



16º

COLÓQUIO
DE MODA

EDIÇÃO ONLINE
DE 09/09 A 13/10 DE 2021

DIVERSIDADE NO ENSINO DE MODA: GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM MODA

Diversity in fashion teaching: gender, sexuality and race in undergraduate fashion students' perception

Epaminondas, Natalia Rosa; Doutoranda; Universidade Federal de Juiz de Fora,
nrosae@gmail.com¹

Souza, Jamilie Santos de; Mestranda; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
jamiliesouzaj@gmail.com²

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 2020, por via de um formulário *online* voltado a estudantes e ex-estudantes de graduação em moda. Oferece informações a respeito da percepção de estudantes e ex-estudantes sobre a diversidade no ensino de moda referente às categorias raça, gênero e sexualidade. Tem como aporte teórico bibliografias sobre educação, decolonialidade e teoria feminista, com base em bell hooks, Paulo Freire, Aníbal Quijano e Carla Cristina Garcia.

Palavras-chave: Ensino de Moda; Decolonialidade; Feminismo.

Abstract:

This article presents the results of a research carried out in 2020, through an online form aimed at fashion graduate students and former students. Provides information about the perception of students and former students about diversity in fashion education regarding the categories of race, gender and sexuality. Its theoretical contribution is bibliographies on education, decoloniality and feminist theory, based on bell hooks, Paulo Freire, Aníbal Quijano and Carla Cristina Garcia.


Key Words: Fashion education; Decoloniality; Feminism.

Introdução

Este artigo apresenta dados resultantes de um questionário realizado entre 13 de julho e 04 de agosto de 2020, com estudantes e ex-estudantes de moda, em nível de graduação,

¹ Doutoranda em Arte, Cultura e Linguagens pela UFJF, mestra em Design pela UAM, bacharel em Design de Moda pelo Senac, Pós-Graduada em Moda e Criação pela FASM, coordena a coletiva de estudos Às Avessas: moda, gênero, sexualidade e decolonialidades.

² Mestranda em Psicologia Social pela PUC-SP, bacharel em Moda pela Faculdade Santa Marcelina, coordena a coletiva de estudos Às Avessas: moda, gênero, sexualidade e decolonialidades.



resultando em 319 respostas ao total. Tal questionário foi formulado com o objetivo de mensurar a percepção dessas estudantes a respeito da diversidade racial, de gênero e de sexualidade entre docentes e no conteúdo das aulas. Com esses dados, o objetivo era entender se esses cursos possuem alguma defasagem quanto à diversidade, e a partir disso vislumbrar caminhos para corrigir essa defasagem.

Este levantamento está relacionado com a comunicação realizada no Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 por Natalia Rosa Epaminondas, intitulada "Notas sobre gênero e colonialidade na história da moda e da indumentária no Brasil", e faz parte de uma pesquisa maior em andamento sobre a colonialidade e o androcentrismo nos cursos brasileiros de moda.

Apesar de nosso objetivo inicial ter sido mapear a diversidade no ensino de moda no Brasil como um todo, a grande maioria das respondentes eram do estado de São Paulo e de faculdades particulares — como demonstraremos mais à frente —, por isso consideramos que esta pesquisa está mais próxima da realidade de faculdades particulares paulistanas, com uma amostra não suficiente para espelhar a percepção acerca da realidade nacional, e de universidades públicas. Também optamos por tratar ao longo do texto as respondentes no feminino, por comporem a maioria das participantes e como uma proposta de análise situada fora da epistemologia hegemônica, pois acreditamos que a língua, para além de expressar a realidade, estrutura o pensamento e as percepções sócio culturais, podendo agir como reprodutora das normas dominantes do universal masculino (GARCIA, 2017, p. 105).

Apesar das participantes deste levantamento terem revelado-se pouco diversas em termos de raça e gênero, suas respostas apontaram para um descontentamento com a falta de diversidade nos cursos. Portanto, entendemos que o tema da diversidade é importante para todos, e não apenas para pessoas categorizadas como minorias sociais. Consideramos também importante frisar essa falta de diversidade nos cursos de moda em comparação à grande diversidade cultural do país, marcada por enormes desigualdades sociais.

Neste artigo, começaremos explicitando o problema, os objetivos, hipótese e aporte teórico do trabalho, seguindo para uma descrição dos procedimentos metodológicos e dos dados obtidos. Os resultados estão divididos nos eixos "diversidade de estudantes", "diversidade de professores" e "diversidade de conteúdo"; dados extraídos das perguntas de

múltipla escolha do levantamento. Em seguida, exploraremos as respostas abertas em relação ao que as respondentes gostariam de ter estudado no curso, com foco nos três temas mais mencionados: diversidade racial, história e pesquisa.

Delimitação da Pesquisa

Propomo-nos fazer um levantamento a partir da percepção de estudantes e ex-estudantes, para responder a questão: Quão diverso é o ensino em cursos de graduação em moda de faculdades brasileiras? Para começar a responder a pergunta, nos focamos especialmente no caso das faculdades particulares do estado de São Paulo (como dito anteriormente), com enfoque nas grades curriculares, nos corpos discentes e docentes.

A população brasileira é conhecida por ter uma composição multiétnica: segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, 46,8% da população brasileira identifica-se como parda, 9,4% como negra e 1,1% como amarela ou indígena, somando 57,3% de brasileiros não brancos no total (IBGE, 2020). No entanto, no país também se dá uma das maiores desigualdades sociais do mundo: em média, os brasileiros brancos têm os maiores salários, menores taxas de desemprego e maior presença no ensino superior. Entre os brasileiros desempregados, a maioria dos desalentados (aqueles que desistiram de procurar emprego) são mulheres não-brancas. As taxas de analfabetismo também são menores para brancos, e entre as crianças em situação de trabalho infantil, a maioria é de pretas ou pardas (IBGE, 2018).

É possível dizer que a pirâmide social brasileira tem sua base composta por uma maioria preta, parda e indígena. Como topo da pirâmide, pessoas brancas (especialmente homens) ocupam posições de poder e têm os maiores níveis educacionais. Inclusive a cultura, a história e a educação hegemônicas são tomadas como universais e ensinadas através do olhar deste topo: branco, e em sua maioria masculino cisheteronormativo³. Para bell hooks, a maioria dos professores universitários, sendo brancos ou não brancos, foi ensinada a partir de uma perspectiva branca, que se propunha como única e universal, o que implica na

³ O termo “cisheteronormativo” refere-se à construção de normalidade hegemônica que presume que todas as pessoas são cisgêneras e heterossexuais.

perpetuação deste modelo, e faz com que os professores temam perder o controle de suas turmas ao se depararem com perspectivas multiculturais (HOOKS, 2017, p. 51).

A partir da necessidade de criar rachaduras na reprodução do pensamento e estruturas dominantes nas escolas, foram criadas leis em 2003 e em 2018, tornando obrigatório o ensino das histórias e culturas negras, africanas e indígenas na educação brasileira (PESSÔA, 2010). Contudo, a obrigatoriedade destas temáticas não estende-se aos currículos de cursos superiores, mesmo que se tenha tido avanços nos últimos anos relativos ao acesso de alunos negros e indígenas pela política de cotas nas universidades (IBGE, 2019).

Com o propósito de expor os marcadores sociais da epistemologia hegemônica no ensino superior de moda, propomo-nos a utilizar nesta pesquisa uma abordagem acerca da diversidade que leva em conta as categorias de gênero, sexualidade e raça. Para tanto, foi aplicado um formulário a estudantes e ex-estudantes de moda no nível de graduação, tendo como objetivo geral levantar dados sobre a percepção dos mesmos em relação à diversidade nesses cursos, considerando os objetivos específicos de examinar a diversidade de raça, gênero e sexualidade entre estudantes, entre professores e no conteúdo das aulas.

A pesquisa e a avaliação dos dados foram formulados a partir de aporte teórico produzido pelos educadores bell hooks, Paulo Freire e Carla Cristina Garcia, além da perspectiva decolonial de Aníbal Quijano. Segundo a antropóloga Carla Cristina Garcia, o androcentrismo é a perspectiva na qual o homem constitui-se como a representação do ser humano universal (2015, p. 15), o que pode explicar a grande presença masculina nos lugares de destaque, inclusive em carreiras consideradas femininas como a moda, como aponta a pesquisadora Letícia Formoso Assunção (2017)⁴. Para além do androcentrismo, a lógica dominante também é heterocêntrica, consistindo em um tipo de entendimento social sobre identidades e sexualidades centrado na heterossexualidade (JESUS, 2010a). Lógica que a moda — por mais que seja uma indústria comumente considerada aberta⁵ à comunidade LGBTQIAP+⁶ — reproduz ao utilizar de seus produtos como tecnologia de gênero, criando

⁴ Em seu artigo intitulado *O conceito de moda e o seu papel nas relações de gênero*, a pesquisadora exemplifica essa desigualdade com a lista dos 50 maiores designers de moda elaborada pela revista Times: deles, 40 são homens (ASSUNÇÃO, 2017).

⁵ Em artigo escrito em ocasião da exposição "A Queer History of Fashion", Valerie Steele afirma que as inovações no vestir dos membros da comunidade LGBTQ foram importantes inspirações para a moda, durante sua história. Steele também lembra que grandes estilistas da história da moda eram gays, como Cristobal Balenciaga, Christian Dior, Yves Saint Laurent e Alexander McQueen (STEELE, 2013).

⁶ LGBTQIA+: Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, queers, intersexuais, assexuais, entre outros.

vestes e estilos específicos para que estejam claros os papéis de gênero desempenhados por homens e mulheres na sociedade (CRANE, 2006, p. 47).

Juntamente com as marcas do androcentrismo e heterocentrismo, faz-se extremamente necessário frisar os aspectos da branquitude e do eurocentrismo pertencentes à estrutura dominante. O sociólogo Aníbal Quijano utilizou o termo eurocentrismo para explicar as engrenagens da colonialidade enquanto sistema persistente de dominação da Europa sobre suas ex-colônias latino-americanas. Segundo ele, o eurocentrismo seria uma perspectiva que produz conhecimento sobre o mundo através dos referenciais europeus, na qual ‘tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado’ (QUIJANO, p. 217), como primitivo e inferior. O pensamento eurocêntrico está intimamente ligado à colonialidade do poder, que levou à invenção da ideia de raça, naturalizando diferenças fenotípicas para atribuição assimétrica de classes sociais e funções de trabalho. Nesta dinâmica, é importante destacar o componente da branquitude, sistema no qual ‘o branco se considera parte do grupo normativo, universal, sinônimo único de ser humano’ (LOURENÇO, 2010, p. 625), e que é refletido no ensino superior, composto majoritariamente por epistemologias e docentes brancos⁷.

Diante da hipótese de que os cursos de graduação em moda também são reprodutores deste sistema de branquitude eurocêntrica, androcêntrica e heterocêntrica, decidimos investigar se há a construção de posicionamentos críticos a essa realidade no que tange os conteúdos ensinados, e a composição do corpo docente. Além disso, acreditamos que uma educação subversiva começa na busca do conteúdo programático, como o educador Paulo Freire propunha em suas metodologias, e que portanto, é necessário investigar quais são os temas importantes para os educandos a partir de contato com os mesmos (FREIRE, 2017, p. 115), e por isso, optamos por nos focar na discussão a partir das percepções dos alunos e ex-alunos, para que seja possível o ensino atuar como prática de liberdade e não apenas como reprodutor dos pensamentos e estruturas hegemônicas.

Procedimentos metodológicos

⁷ Segundo o Censo da Educação Superior da plataforma Quero Bolsa, o número de docentes negros no ensino superior brasileiro teve um pequeno aumento (8%) de 2016 para 2018, atingindo 16,4% do total de professores (BERMÚDEZ, 2020).

Foi formulada uma pesquisa aplicada, quantitativa e descritiva, através de um levantamento de dados por meio de um questionário com respostas anônimas, que posteriormente teve seus resultados organizados e analisados pelas realizadoras.

Por se tratar de uma pesquisa independente, feita fora de instituições acadêmicas, a amostragem foi restringida apenas a estudantes e ex-estudantes de graduação de moda, sem outros direcionamentos. As respondentes entraram em contato com o questionário a partir da divulgação por meio de redes de profissionais de moda, grupos de moda no Facebook e por postagens no Instagram da coletiva de estudos Às Avestas. Tal divulgação foi realizada entre 13 de julho e 04 de agosto de 2020, resultando em 319 respostas ao total.

O questionário, feito na plataforma *Google Forms*, era composto de vinte perguntas: três perguntas com a função de identificar as entrevistadas em relação a localização, gênero e raça; cinco perguntas para identificar o perfil socioeconômico e a situação de emprego e estágio durante o curso; oito perguntas de levantamento da percepção das respondentes a respeito da diversidade no conteúdo das aulas; duas perguntas voltadas à percepção das participantes a respeito da diversidade de professores nos cursos; finalizando com uma pergunta aberta para comentários relativos à pesquisa, e outra para registrar um email de contato para quem quisesse receber os resultados da pesquisa.

Os resultados para as perguntas de múltipla escolha, que serão apresentados a seguir, foram inicialmente diagramados em gráficos, depois organizados nos seguintes eixos temáticos para a análise: Diversidade de Estudantes; Diversidade de Professores e Diversidade de Conteúdo. Os comentários e as respostas dissertativas também foram divididos nos eixos temáticos: História, Desenho, Mercado, Costura e Modelagem, Pesquisa e Escrita, Produção de Moda, Culturas diversas, Diversidade Racial, Diversidade de Sexualidade e Outros. Para este artigo, nos focamos nos eixos Diversidade Racial, História e Pesquisa e Escrita. Tais comentários serão citados ao longo do texto, além de serem abordados mais especificamente ao final deste artigo.

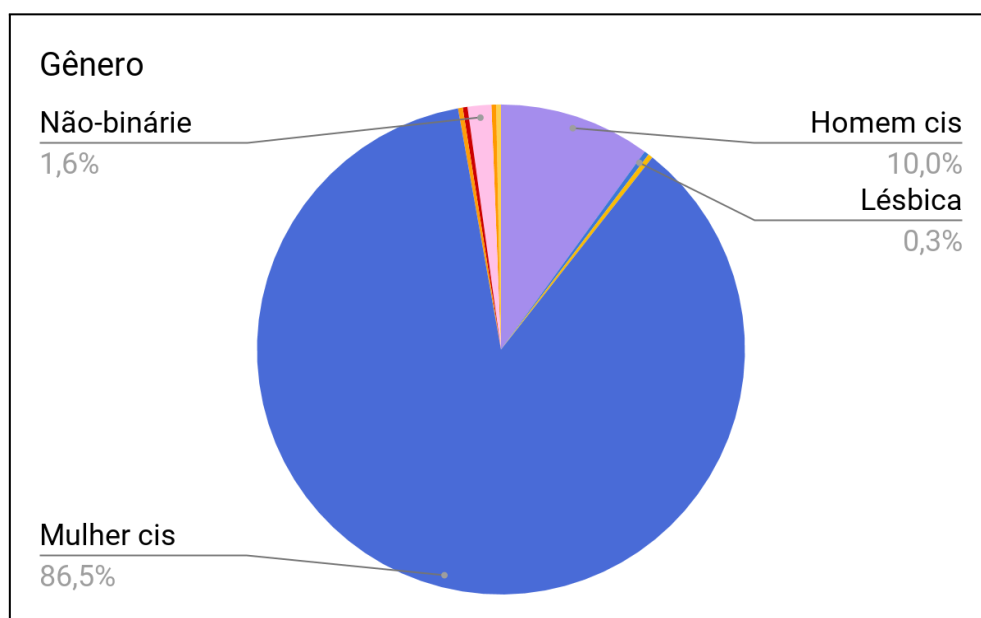
Diversidade de Estudantes

O formulário começava com perguntas feitas para localizar as estudantes e ex-estudantes, tanto geograficamente, quanto em relação a autodeclaração de gênero e raça,

além de situar se são graduandas ou graduadas, e quando foi ou será seu período de conclusão de curso, com o objetivo de conhecer o perfil das pessoas que cursam este tipo de graduação, sendo este o primeiro eixo de análise da pesquisa.

Com relação às participantes da pesquisa, a maior parte está localizada no estado de São Paulo (76,2%), seguido por Minas Gerais (9,4%) e Ceará (4,4%); sendo a maioria de mulheres cis (86,5%), seguidas por homens cis (10%) e pessoas não binárias (1,6%); e com a maior parte composta por pessoas brancas (72,7%), seguidas de pardas (12,2%) e pretas (8,5%). Quanto ao período de formação, (43,5%) das estudantes ainda estava na faculdade, com previsão de formação entre 2020 e 2025, seguido por 41% de ex-estudantes recém formadas entre 2015 e 2019, e logo depois de 13,4% graduadas há mais de 5 anos, entre 2005 e 2014; 1,8% não responderam, não se formaram ou não pretendem graduar-se. Portanto, o perfil majoritário das respondentes desta pesquisa foi de mulheres cisgêneras brancas estudantes ou recém formadas, localizadas no estado de São Paulo.

Gráfico 1: Gênero



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Acerca de informações socioeconômicas relacionadas às condições de acesso aos estudos das respondentes, foi perguntado quanto à situação dos cursos — se eram privados ou públicos —, quanto ao acesso a bolsas de auxílio, e a estágios. Do total de participantes,

82,1% delas responderam ter estudado ou estarem estudando em faculdades particulares, e apenas 17,9% em faculdades públicas. Das que estudaram em instituições particulares, 11,4% utilizou financiamento estudantil e 20,6% foi contemplada por bolsa de estudos. Entre as que estudaram em universidades públicas, 26,3% foi contemplada por bolsa de estudos.

Com relação aos estágios, 39,8% fez ou está fazendo um estágio remunerado, mas não utilizou ou utiliza o dinheiro para ajudar a pagar a mensalidade da faculdade; enquanto que 16,3% utiliza esse dinheiro para a mensalidade. Além disso, 35,1% das respondentes não fizeram estágio. Quase metade (48,3%) das pessoas afirmou que precisa ou precisou trabalhar enquanto estuda ou estudava para pagar a mensalidade e/ou os materiais do curso. Corroborando com estes dados acerca dos empecilhos econômicos para cursar a faculdade de moda, uma respondente comentou que ‘A graduação em Moda exige muito dinheiro, tanto para matrículas e rematrículas quanto para material. A área ainda é muito elitizada, os estágios não pagam ou quando pagam é muito pouco, e ainda exigem demais’.

Diversidade de Professores

Também foram levantadas questões relativas à diversidade racial e de gênero do corpo docente. Quanto à raça dos educadores foi feita uma pergunta de múltipla escolha, na qual se poderia marcar mais de uma opção, perguntando se as participantes haviam tido professores brancos, negros, pardos, amarelos e indígenas. Do total, 25,3% das participantes afirmaram não ter tido professores não brancos; enquanto 33,3% tiveram professores amarelos; 20,3% tiveram professores negros; 19,4% tiveram professores pardos; e apenas 1,7% declarou ter tido professores indígenas em sua formação.

Gráfico 3: Raça dos professores



Fonte: Elaborado pelas autoras.

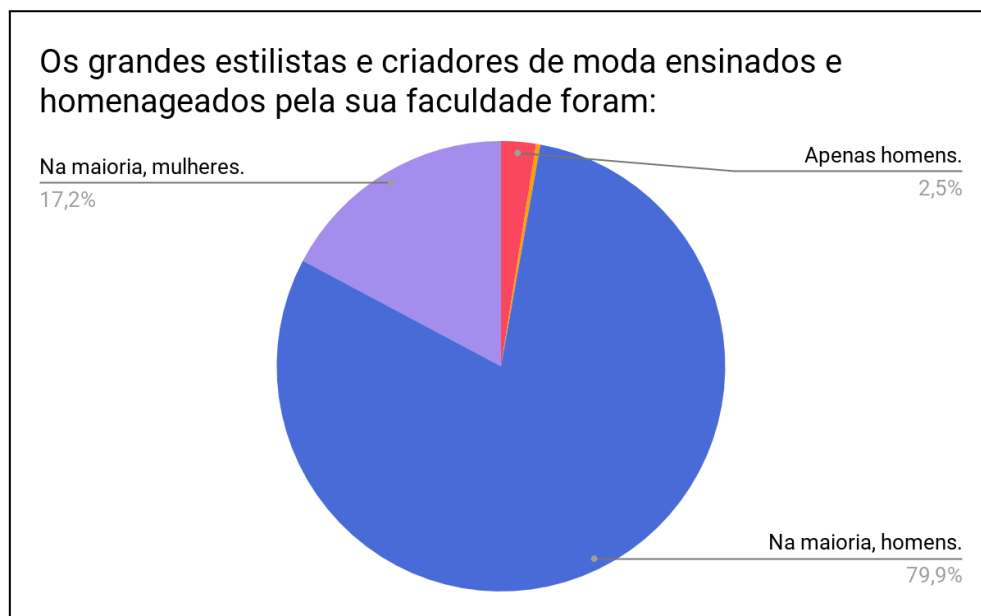
Com relação à diversidade de gênero dos professores, apenas 0,9% (3 pessoas de 319) responderam ter tido professores trans. As respondentes relacionaram a falta de diversidade no corpo docente com o despreparo para lidar com perfis de alunos fora do padrão hegemônico, como no comentário: ‘Nunca senti profs. preparades para compreender/orientar trabalhos de alunos racializados ou com alguma identidade trans’. Outro comentário enfatizou as piores condições dadas aos professores negros que compunham a equipe: ‘Os professores não brancos eram negros claros, não eram efetivos, eram contratados temporariamente, apenas um deles trouxe material sobre cultura africana’.

Diversidade de Conteúdo

O terceiro eixo abordado nesta pesquisa diz respeito à percepção das alunas e ex-alunas quanto aos conteúdos dados em sala de aula, aos currículos e diretrizes de ensino, e suas interações com as questões sociais e de diversidades de gêneros, sexualidades e racialidades. Num primeiro momento, foi perguntado se nas aulas foram levantadas questões sociais relativas à indústria da moda; a maior parte, 42,6% disse que ‘Sim, em algumas aulas’, seguido por 32,9% que disse ‘Sim, em várias aulas’, 13,8% que disse ‘Não, em

nenhuma aula’, e 10,7% que disse ‘Sim, em uma aula’. Uma das limitações desta pergunta é que a mesma não especifica quais os critérios para designar as “questões sociais” mencionadas na pergunta, por isto, a interpretação das respondentes pode variar. A conclusão preliminar seria que, na maior parte dos cursos, questões sociais (de ampla abrangência) são discutidas em sala de aula. No entanto, nas próximas perguntas levantadas, é possível entender com mais especificidade a presença das questões sociais relacionadas a gênero, sexualidade e raça nos cursos de moda.

Gráfico 4: Grandes criadores de moda



Fonte: Elaborado pelas autoras.

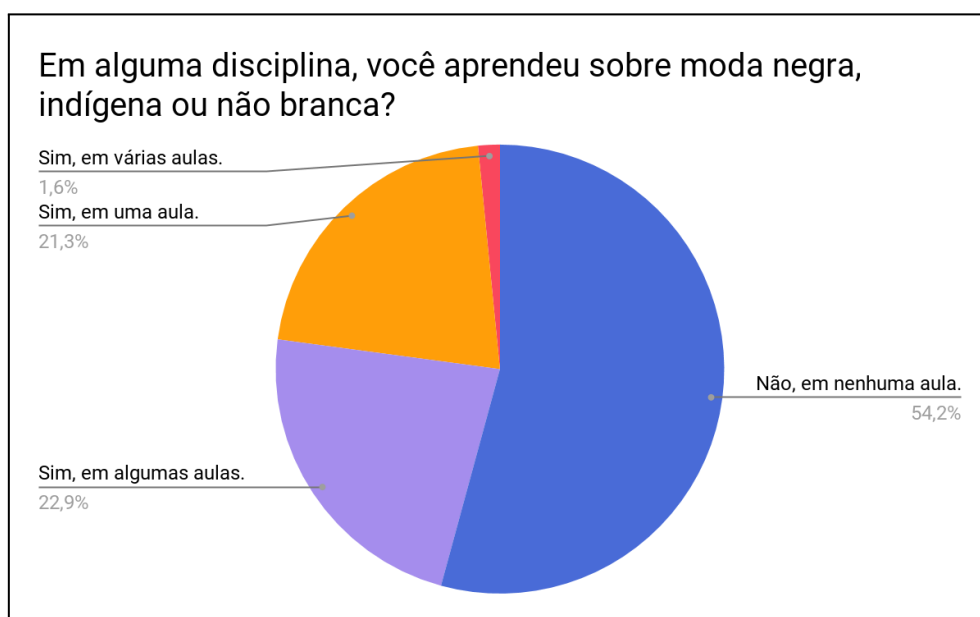
Quanto a referências de diversidade de gênero no currículo e diretrizes de ensino, foi pedido para que as participantes respondessem suas percepções acerca do gênero dos grandes estilistas e criadores de moda que eram ensinados e homenageados pelas suas faculdades. Como resposta, 79,9% afirmou terem sido ensinadas que os grandes criadores e estilistas eram em sua maioria homens, 17,2% afirmou que eram em sua maioria mulheres, e 2,5% afirmou que eram apenas homens. Estas respostas corroboram os dados levantados no artigo da pesquisadora Leticia Formoso Assunção (2017) citado no início deste texto, reforçando mais uma vez o questionamento acerca do lugar das mulheres na indústria da moda, já que

são maioria nos cursos (como mostra esta esta pesquisa), mas são minoria nas referências acadêmicas e nos lugares de prestígio da área e no imaginário social.

Apesar de também fazer parte do imaginário social a moda como uma área próxima às pessoas LGBTQIAP+ (especialmente com a imagem clássica de um homem branco gay cisgênero criador de roupas para mulheres heterossexuais), quando perguntadas se aprenderam sobre as contribuições deste grupo de sexualidades e gêneros dissidentes à moda, a maioria (63,3%) afirmou não ter aprendido sobre o assunto em nenhuma das aulas. Enquanto que 23,2% afirmaram ter aprendido em algumas aulas, 10% em uma aula, e apenas 3,4% em várias aulas. Portanto, mesmo que muitos dos mais famosos criadores de moda fossem homens gays, pouco se é falado sobre os contextos de suas sexualidades.

Tratando-se da categoria raça, quando perguntadas se haviam aprendido sobre moda negra, indígena ou não-branca em alguma disciplina, mais da metade (54,2%) das respondentes afirmou não ter aprendido em nenhuma aula do curso, enquanto 22,9% afirmou ter estudado em algumas aulas e 21,3% em uma aula. Apenas 1,6% disse ter aprendido sobre moda negra, indígena ou não branca em várias aulas lecionadas no curso de graduação.

Gráfico 5: Moda não-branca



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Mais especificamente sobre ter aprendido na disciplina de História da Moda sobre modas não europeias ou não brancas, 41,4% das respondentes afirmou não ter estudado histórias não europeias e não brancas em nenhuma aula, enquanto 36,4% afirmou ter estudado em algumas aulas, 19,1% em uma aula, e apenas 3,1% disse que os assuntos foram citados em várias aulas. Aqui temos outra limitação importante a ser citada: com relação a esta pergunta, mesmo que as respondentes tenham dito que estudaram histórias da moda não-europeias, não é possível afirmar que tais histórias eram não-brancas. As respostas podem referir-se à história da moda branca brasileira ou estadunidense, já que as mesmas costumam fazer parte dos currículos hegemônicos. De qualquer forma, é importante enfatizar que 41,4% (quase metade) informou ter aprendido apenas sobre história da moda europeia, em cursos que são realizados no Brasil. Um dos comentários feito por uma respondente sobre a temática do ensino de cultura negra no curso de moda diz que:

Quando a cultura negra mal aparecia, tinha ligação com a escravidão e o status dos escravocratas e não as contribuições estéticas e de costumes do povo africano. As bolsas de pesquisa vão para aqueles que tem maiores notas e essas pessoas são aqueles que têm tempo para só estudar. Nos eventos, cursos, oficinas promovidos pelo curso é difícil encontrar temáticas não brancas. E quando questionei, me disseram que não havia material, que eu seria a pessoa a falar sobre cultura negra. Mas quando fui fazer minha pesquisa para tcc achei vários artigos sobre indumentária negra (Respondente 2).

Um ponto importante levantado no comentário acima diz respeito ao discurso dos professores quanto às lacunas nos conteúdos. Quando a aluna questionou a respeito da falta de referências negras e não brancas nas aulas, a professora disse não haver material sobre o assunto e que a estudante deveria ser a pessoa a produzi-lo. No entanto, quando a aluna fez uma pesquisa sobre indumentária negra, encontrou vários artigos, contrariando o discurso dado pela educadora. Segundo bell hooks, muitos professores pedem sugestões de referências bibliográficas aos alunos quando os mesmos reclamam da falta de inclusão em suas aulas, o que além de depositar um fardo desproporcional nos alunos, faz parecer que deficiências no ensino só devam ser mudadas quando há reclamações (HOOKS, p. 62). Faz parte do trabalho da docência realizar pesquisas sobre assuntos não abordados nos planos de aulas, principalmente se forem solicitados por estudantes, mas como nossa investigação concentra-se apenas na percepção de estudantes, e não entrevista professores ou gestores

educacionais, não é possível afirmar se essa pesquisa realmente não está sendo feita, ou os motivos de tal defasagem. Entretanto, uma das possibilidades de compensação destas lacunas nas aulas, apontada pelos estudantes nesta pesquisa, é o incentivo a pesquisas acadêmicas realizadas por discentes, como em programas de iniciação científica.

Embora a maioria (76,2%) das respondentes relatarem ter tido matérias voltadas para escrita e pesquisa teórica no curso, do total de 319 participantes, 46,4% (quase metade) afirmou não haver iniciação científica no seu curso, seguidas de 43,9% que afirmou que havia, mas não fizeram. Apenas 9,7% fizeram iniciação científica.

O que gostariam de ter aprendido

Finalizando a pesquisa, foi colocada uma pergunta aberta não obrigatória para que as estudantes e ex-estudantes dissessem o que gostariam de ter aprendido em seus cursos de graduação e não aprenderam. Algumas respostas citam disciplinas que já fazem parte do currículo da maioria das faculdades de moda, portanto entendemos que as respondentes desejam um aprofundamento nessas matérias. Além disso, é importante ter em conta os dados sobre o ano de conclusão de curso, pois algumas respondentes já se formaram há mais de dez anos e os cursos podem ter mudado desde então.

Organizamos estas respostas abertas em eixos temáticos, e para este artigo nos concentramos nos três que acumulam maior quantidade de respostas, e que podem ser relacionados às temáticas de diversidades: Diversidade Racial, com 34 comentários, História (que envolve menções ao ensino da história da moda e da arte) com 33 comentários, e Pesquisa e Escrita com 21 comentários. Algumas das respostas que citam estes temas foram:

Sobre moda negra, indígena, lgbt, quando tivemos o assunto em aula sempre foi por iniciativa dos alunos que traziam como temas de seus trabalhos, não era abordado como pauta da aula pela instituição (Respondente 3).

O curso e os professores davam abertura para fazermos pesquisas de assuntos atuais para agregar nos trabalhos semestrais, como deficientes, corpos reais e trans. Mas a teoria não relacionou histórias não brancas ou da comunidade lgbtqia+ com a moda (Respondente 4).

Iniciação científica poderia ter sido mais visível, existe na faculdade mas nem se quer é divulgado ou incentivado pela instituição (Respondente 5).

Estes comentários, tanto na quantidade que foram feitos, quanto em suas colocações, demonstram que o ensino, majoritariamente pautado em epistemologias hegemônicas, está sendo insatisfatório para as alunas. Muitas veem as suas próprias interpelações como a única possibilidade de tratar de moda a partir de perspectivas minoritárias em sala de aula, e se incomodam com a falta de incentivo das faculdades para a realização de iniciações científicas.

A respeito da manutenção deste conhecimento hegemônico, Carla Cristina Garcia afirma que a ignorância não é o contrário do conhecimento, mas ambos são utilizados estrategicamente de forma a perpetuar o *status quo* (2017, p. 91). Neste modelo tradicional de ensino, os currículos têm suas diretrizes especialmente voltadas a compromissos corporativos, deixando de lado o incentivo à produção de conhecimentos transformadores (GARCIA; YAGO; SANCHEZ; SILVA, 2017, p. 129).

No entanto, por mais que idealmente estas abordagens sejam voltadas para o mercado, este é o terceiro tema mais presente nos comentários das participantes (29 comentários), que se mostraram insatisfeitas com o ensino da faculdade relativo ao Mercado. Este número de comentários foi seguido pela vontade de que o ensino prático sobre sobre Costura e Modelagem fossem mais aprofundados (24 comentários), além de matérias que ensinassem, ou dessem um aprofundamento maior no tema de Sustentabilidade. Estas três temáticas — Mercado, Costura e Modelagem, e Sustentabilidade — que surgiram nos comentários não tinham sido abordadas nas perguntas do questionário, já que, por mais que possam ser relacionadas às questões de diversidades, não compõem diretamente o enfoque deste trabalho. Contudo, acreditamos ser pertinente mencionar que são parte importante das insatisfações das alunas e ex-alunas quanto às suas formações acadêmicas.

Considerações Finais

Esta pesquisa iniciou-se a partir do problema da falta de diversidade nos cursos brasileiros de graduação em moda, e é possível afirmar que este levantamento responde apenas em parte essa questão. Por ter sido feita sem normas de amostragem, a pesquisa tendeu organicamente a um tipo de respondentes: participantes recém-formadas ou graduandas, mulheres cis brancas, e que estudaram ou estudam em faculdades particulares no



16º

COLÓQUIO
DE MODA


EDIÇÃO ONLINE
DE 09/09 A 13/10 DE 2021

estado de São Paulo sem usar de financiamentos estudantis ou bolsas de estudo, e que precisaram trabalhar enquanto estudam ou estudavam para pagar os custos de mensalidade e/ou materiais. Portanto, faz-se necessária a realização de outros levantamentos em outros estados do país, que levem em conta o número de cursos particulares e públicos de graduação de moda como variável.

As respostas apontam para um déficit dos cursos em disciplinas teóricas, sentido pelas estudantes. A maior parte afirmou ter tido matérias voltadas para a escrita e/ou pesquisa teórica; apesar disso, na pergunta aberta ‘O que você gostaria de ter aprendido no seu curso?’, grande quantidade respondeu que gostaria de ter tido mais matérias teóricas/de pesquisa e escrita, relativas a questões de sociologia, filosofia e semiótica aplicadas à moda.

Com relação à diversidade abordada nas disciplinas, apesar de a maior parte das respostas afirmarem que foram levantadas em aula questões sociais relativas à moda, a maioria afirmou não ter sido ensinada sobre moda não europeia ou não branca, tanto em relação à história, quanto em relação à atualidade, assim como não ter aprendido sobre as contribuições das comunidades LGBTQIAP+ à moda, e ter sido ensinada que a maior parte dos grandes criadores de moda foram homens. Muitas responderam que gostariam de ter aprendido mais sobre história da moda de outras culturas que não as europeias, mais sobre moda brasileira, sobre a influência preta na moda, feminismo, moda asiática para além do japonismo, e mais nomes de designers não brancos, e que pautam questões de gênero, sexualidades e racialidades.

A partir destes dados, concluímos ser oportuna a discussão sobre estudos de raça, gênero e sexualidades a partir de epistemologias decoloniais e feministas nas graduações em moda de São Paulo, para questionar o eurocentrismo e o androcentrismo presentes no mesmo, que se reflete nas impressões e descontentamentos das alunas e ex-alunas. Recomendamos uma atitude proativa dos cursos em reavaliar seus currículos e suas metodologias de ensino, para diversificar os autores e os temas tratados nos planos de aula, além de um planejamento de contratações com viés antirracista, procurando e admitindo docentes não brancos. Outra pesquisa oportuna nesse sentido é um levantamento dos fatores raça, gênero e sexualidade enquanto marcadores de diferença dentro dos cursos de moda e a relação deles com a evasão de discentes.



Nesta pesquisa, utilizamos as categorias raça, gênero e sexualidade para examinar a diversidade nos cursos de moda, mas essas não são as únicas categorias possíveis. Não fizemos perguntas relacionadas às questões de pessoas com deficiência, mas mesmo assim recebemos respostas com críticas pertinentes sobre o assunto. Tais respondentes afirmaram que os cursos de graduação em moda não tem disciplinas voltadas para criação ou modelagem de objetos de moda para pessoas com deficiência, e não falam sobre marcas ou criadores da área. Portanto, um levantamento que leve em conta também o capacitismo nos cursos de graduação de moda seria apropriado.

Por fim, salientamos a importância de levantamentos como este com o objetivo de identificar os pontos que podem ser melhorados no ensino de moda no Brasil. Acreditamos que ouvir o que estudantes e ex-estudantes têm a dizer sobre suas impressões ajuda docentes e gestores a estarem melhor preparados para atender o corpo discente e contribuir para a construção de uma moda brasileira inclusiva, com um mercado de trabalho saudável, e uma área acadêmica consistente.

Referências Bibliográficas

ASSUNÇÃO, L. F. O conceito de moda e o seu papel nas relações de gênero. **Revista Poliedro**, Pelotas, Brasil, v. 1, n. 01, p. 048-064, 2017. DOI: 10.15536/2594-4398.2017.v1.n01.pp.48-64. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/poliedro/article/view/748>. Acesso em: 1 dez. 2020.

BERMÚDEZ, Ana Carla. Nº de alunos negros na universidade explode; entre docentes, alta é tímida. **UOL**, São Paulo, 5 de out. de 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/10/05/n-de-alunos-negros-na-universidade-explode-entre-docentes-alta-e-timida.htm>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrílica e crítica**: a supremacia racial e o branco anti-racista. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

CRANE, Diana. **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.



16º

COLÓQUIO
DE MODA

EDIÇÃO ONLINE

DE 09/09 A 13/10 DE 2021

GARCIA, Carla. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GARCIA, Carla Cristina; YAGO, Daniel Françoli; SANCHEZ, Marcelo Hailer, SILVA, Fábio Mariano da. Caminhos de uma prática pedagógica transgressora. In: GARCIA, Carla Cristina (org.). **O Rosa, o Azul e as Mil Cores do Arco-Íris**. Gêneros, Corpos e Sexualidades na Formação Docente. São Paulo: Annablume, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. Rio de Janeiro. 2020. 9 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em 1 dez. 2020.

_____. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro. 2019. v. 41, 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 1 dez. 2020.

_____. **Retratos**: A revista do IBGE. Rio de Janeiro. n. 11, mai 2018, 28 p. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em 1 dez. 2020.

MEC. **Lei de Cotas para o Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 1 dez. 2020.

PESSÔA, Jaciara Maria de Medeiros. Leis 10.639/03 e 11.645/08: (Re)Construindo a história afrobrasileira e indígena. In: **Anais Eletrônicos do IV Colóquio de História “Abordagens Interdisciplinares sobre História da Sexualidade”**. Luiz C. L. Marques e Newton D. A. Cabral (Orgs.). Recife, 16 a 19 de outubro de 2010. p. 414-420. ISSN: 2176-9060. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.414.pdf>. Acesso em 1 dez. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em 1 dez. 2020.

STEELE, Valerie (ed.). **A Queer History of Fashion**: From the Closet to the Catwalk. Nova Iorque: Yale University Press, 2013.

