO DO DESIGN DE MODA

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO:

O estudo designado de "A Herança Cultural na Educação do design de Moda" pretende contribuir para o conhecimento sobre a formação de designers de moda em Portugal, em particular quanto a questões como Identidade ou Património cultural, artesanato e técnicas tradicionais versus inovação artística e projetos contemporâneos num cenário globalizado.

As entrevistas online aos coordenadores de curso (que se prevê que possam demorar cerca de 20-30 minutos) pretendem complementar a análise documental das fichas de Unidade Curricular (FUC) dos cursos que asseguram formação superior nesta área em Portugal. Será ainda solicitada aos coordenadores de curso o preenchimento de uma ficha de caracterização (dados sociodemográficos e profissionais), que constitui a segunda parte deste formulário.

CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO:

A participação no estudo é voluntária, não comportando qualquer tipo de risco físico ou psicológico, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

CONFIDENCIALIDADE E ANONIMATO:

A sua privacidade será sempre protegida, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade. Os/as participantes nunca serão identificados/as em momento algum do estudo, sendo, para isso, atribuído um código a cada um/a dos/as entrevistados/as. Por outro lado, o acesso aos dados, devidamente anonimizados, fica restrito à equipa de investigação e serão destruídos depois de trabalhados na globalidade.

ACESSO E DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS:

Asseguramos aos/às participantes o acesso aos resultados finais do estudo, se assim o desejarem. Os resultados do estudo serão usados para fins de investigação (divulgação em eventos ou revistas científicas), sendo que nunca serão tratados ou apresentados de forma individual.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS E OBTENÇÃO DE INFORMAÇÃO ADICIONAL:

Para qualquer questão relativa ao estudo, não hesite em contactar o investigador (Miguel L. Vinagre; vinagremiguell@gmail.com) e/ou a orientadora responsável (Fátima Sousa Pereira; fatimapereira@ese.ipv.pt).

Muito obrigado pela colaboração.

Declaro que li e compreendi toda a informação incluída neste consentimento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências, e foi-me dada a oportunidade de esclarecer qualquer questão sobre o estudo. *

Sim

Não

Declaro que aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela equipa de investigação. *

Sim

Não

Anexo 4 – Grelha de análise por IES/curso/ano curricular

GRELHA DE ANÁLISE POR IES/CURSO/ANO CURRICULAR

UNIDADES CURRICULARES	OBJETIVOS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			METODOLOGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM E/OU AVALIAÇÃO		
	CRITÉRIOS DE ANÁLISE*					
	0 – AUSÊNCIA	1- GENÉRICA	2 – ESPECÍFICA	0 – AUSÊNCIA	1- GENÉRICA	2 – ESPECÍFICA
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						

*** CRITÉRIOS DE ANÁLISE**

- 0. AUSÊNCIA: quando a FUC é completamente omissa quanto ao tema do estudo.
- 1. GENÉRICA: quando não é explicitada a especificidade do domínio/foco do estudo.
- 2. ESPECÍFICA: quanto à abordagem/integração de tópicos e técnicas/materiais tradicionais, tipicamente portugueses.

Anexo 5 – Infografia representativa da Síntese de Progressão de Categorias

ANÁLISE CRITERIAL DOS COMPONENTES DAS FICHAS DE UNIDADE CURRICULAR POR IES/CURSO

