

Leonardo Augusto Verde Reis Charréu

A Arte Contemporânea na Escola:

Compreensão das artes visuais por adolescentes
a partir da experiência escolar

Dissertação apresentada à Universidade de Évora
para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da
Educação

Dissertação orientada pelo
Professor Doutor Fernando Hernández y Hernández

“Esta Tese não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri”

Universidade de Évora
2003

U.E Serviços Académicos	N.º 4705
S.M. 103 Plus	Sector:

LEONARDO AUGUSTO VERDE REIS CHARRÉU

A ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA

COMPREENSÃO DAS ARTES VISUAIS POR ADOLESCENTES
A PARTIR DA SUA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

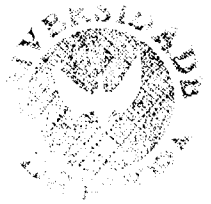
UNIVERSIDADE DE ÉVORA
2003

Leonardo Augusto Verde Reis Charréu

A Arte Contemporânea na Escola:

Compreensão das artes visuais por adolescentes
a partir da experiência escolar

**Dissertação apresentada à Universidade de Évora
para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da
Educação**



**Dissertação orientada pelo
Professor Doutor Fernando Hernández y Hernández**

“Esta Tese não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri”

**Universidade de Évora
2003**

**Investigação financiada
por uma bolsa de doutoramento Praxis XXI(BD/15799/98)
ao abrigo do Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação
da Fundação para a Ciência e Tecnologia
do Ministério da Ciência e Tecnologia**

“a arte é uma metalinguagem e que substancialmente não pode resgatar o mundo, não pode ser uma guerra que o artista produz contra o mundo, a arte é no fundo, a possibilidade de investigar o mundo. A arte não é uma resposta mas sim uma pergunta, uma complexidade, uma complicação. A arte serve para produzir dificuldades de sentido e não com sentido (...) A arte já não está de frente para o mundo, mas é lateral, portanto a arte não pode ter a soberba de resolver os problemas, mas pode conter, se queremos, a ironia e (ou) a perversidade, de complicar a vida, e isto significa ter fé no homem”.

Achile Bonito Oliva

“a cultura visual, enquanto aproximação à cultura a partir da sua dimensão social, pelo visual, cimentada, não só constitui um desafio, mas também uma chamada de atenção para recuperar o compromisso social dos educadores, o seu carácter de «trabalhadores do conhecimento», que não esquecem que quando olhamos as referências que formam parte da cultura visual não estamos a olhar o mundo, mas sim as pessoas.”

Fernando Hernández

“O destino de cada ser humano não é a cultura, nem sequer a sociedade, em sentido restrito, enquanto instituição, mas o seus semelhantes”

Fernando Savater

PREÂMBULO E AGRADECIMENTOS

Na anterior investigação que me conduziu ao grau de mestre em História da Arte o meu arguente – o saudoso prof. Doutor **Carlos Alberto Ferreira de Almeida** – tinha-se admirado, se calhar jocosamente, com as várias páginas de agradecimentos que o meu trabalho continha. Retive dos seus comentários iniciais a frase: “*agradecer só nos enobrece*”. É, sem dúvida, uma frase muito simples, todavia para o autor desta dissertação passou a ter um valor muito particular.

Nesta investigação duplicaram-se não só o número de folhas de texto, mas também, na mesma proporção (!) o número de páginas onde pude expressar os meus mais sinceros e sentidos agradecimentos.

Na realidade, no mundo polifacetado em que hoje vivemos, o conhecimento, igualmente tão especializado, é detido por quem tem pelo mesmo uma dedicação quase exclusiva. Há pois que procurar esse conhecimento e agradecer aos que, passando já pelo mesmo processo de labor, humildemente aceitaram, directa ou indirectamente, juntar-se a este trabalho.

Assim, gostaria de tecer três tipos de agradecimentos às três esferas que circunscreveram o meu processo de investigação, iniciado nos finais de 1997. As primeiras entidades são de natureza institucional: à **Universidade de Évora** e à **Universidade de Barcelona**, em particular ao Departamento de Pedagogia e Educação da primeira, e à Unidade de Arte e Educação do Departamento de Desenho da Faculdade de Belas Artes da segunda, sou devedor dos meios materiais, didácticos e pedagógicos que me permitiram vencer, com maior ou menor dificuldade, as várias etapas do meu processo de investigação.

Estas instituições têm rostos humanos, são as segundas esferas dos meus agradecimentos sectoriais. Por isso, estou imensamente grato aos Professores Doutores **Vitor Trindade**, **António Neto** e **Luís Sebastião**, os anteriores e o actual Presidente do Conselho de Departamento, pela confiança depositada no meu trabalho e nas minhas capacidades. Sempre que a ocasião o permitiu, manifestaram-me sempre, desde a

primeira hora, um forte apoio e bastantes incentivos que foram indispensáveis para o desenrolar do processo de investigação e da redacção desta tese de dissertação.

Tendo frequentado o curso de doutoramento *Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais* na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, tenho de manifestar uma profunda gratidão aos professores, de várias nacionalidades, que leccionaram as diversas disciplinas da estrutura curricular do curso, transformando-o num salutar e autêntico “fórum internacional” de debate, de troca de ideias e de construção conjunta de conhecimento, pois que muitos dos doutorandos que o frequentaram eram também oriundos de diversos países. Cheguei a contabilizar nove (!) nacionalidades diferentes numa única aula.

Agradeço ao professor **Andy Hargreaves** a sua visão extraordinariamente lúcida e informada do mundo escolar contemporâneo.

À professora **Kerry Freedman** agradeço a forma como abordou os polémicos temas da pós-modernidade e do pós-modernismo, admirei em particular a clareza com que expunha as suas ideias, para além do uso sintético e racional que fez dos meios audio-visuais que dispôs para ilustrar a arte pós-moderna.

Aos professores **José Maria Barragán, Juan Carlos Araño e Maria Teresa Gil Ameijeiras**, para além do rigor científico irrepreensível, distribuído equitativamente entre os três, agradeço a forma original como desenvolveram as temáticas eleitas para o curso de doutoramento.

Utilizar os temas polémicos em educação é uma forma de incentivo ao diálogo em contexto de educação juvenil, daí que as aulas do professor José Maria Barragán, tenham sido sempre vivas pela abertura ao debate que sistematicamente a sua dinâmica proporcionava.

Considerar a arte como objecto de conhecimento humano, desmontar alguns conceitos-chave intimamente ligados ao fenómeno artístico – como o de criatividade – e considerar a arte em relação com o mundo estético, simbólico e cultural, foram tarefas bem estimulantes levadas a cabo nas aulas do professor Juan Carlos Araño.

Perceber as “nuances” entre a educação estética e a educação artística, bem como a valorização do contexto de apreciação artística em geral e o dos cidadãos anónimos em particular - “a arte vista a partir de fora” - foram aspectos muito peculiares das actividades académicas estimuladas pela professora Maria Teresa Gil Ameijeiras.

Também devo um agradecimento muito especial ao professor que assumiu a orientação desta tese. Constituiu a terceira esfera de agradecimentos às entidades – felizmente bem humanas - que circunscreveram o meu processo de investigação.

O seu acompanhamento foi permanente e o seu incentivo constante e fundamental, sobretudo nos momentos de maior desânimo.

Para um doutorando oriundo do ensino artístico, sem qualquer prática séria em investigação (até ao momento de a realizar!) - como foi o caso do autor desta dissertação- a “signatura” do Professor Doutor **Fernando Hernández**, (também coordenador do programa de doutoramento), foi de um valor inestimável. Encontrar um problema de investigação e escolher uma opção metodológica para lhe dar resposta, foi de uma importância crucial para o arranque definitivo de uma ideia de investigação que tinha partido de Évora e chegado a Barcelona num estado bastante embrionário.

Por isso, agradeço ao Professor Hernández a paciência, a tolerância e principalmente a competência pedagógica e científica que fazem dele uma das figuras mais conceituadas e respeitadas – pude felizmente testemunhar isso – não só entre a comunidade académica do país vizinho, mas também entre a comunidade académica de um conjunto significativo de países que têm a sorte de poder contar com o seu contributo e com a sua generosidade.

Ter podido apresentar os trabalhos curriculares, do curso de doutoramento, na língua de Camões, mais do que uma facilidade concedida, foi um enorme sinal de respeito para com o meu país e a minha cultura de origem. Por isso, ficarei eternamente agradecido ao sentido e à dimensão multicultural preconizada pelo professor Fernando Hernández para a investigação avançada. Afinal, como tantas vezes afirmava, o importante é que consigamos comunicar uns com os outros, não importa em que língua!

Finalmente, **um agradecimento extensível a todos os colegas do Departamento de Pedagogia e Educação**, em especial às colegas da área das expressões e aos colegas dos estágios da Licenciatura em Artes Plásticas que comigo partilham a docência e a militância incondicional pelas coisas da Educação Artística um muito obrigado. São os meus “companheiros de viagem”, desde a primeira hora, na Universidade de Évora, onde tenho a honra e o prazer de submeter, ao juízo académico, esta dissertação.

Contar com uma significativa parte das pessoas atrás mencionadas entre o meu círculo de amigos, ao qual acrescento a totalidade dos meus “colegas de Barcelona”, reforçando-o, foi das dádivas mais gratificantes que retirei do processo que levou à redacção do texto que doravante se apresenta.

Para a minha filha Ana Lúcia
que, amanhã, será adolescente...
(por enquanto...
a parte perdedora desta investigação,
pela ausência e dedicação ao trabalho
que me fizeram, com frequência, esquecer
essa profissão primordial,
a mais importante de todas: ser pai.)

Para a minha filha Clara Maria,
a viver os seus últimos tempos
de segurança uterina
no exacto momento
em que deposito esta tese

A todos os alunos adolescentes,
aos seus professores.

Índice Geral

Preâmbulo e Agradecimentos	iv
Índice Geral	ix
Índice de Quadros	xiv
Índice de Figuras	xvi
Introdução	1
0.1. As “vozes” da investigação. “ <i>Excusationes non petitae</i> ”: A génese íntima da investigação e o papel da biografia do investigador	2
0.2. O interesse pelo tema da investigação	10
0.3. O estado da questão: qual a natureza do contacto escolar com a dimensão visual de representação artística da contemporaneidade?	12
0.4. O que se pensou de início investigar, o que acabou por ser investigado	19
0.4.1. Os factores académicos locais (do contexto da profissionalidade do investigador) que influenciaram a deslocação do centro de interesse inicial da investigação.....	21
0.4.2. Reflexões preliminares da investigação: os factores académicos externos que consolidaram o tema final da investigação.....	23
0.4.2.1. A frequência do programa de doutoramento “ <i>Enseynament i Aprenentatje de les Arts Visuals</i> ”: O reconhecimento de pessoas e de livros como companheiros de rota	25
0.4.2.2. O contributo do programa de doutoramento para a consolidação e redesenho da ideia inicial da investigação	33
0.5. Da consciencialização do “lugar” desta investigação até à validade académica e social dos seus resultados	39
0.6. Um “voo” sobre o que aqui se trata: os resumos das partes constituintes desta dissertação	43
Capítulo 1. A Definição dos Lugares de Partida	45
1. A Pós-modernidade como Enquadramento e Referência	46
1.1. Modernidade, Modernismo, Pós-modernidade e Pós-modernismo: Uma distinção necessária.....	48
1.2. Particularidades Sociais e Económicas do Actual Momento Pós-moderno	71
1.2.1. A Flexibilização da Economia	75
1.2.2. O Paradoxo da Globalização	84
1.2.3. O Mosaico Fluído	91

1.2.4. A Compressão do Tempo e do Espaço e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.....	97
1.3. Particularidades Culturais e Intelectuais da Condição Pós-moderna.	103
1.3.1. O Falecimento das Certezas e as Crises da Ciência	105
1.3.2. O “Eu” sem Limites.....	123
1.3.3. A Simulação Segura	131
2. Um Único Pós-modernismo ou Vários Pós-modernismos? Identificação de um <i>Sentido</i> Dentro da Pluralidade de Definições	136
2.1. O Pós-modernismo <i>Céptico</i> e o Pós-modernismo <i>Afirmativo</i>	136
2.2. O Pós-modernismo <i>Celebratório</i> e o Pós-modernismo de <i>Oposição</i>	138
2.3. O <i>Conhecimento-emancipação</i> como Princípio para a Construção de uma Teoria Crítica Pós-moderna.....	139
Capítulo 2. Reconceptualização das Noções de Arte e de Cultura.....	144
1. As novas Concepções de Arte e de Apreciação Estética	145
1.1 A Arte Enquanto Representação Social das Culturas Dominantes ...	152
1.2. Onde Termina a Arte Moderna e Começa a Arte Contemporânea	154
1.3. As Mudanças nas Noções e Representações de Arte Contemporânea.....	159
1.3.1 A Crise das Vanguardas Artísticas	170
1.3.2 O <i>Sistema da Arte</i>	174
1.4. Debater os Conteúdos da Arte	179
1.4.1. Manifestações e Intérpretes	182
1.4.1.1. O Novo Papel do Artista	184
1.4.1.2. As <i>Produções</i> Artísticas	189
1.4.1.3. O Corpo como Tema e Conteúdo	194
1.4.2. Os Elementos de Legitimação	197
1.4.2.1. Os Críticos.....	198
1.4.2.2. Os Galeristas e os Marchands.....	200
1.4.2.3. Os Comissários e os Conservadores	203
1.4.3. Os Cenários de Legitimação e Divulgação	205
1.4.3.1. Os Museus	205
1.4.3.2. As Galerias	207
1.4.3.3. As Bienais	208
1.4.3.4. O Mercado	209

2. Reconceptualização da Noção Cultura	212
2.1. A Cultura como Sistema de Troca de Significados	216
2.2. A Cultura Visual como um Novo Campo de Conhecimentos Transdisciplinares	223
Capítulo 3. A Escola enquanto Lugar Social e Cultural para a Mudança.....	228
1. A Escola e os seus Públicos Juvenis	229
1.1. A Adolescência	236
1.1.1. Ser Adolescente Hoje	247
1.1.2. Ser Adolescente na Escola Actual	252
1.1.3. Ser Adolescente num Cenário de Mudança Social e Cultural Contemporânea	262
1.2. As <i>Culturas</i> Adolescentes: Identidades e Valores	269
1.2.1. Caracterização da(s) Cultura(s) Adolescente(s)	278
1.2.2. Manifestações da Cultura Adolescente	285
1.2.3. Cultura Adolescente: Uma cultura Refém?	291
2. Reconceptualização da Ideia de Educação Artística em Artes Visuais	302
2.1. A Educação Artística como estudo das Representações Culturais e como Universo de Significados	303
2.2. As Propostas da Cultura Visual e da Educação Artística para a Compreensão	309
2.3. As Possibilidades e as Implicações da cultura Visual no Panorama Curricular	317
2.4. A Cultura Visual como Resposta e Estratégia Curricular Aberta.....	322
Capítulo 4. Estudo Experimental: A Compreensão da Dimensão Visual da Arte Contemporânea por Alunos Adolescentes	329
1. O Plano Geral da Investigação: A Investigação Qualitativa como Plataforma. As Características que tornaram <i>Qualitativa</i> esta Investigação	330
2. A Definição do Problema de Estudo.....	335
2.1. A Arte Contemporânea na Escola: Uma Constatação Inicialmente Presumida longe da Realidade Concreta	336
2.2. Como Escola Contemporânea, no Âmbito das Artes Visuais, (não) Ajuda os Adolescentes na Construção de Significados	341
2.3. A Observação de Obras de Arte Contemporânea como <i>Acontecimento</i> e como <i>Experiência</i>	347
2.4. Das Dúvidas e das Questões Iniciais da Investigação até às Questões Definitivas.....	350

3. Metodologia	352
3.1. Caracterização da População Alvo e da sua Instituição Escolar	352
3.1.1. Caracterização Socioeconómica do Agregado Familiar da População Alvo.....	353
3.1.2. Caracterização das Práticas Culturais População Alvo.....	357
3.1.2.1. Dados Nacionais para Situar e Compreender a Singularidade Local das Práticas Culturais dos Adolescentes da População Alvo	361
3.1.2.1.1. A Frequência de Galerias e Exposições de Artes Visuais	361
3.1.2.1.2. A Leitura e a Frequência de Bibliotecas ..	362
3.1.2.1.3. A Frequência de Espectáculos ao Vivo: O Teatro	363
3.1.2.1.4. A Frequência de Espectáculos Audio-visuais: O Cinema	364
3.1.2.1.5. Financiamentos Públicos das Actividades Culturais Culturais e o seu <i>Peso</i> nas Actividades dos Adolescentes da Amostra	365
3.2. Enquadramentos, Instrumentos e Procedimentos	369
3.2.1. A Construção dos Instrumentos de Recolha, Tratamento e de Análise de dados	369
3.2.1.1. Os Inquéritos	369
3.2.1.2. A Entrevista: As Questões que Guiaram a Investigação	370
3.2.1.2.1. As Grelhas de Análise	376
3.2.1.2.2. Os Parâmetros de Análise	377
3.2.2. A Selecção e Validação das Obras de Arte que Integraram o Instrumento de Recolha de dados.....	381
3.3. A Linguagem como Mediadora entre os Jovens a Arte e o Ambiente Social e Cultural	386
4. O Discurso nos Contextos: As Respostas às Questões Básicas do Instrumento de Investigação	392
4.1. O Contexto de Apreciação	393
4.1.1. O que viram estes adolescentes nas manifestações visuais da arte contemporânea	393
4.1.2. O que sentiram estes adolescentes a partir do que viram.....	408
4.2. O Contexto de Escolarização	428
4.2.1. Como <i>estes</i> adolescentes valorizam a sua escola	429
4.2.2. Como <i>estes</i> adolescentes se relacionam com os materiais da escola	431
4.2.3. Como <i>estes</i> adolescentes avaliam a profissionalidade dos seus professores	434

4.2.4. Como estes adolescentes vivem o seu processo de escolarização	437
4.3. O Contexto de Socialização	445
4.3.1. O papel da família no processo de escolarização e no discurso apreciativo produzido pelo adolescente	446
4.3.2. O papel dos pares no processo de escolarização no discurso apreciativo produzido pelo adolescente	452
4.4. O Contexto do Conhecimento.....	454
4.4.1. As obras das imagens mostradas <i>não</i> corresponderam à ideia que <i>estes</i> adolescentes têm de arte contemporânea ..	456
4.4.2. As obras mostradas mudaram a percepção <i>destes</i> adolescentes acerca de arte contemporânea	459
Conclusões Gerais	462
As portas que a investigação deixou em aberto	468
Referências Bibliográficas	472
Anexo I: Inquéritos e Grelhas Utilizadas para Recolha e Análise de Dados.....	494
Anexo II: Grelhas de Análise de dados: Transcrição <i>verbatim</i> das Entrevistas	497
Anexo III: Figuras: Imagens do Instrumento de Investigação	552

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	- Abreviaturas mais utilizadas	xix
Quadro 2	- Percentagem do total de horas de formação na área das expressões artísticas entre o total global de horas de formação do Curso de Educadores de Infância	18
Quadro 3	- Percentagem do total de horas de formação na área das expressões artísticas entre o total global de horas de formação do Curso de Professores do 1º Ciclo	18
Quadro 4	- Percentagem do total de horas de formação na área da especialidade entre o total global de horas de formação do Curso de Professores do Ensino Básico variante Educação Visual e Tecnológica	18
Quadro 5	- Currículo do programa de doutoramento EAAV (1998-2000) FBA-UB	38
Quadro 6	- Contrastes entre alguns aspectos dos pensamentos moderno e pós-moderno	122
Quadro 7	- Diferenças esquemáticas entre modernismo e pós-modernismo tomando palavras-chave como referência	122
Quadro 8	- Mudanças artísticas fundamentais no século XX	148
Quadro 9	- Características da nova estética	151
Quadro 10	- Atributos e diferenças principais entre modernismo e pós-modernismo	162
Quadro 11	- Características dos “posicionamentos” modernistas e “pós-modernistas” em artes visuais	169
Quadro 12	- <i>Onde dizem para ti as coisas mais importantes no que diz respeito às ideias e interpretações do mundo?</i>	253
Quadro 13	- Equipamento dos lares portugueses em audiovisuais	255
Quadro 14	- Equipamento em telecomunicações e telemática	255
Quadro 15	- Equipamentos disponíveis em casa ou no quarto de crianças de 9-10 anos em 1997-1998, em alguns países da Europa	256
Quadro 16	- Actividades de ócio dos jovens adolescentes. Diferença entre actividades de gostam e as actividades que praticam habitualmente, ordenadas segundo as suas preferências	281
Quadro 17	- Conhecimento dos pais sobre os comportamentos e hábitos dos seus filhos	298
Quadro 18	- Objectivos pedagógicos da <i>Cultura Visual</i>	315
Quadro 19	- Componentes e orientações gerais para o ensino da <i>Cultura Visual</i> ..	316
Quadro 20	- Tendências recentes da História da Arte	318
Quadro 21	- Temas e períodos do programa de estudos de História da Arte – 12.º Ano	340
Quadro 22	- Conteúdos específicos do programa de estudos de História da Arte - 12.º Ano	340
Quadro 23	- Caracterização sócio-profissional do agregado familiar dos adolescentes da amostra	356
Quadro 24	- Grelha das actividades de lazer, sociais e culturais desenvolvidas pelos adolescentes da amostra	358

Quadro 25 - Estrutura das despesas municipais em cultura por domínios	367
Quadro 26 - Evolução anual das despesas municipais em cultura entre 1987-1998	367
Quadro 28 - Questões-guia da estrutura da entrevista e respectivas grelhas de análise	373
Quadro 29 - Definição dos contextos de análise dos dados verbais e a sua correspondência com as questões-guia da entrevista	375
Quadro 30 - Definição dos parâmetros de análise utilizados na análise de conteúdo do contexto de apreciação (Grelhas 1 a 10)	378
Quadro 31 - Definição dos parâmetros de análise utilizados na análise de discurso do contexto de escolarização (Grelhas 11 e 12)	379
Quadro 32 - Definição dos parâmetros de análise utilizados na análise de discurso do contexto de socialização (Grelhas 13 e 14)	379
Quadro 33 - Definição dos parâmetros de análise utilizados na análise de discurso do contexto de conhecimento (Grelhas 15 e 16)	380
Quadro 34 - Validação das imagens do instrumento de investigação	383
Quadro 35 - Análise transversal do discurso feminino: <i>O que é visto</i>	402
Quadro 36 - Análise transversal do discurso masculino: <i>O que é visto</i>	405
Quadro 37 - Distribuição vertical e horizontal de discurso classificado nos parâmetros de análise ECI JVE, HPD e JVM (Questão-guia: O que vês?) por cada adolescente/imagem	407
Quadro 38 - Análise transversal do discurso masculino : <i>O que é sentido</i>	421
Quadro 39 - Análise transversal do discurso masculino : <i>O que é sentido</i>	424
Quadro 40 - Distribuição vertical e horizontal de discurso classificado nos parâmetros de análise ECI JVE, HPD e JVM (Questão-guia: O que sentes?) por cada adolescente/imagem	440
Quadro 41 - Distribuição vertical e transversal de Excertos Classificados dos dados verbais femininos segundo os parâmetros de análise EFO, CPE, CCP, CSP e EHD do Contexto de Escolarização	440
Quadro 42 - Distribuição vertical e transversal de Excertos Classificados dos dados verbais masculinos segundo os parâmetros de análise EFO, CPE, CCP, CSP e EHD do Contexto de Escolarização	442
Quadro 43 - Síntese vertical da classificação dos dados verbais referentes aos parâmetros de análise dos Quadros 42 e 43	444
Quadro 44 - Síntese vertical da classificação dos dados verbais referentes aos parâmetros de análise IA, AP e HPD e registo dos media, das Grelhas 13 e 14 relativos ao contexto de socialização.....	454
Quadro 45 - Síntese vertical da classificação dos dados verbais segundo os parâmetros de análise C, NC, CME e MC das Grelhas 15 e 16 relativos ao contexto de conhecimento	458

Índice de Figuras

1	Aguirre, 1998, instalação, (cabos de aço, estrutura em aço, tecido terra e planta ..	552
2	Rosa Carvalho, 1994, <i>Made in Spain</i> , óleo/tela, 152x 213,5 cm	552
3	<i>Louise Bourgeois, s/t, gravura, 70,5x82 cm</i>	553
4	Júlio Pomar, 1992, <i>O Lobo, a Cabra, a Couve e o Cozinheiro</i> , acrílico/tela, 114x146 cm	553
5	Alberto Carneiro, 1998, <i>Escultura</i> , Lisboa, Expo98	554
6	Alfredo Revuelta, 1994, <i>Santa Ama de Casa</i> , óleo/tela, 180x130 cm	554
7	Gloria Friedmann, 1994, <i>Natural Reserve</i> , instalação	555
8	D. Liela, 1994,XXX, acrílico/tela, 150,5x110,5 cm	555
9	João Cutileiro, 1998, <i>Tágides do Tejo</i> , Lisboa, Expo98	556
10	José Ballester, 1994, <i>Escalera</i> , acrílico, s/papel e tela	556
11	Paula Rego, 1990, <i>O Sonho de José</i> , acrílico/tela	557
12	Pedro Proença, 1998, <i>calçada</i> , Lisboa, Expo98	557
13	<i>Max Neumann, 1993, Dialogmaschine, técnica mista sobre papel, 163x184 cm.....</i>	558
14	Robert Longo, 1993, <i>Bodyhammer</i> , carvão e grafite s/papel, 270x174 cm	558
15	<i>Fabrice Hybert, 1998, 69 homens de bessines, instalação, Lisboa, Expo98.....</i>	559
16	Miguel Gama, 1994, <i>s/t</i> , óleo/tela, 88x120 cm	559
17	Manuel Rosa, 1998, <i>Escultura</i> , Lisboa, Expo98	560
18	Paula Rego, 1998, pastel e técnica mista s/papel	560
19	<i>Alfredo Romano, 1994, nodi, instalação</i>	561
20	<i>Antony Gormley, 1993, Passage, instalação</i>	561

Nota: A bold as imagens do instrumento experimental

0.1. As “vozes” da investigação. “*Excusationes non petitae*”. A gênese íntima da investigação e o papel da biografia do investigador

“ Colocamo-nos sempre numa posição construtivista. Construimos as nossas experiências, não as temos simplesmente(...) As biografias pessoais e os modos particulares de pensamento possibilitam ao indivíduo a experimentação do mundo de maneira única. As formas singulares de experimentar possibilitam novas formas de saber para manter viável a cultura”

Elliot W. Eisner

No trabalho que a partir daqui se apresenta, a obtenção de uma articulação lógica e coerente e de uma validade académica e social, como não poderia deixar de ser, foi uma preocupação que esteve sempre presente em todas as suas fases.

No entanto, permita-se-me justificar alguns riscos que pessoalmente decidi assumir na hora de me lançar na redacção definitiva desta dissertação. O primeiro risco foi o de adoptar duas “vozes” (uma individual e uma colectiva), ao longo desta dissertação. O segundo risco foi o de, ao incluir cerca de 50 páginas nesta introdução, romper com a tradição das *Introduções* curtas e sintéticas transformando a desta tese numa plataforma preliminar para que se pudesse conhecer melhor o contexto, a história e os condicionalismos biográficos que levaram a que esta dissertação tivesse esta redacção e não outra.

Escudado nos conselhos dos investigadores que seguem uma perspectiva qualitativa (Stake, 1998; Woods, 1998 e Eisner, 1998), assumo, portanto, a *primeira pessoa*, utilizada em particular nesta *Introdução* - que também é uma espécie de preâmbulo alongado – para apresentar as minhas dúvidas, as minhas respostas, as minhas justificações, os meus posicionamentos, talvez a minha fé, em suma, apresentar *o meu credo pedagógico*¹.

¹ Parafraseando o título de uma importante obra de John Dewey.

Por isso, ainda que corra o risco de presunção, peço a adopção de um mesmo “comprimento de onda” a todos os que, por obrigatoriedade académica, ou por gozo e livre escolha (entre o número crescente de volumes de teses de doutoramento que a biblioteca da UE se orgulhará certamente de exhibir) terão que ler o texto individual desta introdução. Ele constituiu uma fuga intimista para onde tive a necessidade de deslizar, mais por estilo próprio do que para justificar o traço qualitativo distintivo desta investigação. Ao não esconder o meu “eu” por detrás de um colectivo autoral que na realidade esteve mais presente nos capítulos propriamente ditos que se seguem, filo-o, obviamente, sem menosprezo pela enorme capacidade manifestada em todas as fases da investigação pela orientação desta dissertação.

Em contracorrente no que respeita a uma tradição de redacção de textos académicos, falo, portanto, na primeira pessoa, e será essa a *voz*, a minha voz, que caracterizará indelevelmente toda a introdução desta dissertação.

Sem pretender ser demasiado personalista, na verdade nós não somos apenas parte passiva da nossa experiência no mundo. Não “*temos simplesmente*” as nossas experiências, como afirma Elliot Eisner (1998:66) a racionalidade com que fomos instituídos, e que fomos aperfeiçoando ao longo dos tempos, obriga-nos a reagir sempre que sentimos que, num mundo de inúmeras opções, que é hoje o nosso, há alternativas e existem outros caminhos que podemos e devemos percorrer, caminhos esses que à margem das autoestradas velozes e multidimensionais² que caracterizam a nossa época, poderão tornar a nossa caminhada e a nossa presença no mundo mais interventiva, mais compreensiva, mais lúcida, mais solidária, enfim, mais digna.

Julgo serem estes princípios particularmente importantes em educação, qualquer que seja o saber em que se procure avançar. De facto, mesmo incorrendo numa verdade, de La Palisse, o saber só existe porque existem pessoas. Ora esta premissa aplicada à arte torna-a altamente dependente de um público que a saiba apreciar e que a saiba integrar na sua vida.

Por isso, do princípio ao fim, uma característica fundamental marcará esta dissertação: as pessoas, o público (em particular os jovens) interessar-nos-ão sempre muito

² Retirado do contexto de circulação rodoviária, é o contexto de *circulação da informação* que, segundo muitos autores, caracteriza fundamentalmente as sociedades ditas avançadas.

mais do que o discurso tautológico e afirmativo da própria arte. O que é quase uma blasfêmia para os meus colegas artistas plásticos (duras foram as discussões!) é para este investigador uma crença pedagógica inegociável. Não porque esta tese seja, no fundo, uma tese de “Ciências de Educação”, mas porque acredito que as artes visuais têm potencialidades educativas que ainda estão por explorar.

Como afirma Eisner (1998:66) nós “*construímos*” as nossas experiências, edificamo-las e consolidamo-las a partir de um conjunto de princípios e modelos que julgamos serem os melhores para nós e, conseqüentemente, os melhores para os outros.

No entanto é preciso ter a consciência de que “a pessoa que nos habita” continue a ser ela própria, pois num mundo de frequentes múltiplas personalidades os riscos de desagregação são imensos. É necessário como sugere Nico (1995 a: 48):

*“ para se ser não bastará, eventualmente, ser-se relativamente aos outros. Necessitamos de continuar a ser nós próprios, apesar dos frequentes convites que nos chegam, no sentido de nos demitirmos de ser aquilo que somos (...) uma das principais enfermidades que todos detectamos e sentimos consiste na crescente tendência de não comunicarmos, de nos isolarmos de estarmos sós o meio da multidão (...) um dos maiores perigos da relação humana: **somos, porque nos posicionamos em relação a algo, sem que, no entanto, sejamos realmente nós próprios**”.*

Quanto aos princípios, estes deverão manter-se inalteráveis, senão não seriam princípios, no entanto os modelos, esses não estão imunes às épocas que procuram estruturar, em particular certos modelos educativos que, como veremos adiante, (em particular no ponto 2 do Capítulo 3) têm muita dificuldade em responder aos desafios colocados por uma sociedade globalizada e aos alunos que hoje dela brotam.

A *primeira pessoa do plural*, caracteriza a outra “voz” utilizada. Certamente mais próxima da tradição académica, foi adoptada para todos os capítulos e conclusões desta dissertação, em que a meta de horizonte era já, claramente, um convite e, ao mesmo tempo, uma espécie de sedução – arrisco a dizê-lo - lançada ao leitor para integrar as vozes

múltiplas que procuraram compreender o problema da investigação a partir da minha perspectiva de análise.

De uma narratividade biográfica a que convido tomar parte, e que será uma característica indelével ao longo desta introdução, tive todavia o cuidado em distinguir a minha humildade científica³, da arrogância e do pedantismo⁴ que muitas vezes seguem esta como uma sombra. Fi-lo mais por ética pessoal do que propriamente por necessidade de justificar um estilo de escrita que trouxesse algo de revolucionário e de novo à redacção de texto académicos.

Tenho, felizmente a consciência dos meus limites, mas também conheço os contornos dos meus medos e das minhas angústias. Neste particular, e chegado aqui, agradeço ao meu orientador, a força dada para a mudança de atitude, em particular numa versão anterior desta introdução, em que me preocupava em demasia sobre a cientificidade da minha tese.

De 1985 a 2002 um percurso académico, levou-me das Belas Artes, à História da Arte e desta às Ciências da Educação. Pelo caminho uma licenciatura, um mestrado e, agora, esta dissertação de doutoramento que se me prefigura mais como um prelúdio do que como um encerramento de um ciclo.

Este percurso académico, atípico, poderia por si só justificar a alegação pessoal de “*excusationes non petita*” no sentido em que é, de uma forma provocadora, referido Umberto Eco (1988:191). Ou seja, “*Não somos qualificados para abordar tal assunto, todavia queremos avançar a hipótese de ...*”.

Poderia então alegar que as minhas origens académicas (em que o traço essencial das competências é circunscrito pela esfera da subjectividade da praxis artística) me

³ Mesmo no sentido em que Eco (1988:154) a define: “*se se quiser fazer investigação não se pode desprezar nenhuma fonte, e isto por princípio. É a isso que chamo humildade científica. Talvez seja uma definição hipócrita na medida em que oculta muito orgulho, mas não ponhamos problemas morais: quer seja orgulho ou humildade, pratiquem-na*”.

⁴ Termo que merece de Savater (1997:87) uma definição e uma referência tão curiosa quanto humorística: “*a principal causa da ineficácia docente é a pedantaria pedagógica. Não se trata de um transtorno pedagógico de uns tantos, mas sim da doença laboral da maioria*.”

impediriam de efectuar uma investigação dentro dos parâmetros definidores do trabalho científico no âmbito das chamadas Ciências da Educação.

Mas se meia década de “*Belas Artes*”, de contacto diário com as vicissitudes, as ambiguidades, os saberes fugidios e contingentes do atelier de pintura e do fenómeno artístico contemporâneo – sempre observado com olhar atento - a que se somou mais de uma década de ensino e de trabalho com adolescentes, não me qualificam para falar de arte contemporânea e do seu efeito sobre os adolescentes, quem então estaria qualificado para investigar e falar de tão particular assunto?

Lancei-me então para a frente, como propõe Eco, assumindo pois a condição de investigador com uma dupla vantagem: estar “dentro” e “fora” do fenómeno artístico contemporâneo de índole visual. Ou seja, exercer o trabalho artístico, tão solitário e incompreendido como o dos outros colegas “não comerciais” e, simultaneamente, estar num ambiente social – o ensino - onde me é possível avaliar os efeitos e o impacto que o fenómeno artístico tem no indivíduo. Em particular, junto de pessoas especiais, os adolescentes, ainda à procura de bússolas seguras para se dar sentido à vida, num mundo que oferece, de forma galopante, imensas formas de ser e de agir, sem que contudo todas sejam adequadas ao cumprimento cabal da ideia de pessoa humana, que está subjacente a esta investigação (e para a qual julgo ela estar em parte direccionada) ainda que ela não seja, seguramente, uma tese de axiologia educacional.

Se é certo que a investigação, bem como o largo espectro temporal em que se desenvolveu, me transformou pessoalmente, não é menos certo que coisas que considerava menos relevantes⁵, passaram a ter muita importância para mim, no momento de fazer e redigir esta dissertação. Imposta então por considerações de carreira profissional e académica, a que se misturou uma vontade pessoal de produzir algum benefício social⁶, a

⁵ Este aspecto, sentido pessoalmente no decorrer de todo o processo de doutoramento, é destacado por Eisner (1998:67): “à medida que a capacidade de cada um para adoptar perspectivas diferentes cresce, muda o que se considera relevante”.

⁶ Como propõem Glaser e Strauss, (1967) *The discovery of Grounded Theory*, Londres: Weinfeld & Nicolson; citados por Peter Woods, (1998: 73), bem como muitos outros investigadores qualitativos, como Eisner (1998: 27-30) e Stake (1998)

realização de uma dissertação de doutoramento é normalmente considerada como o corolário de um processo de formação e de crescimento pessoal e intelectual de alguém que, neste caso particular, sempre manteve com a escola - e com os saberes por ela veiculados - um sentimento paradoxal de atracção e de repulsa. Estas afirmações são seguramente bastante delicadas para o contexto em que são proferidas, no entanto é preciso abordar a educação sem hipocrisias e reconhecer que, sendo um processo humano, não está logicamente isento das contingências do “*errare humanum est*”⁷.

No entanto também é justo referir os aspectos positivos de um percurso escolar que, nos seus aspectos formais parece agora terminar, tendo em conta que esta tese de forma nenhuma resulta de uma catarse desculpabilizadora de uma “*certa*” escola que o investigador viveu, algures num tempo negro da sua infância⁸, iluminado, por vezes (infelizmente poucas) por uma ou outra professora (eram sempre mulheres!), com um sorriso, um afago, uma canção, um passeio em Maio pelos campos floridos para colher “as ervas de cheiro” (uma das experiências mais significativas da minha vida!) que a sabedoria popular tão bem conhece.

Por isso, por serem tão escassos, estes momentos educativos se gravaram na memória, para além negritude social em que se vivia, e que me fez acreditar, com 10 anos, que a “liberdade” que chegou em 1974, não era um conceito, mas uma “senhora” que chegaria de Lisboa para nos ensinar de maneira diferente.

Também por isso, uma genuína atracção foi bastante sentida pela acção dos professores humanamente dedicados, mais pela sua profunda humanidade, manifestada pela forma inteligente e sensível com que lidavam com os problemas do quotidiano escolar, do que pela sua competência técnica. Aliás a este respeito, naquele tempo, o nosso nível cognitivo não permitia obviamente ajuizar, apenas a partir do presente e só

⁷ Está claro que um dos objectivos desta dissertação é o de contribuir para que, no presente e no futuro se erre menos, propondo uma abordagem crítica à contemporaneidade artística e à educação de adolescentes procurando sobretudo saber que adolescentes temos hoje na escola e que representações têm de si e dos fenómenos que os rodeiam.

⁸ Destaca-se o 1º ciclo escolar (1970-1974) vivido por este investigador em pleno regime fascista, cujas recordações são, obviamente, traumatizantes.

convocando os recantos da memória, podemos fazer uma aproximação, por muito tangencial que seja, à valia pedagógica daqueles educadores.

Parece-me hoje evidente, pelo percurso posterior que efectuei, e pelo trabalho de supervisão pedagógica que vim a realizar mais tarde, que muitos dos problemas, de há pouco mais de duas décadas, continuam a ser a pedra de toque das imensas dificuldades com que o sistema educativo continua a enfrentar no Portugal contemporâneo.

Aponto apenas algumas que fazem com que a educação – em particular a emergente educação artística - ainda tenha, de facto, um caminho longo para percorrer:

- em primeiro lugar está a concepção de conhecimento que a escola continua a privilegiar (memorístico e ligado à chamada “alta cultura”) caucionados pelos modelos avaliativos uniformes e pouco flexíveis para avaliar novos tipos de conhecimento (identificados por Guilford e Gardner);
- em segundo lugar, o conceito de identidade profissional prevalecente numa boa parte dos docentes – arriscaria dizer que são a maioria – vê o desempenho da profissão como um acto desgraciosamente solitário, em que se vê como o único depositário do conhecimento e a única fonte expositória do mesmo (todas as reformas educativas, por mais bem intencionadas que sejam, esbarram neste conceito identitário);
- em terceiro lugar os materiais escolares, em muitas áreas, são inadequados em relação ao que se passa “fora da escola” e que envolve o quotidiano dos alunos⁹.

Não imaginavam esses professores de então – meus verdadeiros mestres – (quer os de “antes de 1974”, quer os de depois), nem imaginava o autor desta dissertação, que anos mais tarde todas essas experiências significativas de aprendizagem seriam constantemente

⁹ Um olhar de relance sobre as grelhas de análise de discurso elaboradas por nós para tratamento e análise do discurso adolescente da população da nossa amostra, identifica e fornece-nos pistas para validar, pelo menos um parte, do que afirmamos em cima.

relembradas, constituindo-se, nalgumas situações, como uma espécie de guia da investigação.

Uma verdadeira repulsa, disfarçada como pude, foi sentida pelo sem fim de “horas mortas” em repetições de memorização: uma experiência absolutamente estéril para quem almejava retirar da experiência escolar ferramentas eficazes e pautas seguras para a descodificação e compreensão do mundo que me cercava e da vida que tinha para viver.

Uma desgraciosa repulsa também foi sentida pelas experiências dolorosas de humilhação pública impostas por muitos dos professores e professoras aos meus colegas menos competentes em termos cognitivos, mas nem por isso menos merecedores de respeito e consideração.

Assim, vivendo o mais intensamente a minha própria experiência escolar enquanto aluno adolescente, fui-me apercebendo das regras do jogo. Regras parciais, é certo, onde me foi possível encontrar, simultaneamente, verdadeiros gestores de conhecimento e sentimento, mas também, infelizmente, os que se encarregaram de dificultar o seu acesso, disseminando inúmeras armadilhas pelo caminho, escurecendo a sala quando a deveriam iluminar, deixando, enfim, pelo caminho, centenas de jovens, senão mesmo milhares, destruindo implacavelmente as suas legítimas aspirações.

Existem pois muitas formas de ser professor, e os dados que as nossas entrevistas (Cfr. grelhas de análise) nos forneceram, mostram-nos, com clareza, que os alunos sabem bem distinguir as competências, quer científicas, quer de socialização dos professores, mesmo daqueles que sempre se gostaram de colocar na posição do “outro”.

Ser professor não é, seguramente, apenas o exercício de um poder que não confere à outra parte nenhum direito de manifestação. Uma sociedade “crítico-democrática” necessita então de uma escola onde esses conceitos – em particular o da convivialidade democrática - sejam, não só disseminados nos conteúdos curriculares, mas também façam parte das relações formais e das práticas de convivência entre professores, alunos e restante pessoal da comunidade escolar.

Apercebi-me, duas décadas depois, que afinal tinha realizado outras aprendizagens, para além das aprendizagens formais disciplinares. Esta “meta-aprendizagem”, de efeito retardado, porque só agora me veio plenamente à consciência, foi essencial para que,

mesmo antes do início do processo de dissertação, tivesse já concebido a minha ideia de “educação”.

O percurso escolar continua, pois, a ser considerado por muitos dos seus “utentes” como um trauma, ou na melhor das hipóteses uma pista de obstáculos – à semelhança das que existem nos campos de treino militar - que há que vencer. Mas nestes “utentes” receptores, é justo incluir não só os alunos, mas também muitos dos professores que, por considerações diversas, “caíram” na profissão, à custa de uma qualquer licenciatura, sem que para tal tivessem sido pedagogicamente preparados. Pior, sem que para tal mostrassem a mais fruste vocação e a mais leve motivação.

Esta investigação foi desenhada sobretudo a pensar nos adolescentes que vivem hoje o processo vivido pelo autor, essencialmente, o de relacionamento do indivíduo com um mundo à espera de ser decodificado em pautas de compreensão que, por vezes, (talvez mesmo a maioria das vezes) são mais simples do que a própria tradição escolar procura fazer crer.

Mas este trabalho também foi realizado a pensar nos professores, na convicção de que saberão ler nas entrelinhas (em particular nas nossas propostas de reconceptualização de arte, cultura e educação em artes visuais disseminadas nos capítulos 2 e 3,) e saberão interpretar muitos dos “sinais” do discurso adolescente das nossas grelhas de análise, apercebendo-se seguramente daquilo foi fundamentalmente circunscrito crítica, conceptual e pedagogicamente por esta investigação.

0.2. O interesse pelo tema da investigação

A postura metodológica encontra-se entre as primeiras opções que um investigador se encontra obrigado a efectuar, preliminarmente, no início de cada projecto de investigação.

A natureza do objecto a investigar fez deslocar decididamente a escolha da metodologia de investigação para a campo qualitativo. Não se seguiu uma moda – afinal, investiga-se qualitativamente há mais de quarenta anos – mas sim um princípio que

procurou nortear-se por premissas coerentes. Estas passaram, em primeiro lugar, por eleger um tema, depois, por encontrar um problema, com as inevitáveis perguntas da investigação, para logo a seguir se escolher uma metodologia empírica de recolha de dados para, finalmente, interpretá-los à luz de determinado enquadramento teórico (o “território de partida”), validá-los e colocá-los em forma de texto.

Isto, porém, não evitou com que o investigador colocasse em determinados momentos do processo de investigação diversas perguntas, com o objectivo de reencaminhá-lo nos trilhos de um estudo académico sempre que uma determinada tendência pessoal especulativa se procurava impor sobre o rigor.

Na realidade, o que pretendi foi que a minha investigação não fosse apenas, e tão só, um assunto de opinião¹⁰, de crença, e que estes últimos não se confundissem com saber. Entre essas perguntas que levaram o investigador a uma auto-reflexão, penso ser útil a revelação das principais, ainda que nem todas sejam da mesma natureza:

Poder-se-á considerar a compreensão da arte contemporânea pelos adolescentes como uma investigação ? Como se poderá considerar a subjectividade inerente a quase todo o discurso que circunscreve o âmbito artístico? E a que advém do discurso juvenil obtido nas entrevistas abertas? Como se poderá julgar a fiabilidade dos dados e a validade de um trabalho desta natureza?

Muitas outras questões poderiam ser formuladas, mas estas foram as que me assaltaram numa primeira fase e as que, de facto, me puseram a raciocinar sobre questões de índole metodológica fundamentais para o arranque da investigação

No entanto para chegar ao tema e problema final da investigação, devo reconhecer que teve uma espécie de génese que só terá sido possível acontecer num quadro constituído por um somatório de contextos e de momentos biográficos ocorridos ainda antes do período de cinco anos em que ocorreu a investigação e a redacção desta dissertação

Na realidade, de início, pensava investigar o efeito provocado pela arte moderna em crianças da primeira infância. A formação de educadores de infância a que me encontrava então comprometido academicamente obrigava-me e exigia-me uma investigação num

¹⁰ Gaston Bachelard afirma mesmo, numa sua obra maior (ob. Cit, p.14) que a *“a ciência se opõe absolutamente à opinião”*.

tema que pudesse servir para melhorar as performances pessoais enquanto professor. Todavia um conjunto de factores, que se explanarão nas alíneas que seguem, fizeram-me redesenhar a investigação e redefinir não só o nível etário da amostra como também alguns dos aspectos metodológicos que serviram de base à parte experimental (que explicaremos melhor em 0.4).

0.3. O estado da questão: qual a natureza do contacto escolar com a dimensão visual de representação artística da contemporaneidade?

O contacto com a dimensão visual das representações da realidade, está contemplado em espaço curricular próprio nos sistema educativo português, desde o ensino pré-escolar até ao final do ensino secundário.

No entanto, os conteúdos programáticos prendem-se, na maioria das vezes, e numa perspectiva predominantemente didáctica, com o apoio prático a manifestações de talentos e capacidades individuais de representação plástica dos alunos.

Poucos conteúdos se preocupam com as formas como a arte, em particular a arte contemporânea (entendida como um conjunto de representações simbólicas da actualidade) interage com o indivíduo. Todavia consideramos o termo contemporâneo dentro de um patamar de actualidade, do “aqui e agora”. “daquilo que está a ocorrer” que importa sublinhar. Para a clarificação deste conceito “contemporâneo” e do seu cúmplice “moderno” dedicamos dois pontos (1.2 e 1.3) do Capítulo 2 deste trabalho.

O objecto artístico surge, no panorama curricular oficial, mais como um exemplo caracterizador da genialidade do artista (ou do aluno, precocemente "artista") e não como uma produção plena de significados (implícitos e/ou explícitos) que só fazem sentido dentro dos parâmetros da sua cultura de origem e nas de recepção.

Na realidade, a concepção expressionista deixou profundas marcas na "ideologia curricular" que conformou a educação artística em Portugal¹¹, como veremos no capítulo terceiro desta dissertação.

Já em 1957 num ciclo de conferências ocorrido em Lisboa e no Porto algumas personalidades cimeiras do mundo educativo de então, fundamentam psicologicamente a "Educação pela Arte". Dos materiais produzidos nessas conferências, salientam-se determinados termos e ideias caracteristicamente autoexpressivos, nomeadamente a da arte como forma de "*exteriorização das emoções e sentimentos*" e de "*sublimação dos instintos*" (João dos Santos, 1966:66) ou a da capacidade da arte para permitir às crianças a "*sublimação dos instintos ao mesmo tempo que expande os seus impulsos e sentimentos mais elementares*".

As diversas reformas educativas curriculares implementadas em Portugal ao longo das últimas décadas, foram contemplando concepções de ensino artístico muito próximas das que foram sendo implementadas em Espanha e noutros países do mundo. (Hernandéz, 2000: 92-104; Aguirre, 2000: 187-216; Viadel, 1998: 23-37).

À concepção autoexpressiva prevalecente, ou a modelos muito próximos desta última, acrescentou-se a concepção da "arte como linguagem" ligada ao aluno como mero e passivo agente leitor de imagens.

A perspectiva norte-americana da DBAE (Discipline Based Art Education)¹², promovida e auspiciada financeiramente pela Fundação Paul Getty (onde trabalharam Barkan, Eisner e outros, sob a influência de Bruner) tem igualmente sido experimentada na Fundação Gulbenkian, uma instituição privada cujo poder financeiro e autonomia lhe permite substituir o estado na dinamização e implementação de projectos inovadores relativamente ao que é prevalecente no país.

¹¹ O nosso país esteve desde o início ligado à fundação da INSEA, fundada em Londres, em 1951, sob a inspiração de Sir Herbert Read.(Oliveira, 2000: 90)

¹² Esta metodologia de educação artística, procura desenvolver-se tomando como ponto de partida uma obra de arte, de um determinada época, que é estudada e analisada (nos seus vários contextos) a partir de quatro disciplinas principais: a História da Arte, a Estética, a Crítica de Arte e a Oficina ou Atelier prático.

De facto, uma inércia estatal parece caracterizar o posicionamento do próprio estado perante a inovação curricular, em consequência muito dificilmente estarão reunidas condições para a sua divulgação e experimentação, a não ser pela iniciativa individual dos docentes das escolas públicas (o que só muito pontualmente aconteceu) aproveitando os cursos de formação, em DBAE, para professores e educadores que a própria Fundação tem promovido.

Este projecto DBAE da Fundação Gulbenkian, denominado "primeiro olhar" foi essencialmente implementado em Lisboa, estando já publicados os seus materiais de modo poder ser implementado ao resto do país¹³.

No entanto, partindo apenas das suas colecções de arte, a Fundação Gulbenkian dá o mesmo ênfase dos seus percursos norte-americanos, privilegiando apenas a chamada "grande arte" e as grandes narrativas em detrimento das pequenas narrativas e da arte emergente das manifestações populares, bem como das manifestações artísticas mais plurais, não só no que respeita aos temas, mas também no que diz respeito aos suportes físicos. De notar que o "primeiro olhar" apenas incide sobre as chamadas Belas Artes¹⁴.

Criado nos finais dos anos noventa o Núcleo de Educação Artística do Ministério da Educação, deveria procurar ajudar a definir as principais orientações curriculares para as

¹³ Desconhecem-se, por enquanto, quais foram as estratégias de divulgação e difusão desta metodologia de educação artística em Artes Visuais.

¹⁴ O tipo de obras de arte que devem de servir de suporte a um projecto DBAE desde muito cedo têm dividido os educadores. No seminário realizado nos EUA em Cincinnati, Ohio, em 1987, cujos resultados foram publicados pelo Getty Center for Education in the Arts (1988:33) apercebemo-nos que a problemática respeitante ao tipo de arte a incluir nos projectos DBAE não é consensual entre os seus defensores "....sobre a questão respeitante ao tipo de arte a incluir num curriculum DBAE, o grupo concordava que os exemplos não deveriam ser restritos aos trabalhos de qualidade museológica realizados a partir da tradição ocidental das Belas Artes. Mas havia desacordo sobre o que deveria ser exactamente incluído. Televisão, vídeo, cinema, publicidade, arte por computador, design de produto, artesanato e arte popular, todos tinham os seus defensores e os seus detractores....".

áreas artísticas, ou afins, dos currículos oficiais. Todavia pouca visibilidade tem tido ao nível da dinamização de tarefas que deveriam constar nas suas competências¹⁵.

Também nos finais da década de noventa foi criado por despacho¹⁶ um “Grupo de Contacto Permanente” ente os Ministérios da Educação e da Cultura com o fim de investigar o estado da educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas¹⁷.

Entre as áreas de especial relevância determinadas pelo despacho anterior, encontravam-se:

"A articulação entre os programas de ensino artístico e as iniciativas de formação promovidas no âmbito do mercado profissional do sector, com o destaque para as da responsabilidade dos organismos de produção artística..." e "... a interligação entre o ensino artístico e os vários organismos de animação e sensibilização para as artes"

¹⁵ Como, por exemplo, a elaboração de um “Livro Branco” sobre o estado da educação artística no nosso país. Um estudo desta natureza é indispensável para analisar o estado desse tipo de ensino nas instituições escolares portuguesas públicas e privadas (Quantos cursos existem? Em que áreas? Que Itinerários curriculares são propostos? Que conteúdos programáticos são dinamizados? Que recursos disponibilizem aos estudantes e professores? Qual a qualificação dos professores? Que investigação avançada propõem? Quais os itinerários profissionais seguidos pelos seus diplomados?, Etc.).

¹⁶ Despacho nº296/97 de 19 de Agosto. A composição deste grupo foi objecto do despacho conjunto nº154/98 de 30 de Janeiro de 1998 (sendo depois corrigido pelo despacho conjunto nº889/98 de 17 de Outubro de 1998).

¹⁷ Segundo Folhadela (2000) este grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura, tinha sido criado com o objectivo de preparar medidas que permitissem uma interligação entre as políticas destes ministérios, nomeadamente as referentes ao ensino artístico e à promoção, animação e sensibilização para as artes. O trabalho foi centrado em quatro eixos de intervenção das políticas públicas: (1) *a presença das artes* na educação básica e no ensino secundário; (2) *o ensino artístico especializado*; (3) *a profissionalização e o mercado de trabalho*; (4) *a formação dos públicos*.

A destacar, nas conclusões¹⁸ deste relatório, a profunda desigualdade entre as chamadas expressões artísticas e o restante currículo no âmbito da formação inicial de educadores, com desfasamentos enormes de instituição para instituição no que tem sido, em minha opinião, uma consequência negativa da autonomia do ensino superior público.

A autonomia avivou algumas discrepâncias dentro das instituições pelo controlo das linhas de orientação das várias áreas, o que se reflecte no currículo. Assiste-se a uma predominância das chamadas áreas cognitivas sobre as outras, aproveitando-se do seu peso tradicional no currículo, bem como da visibilidade pública da sua utilidade.

No entanto, com o século já virado, não se compreende esta espécie de canibalismo que ocorre actualmente em muitas instituições, com as chamadas disciplinas de prestígio a reclamarem a quase totalidade disponível tempo de formação, reservando às chamadas áreas das expressões um mero papel ornamental.

A título de exemplo, o total da horas atribuídas às expressões artísticas comparativamente ao total de horas de formação, no que diz respeito à formação das educadoras de infância, varia de 7,5 % (Escola Superior de Educação de Santarém) e 22,3% (Escola Superior de Educação de Lisboa).

No que respeita à formação das professoras e professores do 1º ciclo do ensino básico a diferença é menor mas mesmo assim ainda existe uma variação de 9,2% (da Escola Superior de Educação de Santarém) para 13,9% (da Escola Superior de Educação de Beja).

Estas variações (Cfr. Quadros 2, 3 e 4) podem ter várias leituras, sendo pelos menos uma delas muito clara.

As expressões artísticas perdem claramente no confronto com as outras áreas curriculares na formação inicial de professores e educadores, não escapando à lógica corporativista que costuma imperar nos centros pedagógicos de decisão na hora de organizar o currículo e de efectuar a distribuição horária entre as várias áreas do saber ou disciplinas que o compõem.

¹⁸ As conclusões deste trabalho interministerial foram também publicadas por Paula Folhadela (Ob. Cit.).

A outra leitura, parece fundamentar as queixas usuais dos mais variados agentes culturais e tem a ver com uma hipotética justificação para a escassez de público em muitas das manifestações culturais. Na realidade, num mundo em que o consumo é agora seu traço verdadeiramente distintivo, não se educa um público para consumir cultura¹⁹ (não fazemos distinção entre baixa e alta cultura) se a escola não constituir o seu espaço iniciático primordial.

Todavia, neste relatório tornado público em Junho de 1999, não aparece explícita a referência à contemporaneidade nem às suas manifestações artísticas, mais parecendo este estudo uma avaliação do estado actual da presença das diversas artes nas várias instituições dependentes dos financiamentos públicos dos dois ministérios.

A salientar, ainda neste relatório, o facto das 507 entidades às quais foi enviado um questionário postal (principal instrumento de investigação) apenas se obter resposta de 79, o que parece revelar uma acentuada ausência de espírito colaborativo sem o qual muito dificilmente se poderá mudar as práticas e as concepções do ensino artístico em Portugal.

Quanto ao título que escolhi para este ponto os dados que analisamos, (como os dos quadros da página seguinte) sendo os que existem de momento, e permitindo fazer diversas leituras, quer nos situemos na esfera da organização escolar, quer nos situemos na esfera do desenvolvimento curricular, pouco dizem contudo acerca da “*representação artística da contemporaneidade*”. O conhecimento do terreno e a dimensão que atribuí ao termo “contemporâneo” levaram-nos a constatar, mais à frente (Cfr. ponto 2.1. do Capítulo 4), que na realidade a escola reproduz uma visão *modernista* do mundo artístico que procurei desmontar no pontos 1.2 e 1.3. do Capítulo 2.

¹⁹ Considerando este consumo cultural. como benévolo para o desenvolvimento humano como o perspectiva Howard Gardner (1997): “*Como objectivo do desenvolvimento, proponho a participação no processo artístico – a capacidade de ser um criador, intérprete, crítico ou membro da audiência em alguma forma de arte*”.

A questão dos “públicos” para a cultura também é uma preocupação patente no relatório já mencionado. Este possui um capítulo (XIII, pp.882-188) designado “*Contextos e Estratégias de Formação de Públicos: Resultados e Orientações*” possuindo a seguir (pp189-197) uma “*Sinopse de Medidas de Concretização das Recomendações sobre a Formação dos Públicos*”

Quadro 2 – Percentagem do total de horas de formação na área das expressões artísticas entre o total global de horas de formação do Curso de Educadores de Infância.

	Total global de horas de formação	Total horas de expressões artísticas (*)	%
ESE Lisboa Portaria 575/87	2146	480	22,3
ESE de Santarém Portaria 679/97	2375	180	7,5
ESE de Beja Portaria 775/87	1926	425	22

(Adaptado de) Fonte: Grupo de Contacto Permanente entre os Ministérios da Educação e da Cultura (1999:10).

(*) Em regra incluem-se a Expressão Plástica, a Música, a Expressão Dramática, e a Expressão Físico-Motora ou Movimento).

Quadro 3 – Percentagem do total de horas de formação na área das expressões artísticas entre o total global de horas de formação do Curso de Professores do 1º Ciclo.

	Total de horas de formação	Total horas de expressões artísticas (*)	%
ESE Lisboa Portaria 575/87	2376	300	12,6
ESE de Santarém Portaria 679/97	2585	240	9,2
ESE de Beja Portaria 655/86	3660	510	13,9

(Adaptado de) Fonte: Grupo de Contacto Permanente entre os Ministérios da Educação e da Cultura (1999:10)

(*) Em regra incluem-se a Expressão Plástica, a Música, a Expressão Dramática, e a Expressão Físico-Motora ou Movimento).

Quadro 4 – Percentagem do total de horas de formação na área da especialidade entre o total global de horas de formação do Curso de Professores do Ensino Básico variante Educação Visual e Tecnológica

	Total de horas de formação	Total de horas de formação em Ciências da Educação	Total de formação em outras áreas	Total de horas de formação na especialidade	% de horas de formação na especialidade
ESE Lisboa Portaria 109/97	3157	1112	710	1335	42,2
ESE Santarém Portaria 961/94	3790	580	1830	1380	36,4
ESE Beja Portaria 1168/93	3055	540	1495	1020	33,3

(Adaptado de) Fonte: Grupo de Contacto Permanente entre os Ministérios da Educação e da Cultura (1999:11)

0.4. O que se pensou de início investigar; o que acabou por ser investigado

O efeito provocado pela arte moderna nas crianças que frequentam o ensino básico tinha sido, de início, o ponto de partida para o desenho de uma investigação que, após vicissitudes várias, veio a sofrer alguns reajustamentos, tomando finalmente a sua forma definitiva após a frequência de um programa curricular de doutoramento na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (FBA-UB), em Espanha.

Como veremos a seguir, a frequência do programa EAAV foi decisivo na hora de clarificar e consolidar a arquitectura geral da investigação. Neste programa foram igualmente processados os primeiros textos que integram uma parte do corpo desta dissertação.

Ao migrar da infância (que era o escalão que tinha privilegiado no pré-projecto) para a adolescência, escalão que constituiu a base experimental do estudo, desloquei a população alvo em termos etários de um determinado nível, que poderíamos classificar de pré-infantil e infantil, para um outro nível, que poderíamos classificar de pré-adulto, o que julgava permitir uma abordagem que facilitasse aquisição de competências para o desafiante trabalho de supervisão pedagógica que projectava desempenhar e que está neste momento a acontecer. Pretendia conhecer melhor estes adolescentes para formar melhor os seus professores, tomando as artes visuais como pano de fundo.

Numa altura em que um sector bem significativo da sociedade e dos agentes, políticos, culturais e escolares vêm no adolescente um potencial inimigo, uma fera que é preciso domar, defendendo o endurecimento do regime disciplinar da escola, logo resolvendo via “*dura lex sed lex*” o problema da violência escolar, tornam-se urgentes estudos que ajudem a compreender e a situar a adolescência de hoje dentro dos enquadramentos e dos contextos actuais que, definitivamente não são os de ontem.

Esses contextos, marcados fortemente pelos media, em particular pelos que veiculam imagens, implicam um olhar crítico não só sobre a escola, mas também sobre o que se passa fora dela.

Como assinala Hargreaves (1996: 73) “ *o predomínio da imagem na sociedade actual leva a mudanças qualitativas em relação às fases anteriores*”.

Assim, temos que resolver epistemologicamente a contradição que é a de afirmarmos que estamos na cultura da imagem e continuarmos abordar os fenómenos sociais com as estratégias e os procedimentos de análise dos anos vinte. (Hernandéz, 2000: 19)

Na realidade, segundo uma expressão de Bernard Defrance (citado por Tessier, 2000: 61) o mundo da maioria dos professores²⁰ encontra-se muito afastado do “*planeta dos jovens*” e estes são, numa expressão dura e não isenta de ambiguidades, “*filhos dos media*”. Na verdade, segundo(Pinto, 1999: 15) :

“...teremos tanto mais filhos dos media quanto menos tivermos filhos nossos. Ou por outras palavras, eles dependerão tanto mais da dieta mediática quanto mais reduzida ou desensabida for a dieta que diariamente lhes servimos”.

Daí que, dessa dieta que lhes servimos – nós, os adultos - continuemos a confundir *diálogo* franco e aberto com *interrogatório* sempre que, bem intencionados, procuramos uma aproximação com os adolescentes, desconhecendo por completo canais e códigos mais frutuosa de comunicação (Elzo, 2001).

Em certa medida esta investigação também escarpeliza o sistema com mais peso na comunicação interpessoal: a linguagem. Em particular como é que esta, numa perspectiva cognitiva e afectiva, serve de mediadora entre determinadas manifestações artísticas de

²⁰ Muitos dos professores, não só em Portugal, como também em Espanha, continuam a ter uma relação muito distante com a formação contínua (ou *formação permanente*, como é designada no país vizinho). Ao nível da formação áudio-visual tem predominado uma visão pedagogicamente muito pobre e extremamente instrumental, o que leva Corominas (1999: 81) a afirmar “...que a escola continua ainda a entender a formação audiovisual como o domínio de um conjunto de destrezas tecnológicas...quando se ofereciam cursos de utilização de câmaras de vídeo, de edição (...) o curso tinha êxito assegurado; enquanto que se teve que anular as maioria dos cursos orientados para estratégias pedagógicas ou educativas sobre a importância da cultura audiovisual na formação de alunos: assim a maioria dos professores continuam entendendo que fazer cursos sobre o manejo de uma câmara, ou sobre o uso de tal ou qual cabo, servirá para se reciclar ou para se pôr a par nessa matéria”.

índole visual e uma fatia substancial do seu público - os adolescentes - tendo o cenário e a dinâmica escolar como referência. Produziram-se a este respeito cerca de duas dezenas de grelhas de análise, por sexo, e por cada questão-guia da entrevista (Cfr. ponto 3 do Capítulo 4).

Acreditei colocar assim o meu estudo mais próximo de um patamar capaz de, à sua escala, dar-nos algumas respostas em relação ao mundo dos adolescentes num cenário físico e cultural – a escola - onde passam uma parte significativa do seu tempo. Tudo isto tendo como pano de fundo as manifestações de artes visuais enquadradas na última década do século XX.

Estas obras de arte são precisamente coevas do crescimento e da transformação corporal e intelectual dos jovens adolescentes, em particular do grupo que as utilizou para a construção de significados e de respostas para fazer face aos desafios que o quotidiano lhes coloca. A estes adolescentes de uma maneira genérica, dedicamos, quase inteiramente, todo o Capítulo 3 deste trabalho.

0.4.1. Os factores académicos locais (do contexto da profissionalidade do investigador) que influenciaram a deslocação do centro de interesse inicial da investigação

Em 1994, a Universidade de Évora (UE) fez uma aposta decidida no ensino artístico, com a introdução de várias licenciaturas no seu plano de estudos. Estas novas licenciaturas em Música, em Estudos Teatrais e em Artes Plásticas vieram cobrir uma necessidade sentida a nível nacional pelas instituições de ensino superior: a ampliação e a diversificação da oferta de estudos que preencham um vasto espectro vocacional capaz de satisfazer as legítimas aspirações dos alunos que, todos os anos, chegam à universidade.

Por outro lado, entendeu-se na altura, e bem, que integrar o ensino artístico numa universidade pequena, como é o caso da UE seria aumentar-lhe o capital cultural que, estávamos certos, seria decisivo no quadro de uma crescente competitividade que neste momento começa a fazer-se sentir no mundo universitário português.

No quadro de uma oferta inflacionada pelo elevado número de universidades privadas em Portugal, num período em que um grande número de cursos começam a ficar com a uma parte significativa das vagas por ocupar – alguns cursos ficam mesmo desertos! - o factor de diversidade na oferta científica, humanística e artística e o factor de qualidade pedagógica serão decisivos na hora da opção do par curso/universidade por parte dos estudantes pré-universitários.

Mais do que o prestígio universitário e a oferta cultural que as dinâmicas geradas pelo ensino artístico proporcionam, importa também referir uma justificação conceptual incontornável: a ideia de *universidade* implica a ideia de universalidade e de totalidade. Isto implica a coexistência de todas as áreas do saber num plano de estudos sólido, coerente e diversificado. Este factor parece-nos essencial na afirmação e na visibilidade de uma instituição de ensino superior no panorama académico nacional.

Torna-se pois fundamental que a UE construa e dê mostras da sua “*imagem de marca*” (Nico, 2000, citando Chevrolet, 1979) de modo a fidelizar pessoas a projectos e a causas promovendo relações de parceria que consubstanciem e consolidem o papel cultural da UE. (Nico, 2000: 38)

Na viragem do século e do milénio, a inclusão do ensino artístico no plano de estudos, foi um desafio altamente estimulante que a UE impôs a si própria e esse facto foi determinante na reorientação dos objectivos desta dissertação.

Tendo sido introduzidas por fases, a Licenciatura em Artes Plásticas foi a última a configurar-se no plano de estudos da UE, tendo-se iniciado no ano lectivo de 1996/97.

Fiz parte da Comissão Instaladora deste Curso, ficando definida, desde a primeira reunião, a existência de dois ramos de estudos: um ramo vocacional, ao dispor dos alunos que desejassem prosseguir uma carreira artística, em pintura ou em escultura, e um ramo de ensino que permitiria a aquisição de um perfil de saída predominantemente voltado para o ensino, mediante a inclusão, no currículo, de disciplinas das ciências da educação cuja diversidade, quantidade e acreditação fosse suficiente para acreditar a licenciatura de modo a torná-la habilitação própria para a docência no sistema de ensino básico e secundário

Esta importante componente pedagógica, em eterna luta com a componente científica, nas licenciaturas em ensino, quantas vezes ela própria desconsiderada pelos

próprios alunos e, é justo (e preocupante) dizê-lo, por muitos dos professores, constitui, quanto a mim, um apetecível campo de estudos de tal forma virgem e desafiante que foi decisivo na hora de definir não só o nível etário da população que iria servir de base a este trabalho, mas também na hora de delimitar e circunscrever um âmbito preciso mais para esta dissertação.

Deste modo, a especificidade das artes visuais, bem como a carga altamente subjectiva da maior parte das suas manifestações, levou-me a ter como consideração prévia esta importante característica, quantas vezes esquecida pelos ainda raros investigadores que orientaram e orientam as suas investigações académicas para a temática da educação artística.

Foi igualmente decisivo, para a definição dos objectivos desta dissertação, a perspectiva aliciante do investigador poder vir a leccionar disciplinas específicas na vertente pedagógica das Licenciaturas em Artes Plásticas, da UE, na crença pessoal de que, conhecendo melhor “*estes*” adolescentes - os que chegam hoje à escola e não os que serviram de base a estudos com vinte e trinta anos! – estaria a preparar melhor os seus futuros professores.

0.4.2. Reflexões preliminares da investigação: os factores académicos externos que consolidaram o tema final da investigação

A preparação do projecto de doutoramento é, sem sombra de dúvida, o primeiro passo formal para a iniciação de um processo que tem, logo à partida, uma série de verificações, absolutamente obrigatórias, que deverão ser efectuadas pelo doutorando antes de iniciar a investigação propriamente dita²¹.

1 A estes preliminares que, no fundo, são ditados pelo bom senso de qualquer investigador no momento de iniciar a sua investigação, acrescentam-se as sugestões metodológicas contidas no livro de Joaquim Prats (ob.cit.) numa das obras de enquadramento metodológico mais consultadas nesta dissertação.

A primeira e a que parece mais óbvia é a de se saber o “*estado da arte*” no âmbito onde é realizada a investigação. A segunda prende-se com a existência, ou não, dos chamados materiais de cultura e das condições físicas julgadas essenciais para a investigação. Uma terceira, talvez a mais importante, tem a ver com a componente humana. É imprescindível garantir, desde a primeira hora, uma orientação absolutamente dedicada, competente e experiente.

A somar à verificação das condições julgadas essenciais, sucintamente acima descritas, temos a necessidade imposta de incutir algumas qualidades que julgo serem essenciais não só para o sucesso do ritual da sua defesa pública, como também para a “visibilidade” e impacto da tese, entre os seus pares científicos, após a sua defesa pública.

Entre as características que definem a solidez e a pertinência de uma tese, a originalidade (Melo, 2000: 73-74) é, sem sombra de dúvida uma das qualidades²² mais perseguida pelos investigadores doutorandos, o que implica uma espécie de uma pré-investigação sobre “*onde*” se investiga, “*quem*” investiga e “*o que*” está a ser investigado.

O actual realidade académica vigente em Portugal no que diz respeito ao estudo e investigação sistemática do fenómeno educativo abrangendo as artes visuais, bem como obtenção de respostas consistentes a estes três factores (“*quem*”, “*onde*” “*o que*”) a que se

Este manual, bastante simples e prático, apresenta uma interessante lista de bibliografia para a elaboração formal de trabalhos de investigação e teses de doutoramento. Esta bibliografia, muito recente (a maioria das obras são dos anos 90) possui uma característica muito interessante, é comentada, o que permite ao leitor uma pré-avaliação dos seus conteúdos e efectuar uma selecção das que considerar indispensáveis.

²² Segundo M. Melo (2000: 73): “...o grau de doutor certifica não apenas os conhecimentos aprofundados numa dada temática em estudo, mas também a realização de uma investigação que se configure como **uma contribuição original para o progresso do conhecimento...**”.

Para Eco (1988:24): “...constitui um trabalho original de investigação, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer progredir a disciplina a que se dedica...Porquê tanto tempo? Porque se trata precisamente de uma investigação original, em que é necessário saber com segurança aquilo que disseram sobre o mesmo assunto outros estudiosos, mas em que é preciso sobretudo descobrir qualquer coisa que os outros não tenham ainda dito”.

somou a confirmação positiva das três verificações acima descritas levaram-me, nos finais de 1998, a um destino: a Universidade de Barcelona.

0.4.2.1. A frequência do programa de doutoramento “Enseynament i Aprenentatje de les Arts Visuals”: o reconhecimento de pessoas e de livros como companheiros de rota

Antes de chegar a Barcelona importa destacar o papel que as novas tecnologias tiveram no conhecimento e na opção definitiva pelo local de realização do programa de doutoramento.

Destaco a internet e em particular o correio electrónico que me permitiram conhecer, enviar e receber documentação relevante no início do processo.

Após uma busca na rede, estabeleci então os primeiros contactos com o Professor Fernando Hernández, coordenador de programas de doutoramento no Departament de Dibuix da Facultat de Belles Arts da Universidade de Barcelona. Fomos assim, à distância, conhecendo-nos melhor, pelos autores que preferíamos, pelos *planteamientos* que ambos tínhamos acerca do quotidiano artístico e cultural e também pelas tomadas de posição que tínhamos - e temos! - perante o mundo educativo.

Por E-mail foi então enviado para Barcelona, no princípio de 1997, uma versão daquilo que pretendia realizar como investigação para a obtenção do doutoramento a que a minha carreira académica na UE me obrigava.

Após cerca de dois anos de contactos electrónicos resolvi conhecer pessoalmente o professor Hernández, pelo que organizei uma conferência na UE, no âmbito da Comissão Instaladora dos Ensinos Artísticos que nesse ano lectivo tinha lançado a Licenciatura em Artes Plásticas.

Com o apoio da Fundação Gulbenkian, que custeou a viagem, o Professor Hernández proferiu, no Palácio do Vimioso, a 30 de Abril de 1998, a conferência “*Educação Artística e Compreensão da Cultura Visual: uma revisão dos limites*” para uma pequena mas

interessada audiência formada, quase exclusivamente, pelos jovens alunos da nova licenciatura e por alguns colegas docentes do Departamento de Pedagogia e Educação.

Deverá ter sido a primeira vez que se falou de Cultura Visual em Portugal, apresentando-se uma definição precisa dos seus âmbitos transdisciplinares. A assistência beneficiou de dois factores: a apresentação profusamente documentada em termos audiovisuais, a que se somou um estilo inconfundível e uma capacidade de comunicação invulgar detidas pelo Professor Fernando Hernández e que fazem dele uma dos académicos mais requisitados do país vizinho para conferências dentro da temática da Educação Artística e da Cultura Visual.

Ao conhecimento da imensa experiência acumulada e da enorme capacidade académica e sólido conhecimento científico, numa área relativamente virgem em Portugal, acrescentei a confirmação das enormes qualidades humanas do Professor Hernández. Para mim, um factor decisivo na hora de escolher um orientador. Daqui até ao convite formal foi um passo, e deste até à aceitação da orientação foi outro passo, felizmente muito curto, por sinal.

Por esta altura já caminhávamos a par em direcção a um projecto que começou a conhecer contornos mais precisos depois da reunião que tivemos em Évora, no DPE, nos dias que precederam a conferência e que permitiram ao Professor Hernández um contacto, ainda que breve, com a realidade académica da UE.

Desta visita, recebi do professor Hernández, como oferta, uma obra que se veio a revelar preciosa na medida em que me ajudou bastante - e isso é bem visível no decorrer desta dissertação. O seu livro “Educación y Cultura Visual” publicado em 1997 pelo MCEP de Sevilha²³, é daquelas obras que, para além de nos fazer pensar em cada página, é capaz de mudar o posicionamento que temos perante os fenómenos artístico, educativo e cultural.

²³ Existe uma versão mais recente publicada em 2000 pela editora Octaedro de Barcelona e existe, inclusivamente, uma edição em português publicada pela editora Artes Médicas de Porto Alegre, no Brasil.

Tornaram-se então mais claras algumas ideias pessoais a que a nossa troca de E-mails, apesar de longa, não tinha sido capaz de dar resposta. Na verdade, o E-mail²⁴, que poderemos considerar típico, normalmente breve, torna-o algo limitado para a resolução *per si* de problemas ou de dúvidas criadas numa qualquer dinâmica de comunicação.

Voltando aos livros, por esta altura uma outra obra bibliográfica, relativamente recente – fora publicada em 1996 – foi-me indicada a pelo Professor Hernández. Na realidade, o livro de Efland, Freedman e Sthur “*Postmodern Art Education: An approach to curriculum*” foi crucial na hora de definir um lugar de partida para a investigação.

Nos finais de 1998, a convite do professor Hernández, vim a participar nas *III^{as} Jornades sobre Història de L'Educació Artística* ocorridas em Barcelona na FBA-UB em 29 e 30 de Outubro de 1998. É justo referir aqui a inclusão de mais algumas companheiras de rota: as Professoras Lucília Valente que juntamente com uma mestranda sob sua orientação: Cristina Lourenço, e com Judite Zamith-Cruz da Universidade do Minho me acompanharam a Barcelona para apresentarmos duas comunicações conjuntas²⁵.

Tive então um contacto mais directo com os vários espaços físicos da Universidade de Barcelona e em particular com as bem apetrechadas bibliotecas de Belas Artes e do Departamento de Didáctica e de Psicologia e Educação do campus universitário de Vall d'Hebron.

²⁴ No entanto, é justo referir algumas das funcionalidades que os actuais programas de E-mail proporcionam, em particular as que se referem à capacidade que quase todos apresentam de se poder enviar, em anexo às simples mensagens, grandes quantidades de informação. Foram por este meio enviados para a orientação desta investigação capítulos inteiros, imagens, gráficos e quadros que permitiu um acompanhamento mais ou menos eficaz do “andamento” da investigação.

²⁵ Valente, L.; Lourenço, C. & Charréu, L. (1998) Educação pela arte: uma experiência portuguesa In F. Hernández e M. Ricart (Coords) *III Jornades sobre història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts, (pp.113-126). De forma simpática e respeitosa o Professor Hernández incluiu a referência a esta comunicação na versão actualizada (p.301) do seu “Educación y cultura Visual” na edição de 2000 da Octaedro.

Zamith-Cruz, J.; Valente, L.; & Charréu, L. (1998) A integração das artes uma resposta educativa para os problemas do nosso tempo In F. Hernández e M. Ricart (Coords) *III Jornades sobre història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts, (pp.387-398).

Por esta altura, tinha todas as razões e mais alguma para me congratular com a decisão tomada de estudar em Barcelona.

Falando de pessoas, não poderia deixar de falar dos meus colegas do programa de doutoramento EAAV. Sendo de opção muitas das “*signaturas*” que constituíam o programa, acabou por se constituir um núcleo de doutorandos partilhando interesses comuns e que, ao longo dos dois anos em que decorreu o referido programa, foi cimentando uma sólida relação de amizade que acabou por extravasar o interesse académico.

Salvaguardando a enorme capacidade científica e pedagógica dos professores do programa doutoral, que julgo ter ficado suficientemente destacada nos agradecimentos iniciais, é justo dizer que aprendi imenso como os meus colegas, a maioria dos quais já com alguma experiência de ensino.

As diferentes proveniências e nacionalidades dos doutorandos e os diferentes sistemas de ensino tornaram esta experiência única e inolvidável. Assim, para além das sempre úteis dicas bibliográficas, que fomos trocando uns com os outros, foi-se estabelecendo um cordial e sincero espírito de cooperação que levou a uma constante troca de informações de natureza científica, bem como à frequência conjunta de Encontros, Seminários, Congresso e Jornadas em que as forças vivas (culturais e académicas) da cidade de Barcelona são generosas organizadoras.

Ao longo deste último ano e meio, por razões que parecem óbvias, perdi um pouco o ligação colegas do programa EAAV. Na esperança de que consigam chegar à etapa final²⁶ julgo ser importante definir os territórios investigativos dos meus colegas, companheiros de rota, que também foram fundamentais na hora de optar por caminhos alternativos sempre que encahava nas várias encruzilhadas a que dissertação me levou, em particular ajudando a clarificar os meus objectivos durante a frequência do programa doutoral EAAV(1998-2000): uma experiência inesquecível e gratificante.

Apoiado nas minhas “notas de campo” destaco os colegas que mais influência exerceram em mim, não só pela suas qualidades humanas como também pelo saber e maturidade que revelaram nas diversas “*signaturas*” que tivemos o prazer de partilhar.

²⁶ Entenda-se esta como sendo a realização, apresentação e defesa pública da tese.

Com a Inês Marçal praticava, por momentos, a língua portuguesa, uma oportunidade gostosa num espaço multi-lingue que me ajudava a matar saudades do linguajar luso. Tive a felicidade de ser contagiado pela sua simpatia e autêntica militância pela arte-terapia, à volta da qual procurava construir o seu projecto de investigação.

Tive a oportunidade de conhecer a dimensão pedagógica e humana desta colega brasileira e pude conhecer, em primeira mão, experiências educativas realizadas com os chamados “*meninos de rua*” no Brasil. Como fazer muito com poucos recursos, baseando-se apenas no empenho, capacidade de entrega e na convicção da importância que o ensino pode ter para mudar a vida das pessoas, deve ter sido das lições mais consistentes que recebi da Inês.

Em Marina Aragonês, licenciada em Belas Artes, e professora no Ensino Secundário²⁷ reconhecia a mesma preocupação por temáticas que julgo fazerem parte das preocupações científicas e pedagógicas dos docentes que trabalham essencialmente com imagens²⁸, pelo menos daqueles que estão mais atentos às imensas possibilidades de investigação que possui o fenómeno visual.

Marina procurava explorar a possibilidade de existência (ou construção) de um consenso relativamente ao uso de instrumentos mediadores (as imagens) no ensino e aprendizagem das artes visuais em alunos da ESO.

Procurando compreender que concepção possuem os alunos do termo “*imagem*”, procurava posteriormente saber se o uso da imagem pode gerar conhecimento, e se fosse este o caso, procurar saber que tipo de conhecimento era assim gerado, como se produzia e se o método como se produzia tornava-se consciente ao seu receptor.

A colega Mercedes Languens, docente na Universidade das Ilhas Baleares, procurava desenhar uma investigação que, tal como a minha, pudesse servir para melhorar o seu desempenho profissional na área da formação de professores.

²⁸ Digamos que, no sistema de ensino português, esta temática deveria interessar a todos os docentes das disciplinas ligadas ao Desenho, à História da Arte, à Educação Visual, entre outras, mas também aos planificadores educativos (os que definem os conteúdos programáticos), bem como os autores dos manuais de estudos.

Mercedes procurava estudar qual era o papel da Cultura Visual na escola primária, em particular no quotidiano profissional dos professores de Educação Artística²⁹.

Entre muitas das questões da investigação do projecto de Mercedes, destacava-se a necessidade de se saber a razão porque se confunde “*Educação Artística*” com “*manualidades*”, (habilidades técnicas) e, conseqüentemente, com a produção de obras artísticas e artefactos. Procurava também saber que valor daria o professor a esta forma de produção e que crenças sobre a ideia de arte possuía para, finalmente, procurar saber se essas crenças (as do professor) eram transmitidas aos alunos.

A prática docente, nomeadamente o trabalho com publicidade na sala de aula, levou Carme Forné, uma colega catalã, à definição do seu projecto de investigação. Este relacionava-se com o estudo da publicidade por omissão.

O objectivo essencial do seu estudo, tal como o meu, era o de compreender os alunos adolescentes. No entanto, Carmé questionava-se como se deveria aproximar os alunos da arte a partir da publicidade, tomando em linha de conta as distintas identidades que ela própria (a publicidade) provoca nos jovens.

Aproximando os alunos de publicidade da arte, procuraria indagar sobre os discursos que, por omissão, se desprendem quer da arte, quer da publicidade. A análise da cultura e o entendimento da vida social, em particular a dos adolescentes, seria o seu principal interesse. Compreender e dar significado às distintas identidades que a arte e a publicidade por omissão provocam, bem como, compreender as formas de dominação que a escola exerce, seria, sob um ponto de vista educativo, outro dos objectivos do seu interessante projecto de investigação.

²⁹ Refira-se que no nosso país, infelizmente, o modelo vigente é o da monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico. Não existem portanto professores especialistas de Educação Artística. Deste modo, o aprofundamento das literacias actualizadas, sejam elas artísticas ou científicas, está dependente não só da capacidade individual do professor, como também da oferta de formação contínua especializada que, nestas áreas, que continua a ser deficiente. Basta para isso, passar de relance para os quadros das acções de formação oferecidas pelos Centros FOCO.

Dentro do enquadramento da Cultura Visual³⁰, Gemma Parício, outra colega catalã também a exercer a actividade docente³¹ desenvolveu um projecto de doutoramento em que irá abordar o cinema como um mediador das artes plásticas.

A sua investigação irá assentar em duas questões básicas: uma a de saber que representações sobre arte apareceram no cinema, a outra, no seguimento, procura saber que discursos sobre a arte e sobre os seus agentes foram veiculados através da sétima arte.

A prática docente também levou Ramón González, um colega das ilhas Canárias, à definição do seu projecto de doutoramento. Iria procurar saber como se constroem as identidades de género em alunos e alunas da ESO, no quadro de uma disciplina do currículo: a Educação Visual e Plástica³².

Ramón procura levava cabo uma investigação que clarifique a forma como a educação configura e determina uma série de identidades de género, procurando saber, neste quadro, quais são as legitimadas e quais são as excluídas. O objectivo principal é procurar compreender quais são os mecanismos de imposição genérica e a forma como os (as) professores(as) (e a sua identidade) interagem com a realidade do aluno(a) a configuram e a modificam.

³⁰ O conceito de Cultura Visual abrange e inclui praticamente todas as manifestações do visual como objectos de estudo equiparados às tradicionais Belas Artes. Assim, o cinema, a publicidade, a fotografia, os murais de propaganda, os grafittis e tudo o que se possa considerar “imagem” são potenciais objectos de estudo com o mesmo estatuto e a mesma “dignidade” da pintura, escultura e arquitectura, como manifestações capazes de definir o complexo quadro de relações que definem uma dada época.

³¹ Também em Espanha é a saída profissional mais viável para os diplomados pelas Faculdades de Belas Artes.

³² Em Portugal a disciplina “equivalente” omite o termo “Plástica” o que faria pressupor uma concepção de aluno mais próxima de uma perspectiva passiva de “leitor de imagens” do que de “fazedor”. Veremos adiante que esta ideia e a dinamização da disciplina na sala de aula depende, em muito, da origem académica dos professores e das competências que efectivamente adquirem.

A Dolors Juarez também com formação em Belas Artes, era das poucas colegas catalãs que não trabalhava no meio educativo, embora desenvolvesse funções num ambiente que tende a ser considerado, cada vez mais, como um lugar de aprendizagem.

Dolors trabalha no Museu de Hospitalet de Llobregat um importante aglomerado urbano na periferia de Barcelona . O seu projecto incidia sobre a formação da cultura artística no âmbito local tomando como referência a actividade desenvolvida pelo Museu entre os anos 1970 e 2000.

O seu projecto de doutoramento procura investigar e evidenciar a forma como a cultura artística de âmbito local é o fruto de um amplo traçado de relações sociais e culturais que vão desde o acervo estritamente histórico, até às orientações dos planos de actuação e às tomadas de decisão que se encontram subjacentes nos discursos dos agentes implicados no processo de dinamização museológica.

Apoiada por uma bolsa do Instituto Ibero-americano de Cooperación, Guillermina Cruz, uma colega que veio de Cuba, movimentava-se muito bem numa área que, estando mais afastada das minhas preocupações e das preocupações dos meus colegas atrás mencionados, não deixou de ser bastante útil, demonstrando aliás a importância que pode ter um programa de doutoramento, desde a sua concepção multinacional até à potencial capacidade de providenciar, aos seus usuários, momentos ímpares de enriquecimento científico, sobretudo em áreas em que a produção disponível é ainda rara .

Guillermina tinha como projecto o estudo da influência dos cultos afro-caribenhos nas artes plásticas dos países da sua região. O seu interessante projecto, bem inserido numa original abordagem multicultural ao fenómeno artístico, procurava efectuar uma espécie de sistematização histórica da contribuição das diversas etnias africanas para a cultura do Caribe e explicar a incidência desse imaginário mágico-religioso na cultura visual e nas artes plásticas desses países.

Finalmente, devo referir que esta relação de colegas peca por defeito. Menciono apenas os colegas que mais influência exerceram em mim ou os que chegaram ao programa de doutoramento EAAV com uma ideia mais precisa do tema e do problema da investigação que deveria fundamentar os respectivos projectos de doutoramento.

São companheiros de rota porque efectuamos a mesma caminhada em direcção a objectivos que julgamos serem comuns e que facilmente se depreendem de uma espécie de “intertextualidade” implícita nos diversos projectos.

Que formidável seria podermos um dia reunir e publicar as conclusões das nossas investigações num único volume!

As bússolas metodológicas e científicas que orientaram as nossas investigações encontramos-las nas diversas disciplinas que constituíram o corpo do programa EAAV de que se falará a seguir.

0.4.2.2. O contributo do programa de doutoramento para a consolidação e redesenho da ideia inicial da investigação

“É muito mais libertador viver num mundo com muitos paradigmas e diferentes procedimentos do que num com uma única versão oficial sobre a verdade ou sobre a forma como encontrá-la”

Elliot W. Eisner

A concepção de um projecto³³ que, desde cedo, tinha começado a adquirir um formato assumidamente pluridisciplinar, não só pelas questões de investigação que propunha, mas também pela natureza intrínseca de algumas das áreas do saber convocadas para o seu enquadramento teórico e metodológico, tornou a frequência de um programa de doutoramento uma urgência. Para doutorandos que, como eu, provém de Belas Artes, em que a maioria do currículo se organiza sem atender a um eventual prosseguimento de estudos, as dificuldades iniciais são acrescidas, pois há que começar por ultrapassar essa deficiência curricular.

³³ Aconselha-se vivamente, pela sua simplicidade e assertividade, a leitura da obra de Prats (Ob. Cit.) em particular as fichas guião da p.44 à p.49.

Não providenciado disciplinas metodológicas que introduzam no rigor da metodologia de investigação (seja quantitativa, seja qualitativa) a maioria das licenciaturas do Ensino Superior em Portugal oferece aos seus alunos itinerários curriculares pouco motivadores para a investigação pós-graduada o que, infelizmente, não ajuda à promoção e ao incremento da investigação em grande parte das universidades portuguesas.

Justifica-se pois no actual quadro da investigação universitária a existência de programas de doutoramento em que seja possível, por intermédio da dinâmica da sua arquitectura curricular, a inclusão de disciplinas que providenciem não apenas a aquisição de conhecimentos de base³⁴, mas que se organizem em função de uma interdisciplinaridade inevitável de modo a que os doutorandos encontrem plataformas válidas a partir das quais possam encontrar com mais facilidade articulações coerentes entre as várias áreas em abordagem. Pois hoje em dia, em particular na educação artística, normalmente inserida nas chamadas ciências humanas, na qual nos parece ser difícil realizar qualquer investigação válida, sem que sejam frequentemente convocadas mais do que uma disciplina específica entre aquelas que poderão ajudar a dar sentido às eventuais problemáticas levantadas.

Para alguns autores (Dufrenne & Knapp, 1982: 267) o que caracteriza precisamente a aproximação à arte contemporânea é a diversidade, que deverá ser sempre tomada em linha de conta, desde o primeiro passo da investigação que é a definição de uma tema e de um problema de investigação. Esta diversidade deverá estar patente sobretudo na circunscrição do seu(s) território(s) conceptual(ais).

Isto implica uma consideração preliminar: a de que o objecto em estudo não tenha uma verdade que seja una e só justificável a partir de um único saber. Alguns autores como Miles & Huberman (1994:5) propõem, inclusivé, o desenvolvimento de esquemas práticos de investigação, a partir de diferente perspectivas, propondo ainda a partilha de informação

³⁴ Registe-se, todavia que não deverá ser esse o objectivo principal de um programa de doutoramento.

Os conteúdos das diferentes disciplinas do currículo deverão apresentar essencialmente o conhecimento de ponta numa dada área específica, uma espécie de “upgrade” ou actualização do conhecimento específico.

Se possível, numa perspectiva criativa, deverá apontar caminhos para eventuais pontes possíveis de estabelecer entre áreas diversificadas, sem que se perca o indispensável rigor científico.

entre vários investigadores como forma de se chegar a conclusões mais sustentadas. Wolcott (1992), Tesh (1990) e Jacob(1987) propõem esquemas gráficos de investigação qualitativa pluridisciplinar.

Ao investigador, na fase de arranque, caberá segundo Miles & Huberman, (2000:6) adquirir uma visão holística (sistémica e integrada) do contexto em estudo bem como a sua lógica, os seus arranjos e as suas regras implícitas e explícitas.

Desta forma, o recurso mais importante para o investigador é a obtenção de uma qualificação pluridisciplinar (Dufrenne & Knapp, 1982:270).

A pluridisciplinaridade é pois uma condição fundamental para nos levar à interdisciplinaridade que é essencialmente “*acção*” e exige uma autêntica cooperação e colaboração entre disciplinas.

Nesta definição de interdisciplinaridade, a “*circulação de informação*” constitui um vector axial fundamental para “*fecundar*” a investigação (Dufrenne & Knapp, 1982: 269-270). Daí a importância da constituição de um grupo de pessoas (doutorandos) onde, pelo menos, tenham como perfil comum a partilha do conhecimento dentro numa perspectiva solidária de generosidade científica e dentro de um verdadeiro espírito de equipa.

Pelo que tive o prazer de relatar atrás, estas últimas condições fizeram o sucesso do programa EAAV e tornaram-no, durante dois anos, num fórum permanente de discussão e debate que me ajudou, e de que maneira, a ultrapassar um dos problemas que, amiúde, afecta qualquer investigador: a solidão.

O mais importante num qualquer programa doutoral (que procure servir de estrutura de arranque para uma investigação), é que sirva para permitir ao investigador conhecer uma diversidade de aproximações sobre um mesmo objecto ou conjunto de objectos.

A interdisciplinaridade deverá manifestar-se como uma política de “*negociações*” e de mudanças e “*correções de trajectórias*” de modo a evitar aquilo que Dufrenne & Knapp definem como o “*imperialismo*”. Entendido este como o domínio de uma disciplina sobre as demais. Nesta figura que se deverá evitar, uma disciplina constrói um modelo que se assume como a verdade do objecto ao qual é aplicado e a essência do objecto será explicado em ultima análise por este modelo.

Torna-se então necessária uma convergência de aproximações para que a investigação tenha a coerência interna que é reclamada pelo próprio conhecimento

multidimensional do objecto da investigação. Torna-se importante saber se o nosso objecto pertence como coisa própria (ou é prioritário numa das disciplinas) ou se é comum a todas as disciplinas que se associam ao estudo. A transdisciplinaridade resulta pois da afinidade de saberes que partilham uma mesma ideologia (Dufrenne & Knapp, 1982: 273).

Foi esta consciência que me levou à frequência do programa doutoral EAAV em que as considerações anteriores serviram de fundamento à sua articulação, sendo a avaliação pessoal do seu internacionalizado corpo docente determinado e validado pela leitura da sua produção académica, cujas obras mais significativas, já disse atrás, foram e ainda são autênticos “companheiros de rota” a quem esta investigação muito deve.

O corpo curricular do programa EAAV (Cfr. Quadro5) procurou então responder a problemas diferentes suscitados por um mesmo objecto artístico³⁵, quer o consideremos como *produzido*, quer o consideremos como *recebido*.

Se tivesse sido a primeira consideração a servir de guia a esta investigação, estaríamos claramente no âmbito da didáctica. Então preocupar-nos-iam mais os contextos técnicos de produção. Todavia a nossa investigação parte essencialmente da segunda premissa: a da *recepção* do objecto artístico.

Em todo o caso, quer uma quer outra premissa implicam o recurso a um saber empírico multidimensional como é defendido por Dufrenne & Knapp (1982: 271):

“Como compreender a essência da arte, quando esta se actualiza na história, sem nos perguntarmo-nos sobre o sentido ou a função da arte, sobre o seu lugar na cultura ou sobre a sua relação com as demais instituições e sobre a forma como a arte é vivida”.

Também é certo, e basta ver de relance a organização curricular do programa EAAV, que a sua *intencionalidade investigativa* foi inteiramente direccionada para os contextos de *apreciação* e de *circulação* do objecto artístico. Ou seja para o objecto *recebido*. Pessoalmente assentou como uma luva em relação às problemáticas a que a minha investigação procurou dar resposta. Este facto tornou este programa extraordinariamente importante e assertivo para a meu estudo.

³⁵ Ou conjunto de objectos artísticos que é o que serve de base à nossa investigação

Finalmente, na consolidação deste projecto de investigação, e constituindo um bom exemplo do esquema de funcionamento adoptado na dinamização do programa EAAV, devo destacar o Seminari de Recerca Interdoctoral (Seminário de investigação interdoutoral) patrocinado pelo prof Fernando Hernández e pela Professora Juana Sancho, realizado em 23 e 24 de Novembro de 1998 no Campus de Vall d'Hebron da UB.

Este seminário constitui mais uma das melhores recordações académicas de Barcelona e teve em mim uma influência muito positiva, ajudando-me a clarificar e a definir melhor a minha investigação, num período em que ainda tinha muitas dúvidas sobre como fundamentá-la teoricamente.

Foram colocados frente a frente os doutorandos dos dois programas de doutoramento da UB o EAAV do Departament de Dibuix da FBA e o programa “Processos educatius en situacions de canvi” (Processos educativos em situações de mudança) levado a cabo pelo Departament de Didáctica i Organització Educativa da UB.

Para além do inestimável treino para a defesa pública da dissertação, este seminário se, por um lado, foi fundamental na hora da apresentação pública e da definição dos nossos verdadeiros problemas de investigação, enquanto doutorandos, por outro, foi essencial na medida em que nos introduziu nas múltiplas perspectivas e nos inúmeros pontos de contacto existentes entre as problemáticas que serviram de base às nossas investigações.

Hoje, na hora de redigir esta dissertação, não tenho nenhuma dúvida em admitir que esta foi, em absoluto, uma verdadeira experiência significativa. Senti-me então parte de uma comunidade de investigadores com um rumo definido, se bem que a minha caminhada, nessa altura, precisasse de maior orientação que a dos meus colegas.

Quadro 5 – Currículo do programa de doutoramento EAAV (1998-2000)

Disciplina	Créditos	Tipo/ Caract.	Docentes
<i>Alienació curricular i organitzativa a educació secundària</i> (Alienação curricular e organitzativa na educação secundária)	3	F	Andy Hargreaves (Universidade do Ontário, Canadá)
<i>Recerca qualitativa i nous objectes de coneixement artístic</i> (Investigação qualitativa e novos objectos de conhecimento artístico)	3	M	Fernando Hernández (Universidade de Barcelona Espanha)
<i>Cultura postmodernitat i educació artística</i> (Cultura pós-modernidade e educação artística)	3	F	Kerry Freedman (Universidade de Minnesota Estados Unidos da América)
<i>Estructura del coneixement de les arts plastiques</i> (Estrutura do conhecimento das artes plásticas)	4	F	Juan C. Araño Gisbert (Universidade de Sevilha Espanha)
<i>De la mirada a l'apreciació artística</i> (Da observação à apreciação artística)	3	F	M ^a Teresa Gil Ameijeiras (Universidade de Barcelona Espanha)
<i>Educació artística i temes controvertits</i> (Educação artística e temas controversos)	F	3	José M ^a Barragán (Universidade de Barcelona Espanha)
<i>Gènesi i desenvolupament de la tesi doctoral</i> (Génesis e desenvolvimento da tese de doutoramento)	M	3	Fernando Hernández (Universidade de Barcelona Espanha)
<i>Treball de investigació</i> (Trabalho de investigação)	M	8	Orientação do tutor escolhido pelo doutorando
Reconhecimento de créditos (em eventos e reuniões científicas reconhecidos pela UB)		2	- Seminário “ <i>Globalización y diferenciación cultural</i> ”, MACBA, 19-20 Março 1999. - Seminário “ <i>La pintura como representación</i> ” MACBA, 7-8 de Maio 1999.
Total de créditos		32	
Legenda/resumo: F – (disciplinas) Fundamentais M – (disciplinas) Metodológicas 1 crédito = (aprox.) 10 horas lectivas			

0.5. Da consciencialização do “lugar” desta investigação até à validade académica e social dos seus resultados.

Como já disse anteriormente, a definição da adolescência como “população alvo” adveio de uma tomada de consciência que a considera, neste preciso momento, um grupo em risco e a merecer toda a atenção. A máxima atenção que lhe possa ser prestada. Daí que tomá-la como alvo da investigação constituiu a minha contribuição (e a dos meus orientadores) para juntar mais um tijolo ao edifício que é preciso erguer para tentar compreender melhor esta adolescência da pós-modernidade.

O contributo deste trabalho foi o de tentar perceber como é que, em relação às manifestações de arte contemporânea de índole visual, a adolescência interpreta e constrói o seu próprio mundo de significados. Simultaneamente procuramos contrastar uma boa parte dessa informação sobre um cenário de fundo que é o imenso território educativo, construindo a nossa própria reflexão sobre o ensino que queremos (expresso no ponto 2 do capítulo 3 - ou que recusamos! - à luz dos posicionamentos críticos actuais e que consideramos merecerem toda a nossa atenção (expressos de uma maneira global nos Capítulos 1 e 2). Tal tarefa obrigou-nos também a meditar sobre a qualidade da própria cultura em que hoje nos inserimos, recontextualizando-a (no ponto 2 do Capítulo 2).

Admitimos pois que, ao senso comum, seja uma tentação considerar um estudo desta natureza como irrelevante para a implementação de medidas educativas que levem a uma melhor inserção e desempenho escolar da adolescência, ou pelo menos de uma “certa” adolescência, aquela que os directores de turma de muitas das escolas secundárias deste país enviam para os “*clubes*” escolares de pintura ou de fotografia, ou para um qualquer “*currículo alternativo*”, ou ainda para “*actividades de complemento curricular*”, como forma de controlo disciplinar, mas também, é inegável, como forma de segregação escolar.

Não deixa de ser curioso verificar que a nossa LBSE nos artigos 47 e 48 estabelece o guarda chuva legal que enquadra, justifica e autoriza as actividades acima mencionadas, todavia uma concepção do currículo que poderemos considerar de “*ornamental*”,

manifestada por uma parte significativa dos professores, não atribui a estas actividades a dignidade que merecem, impedindo, no concreto, a realização da “*Escola Cultural*” que o Professor Manuel Patrício defende (1993: 137 e 2001: 240-250).

Não estaria a dizer a verdade se, na consciencialização da validade científica e académica desta investigação, (e na definição do seu *lugar* e da sua *meta* de chegada), se essa ideia - a da “*Escola Cultural*” - por enquanto utópica, como todos sabemos, não tivesse estado, desde os primeiros momentos, no horizonte pessoal que serviu de cenário à investigação. Acreditar que, de algum modo, a “voz” que, por intermédio do nosso instrumento de investigação (a entrevista), demos à adolescência, a cada adolescente em particular, “voz” essa mediatizada pela arte feita no seu tempo, que é o de hoje, foi uma forma mais ou menos subtil de contribuímos para uma escola “*centrada na pessoa, sempre n`aquela pessoa, sempre em cada pessoa*” como enfatiza o Professor Manuel Patrício (2001: 240). Também foi uma forma de estímulo que foi fulcral para auto-alimentar o ânimo sempre que as dificuldades (e foram muitas) apareciam.

Que a nossa investigação se venha a integrar na produção científica, no âmbito das ciências da educação, que de algum modo ajude e contribua para a compreensão do público escolar potencialmente mais consumidor de cultura, são obviamente os meus desejos impossíveis de dissimular.

O binómio economicista utilidade/produtividade, tão do agrado de um determinado discurso contemporâneo - um discurso dominante, diga-se de passagem - não poderia deixar de ser abordado segundo uma análise qualitativa a partir de dados quantitativos, entres as diversas que esta investigação qualitativa também apresenta³⁶. Todavia a significatividade dos números é por vezes bastante útil na hora de alertar consciências individuais e institucionais para factores, neste caso académicos, que importa revelar e sublinhar.

Segundo os dados do *Llibre Blanc de la Recerca a la Facultat de Belles Arts* da Universidade de Barcelona (livro Branco da Investigação na Faculdade de Belas Artes) onde se analisou cerca de uma década de investigação (1987-1995) na área das Belas

³⁶ Foi seguido o que muitos metodólogos recomendam. (Cfr. Strauss & Corbin, 1990: 18 e segs)

Artes, de um total de 289 projectos de teses de doutoramento matriculadas apenas 39 foram efectivamente apresentadas defendidas, apenas de 13% (!) do número total de projectos de tese matriculados. A frieza dos números revela que chegar ao fim não é tarefa fácil.

Exactamente no ano 1995, o que abalizou a década do livro branco da universidade catalã, contabilizaram-se 63.500 estudantes em doutoramento na Alemanha, tendo sido atribuídos nesse ano 14.500 doutoramentos em várias áreas (Melo, 2000:55 citando B. Baldauf,1998)³⁷. Poderá esta produtividade científica e académica explicar o colosso económico e cultural que a Alemanha foi durante quase todo o século XX e certamente continuará a ser no limiar do século XXI³⁸?

Importa referir que em Portugal, segundo o Observatório das Ciências e Tecnologias sobre os Doutoramentos por Universidades Portuguesas³⁹, entre 1995 e 1998, foram atribuídos 2307 doutoramentos. Como o número total de doutoramentos de 1970 a 1998 foi de 7082, podemos no entanto registar o enorme esforço que Portugal nestes últimos anos tem efectuado para poder acompanhar os países da linha da frente Europeia.

Esta tendência é confirmada pela subida do número de mestrados que registou 297 atribuições em 1990 e 1884 em 1996, uma subida exponencial de cerca de 600%! (Melo, 2000:50).

Este crescimento e este esforço é apresentado quantitativamente por Barreto & Preto (1996:93, citados por Nico, 2000:43) que estudaram a evolução do ensino superior em Portugal entre os anos de 1960/61 e 1993/94.

Para uma população estudantil universitária de 19.522 alunos e alunas no início da década de sessenta, existiam 883 professores.

³⁷ B. Baldauf (1998) Doctoral education and research training in Germany: towards a more structured and efficient approach? *European Journal of Education*, 33, 2 – Special Issue. Postgraduate Education in Europe, 161-182).

³⁸ Para esclarecer dúvidas sobre o importância da educação na erradicação da pobreza a nível mundial basta ler o relatório Oxfam disponível em <http://www.oxfam.org.uk/educationnow/edreport/report.htm>

³⁹ Dados obtidos em <http://www.oct.mct.ctpor.htm> (18-04-2000).

Um ano depois da revolução de Abril, em 1975/76, 52.883 estudantes universitários eram assistidos por 4.305 professores, ultrapassando a triplicação em menos de 10 anos. Em 1993/94, ano que abalizou o estudo, 168.119 estudantes universitários tinham 13.343 professores⁴⁰.

Todavia, importa sublinhar que esta população docente não significa de todo a detenção doutoramentos. Daí que não se deva depreender que tenha havido, portanto, um aumento correspondente da investigação e que, conseqüentemente, tenha havido o salto qualitativo em termos de investigação científica que o país precisava e continua a precisar.

A disponibilização de bolsas de estudo de apoio à investigação avançada no âmbito do PRODEP⁴¹ para o nosso país, entre outras razões, adveio precisamente da tomada de consciência desta enorme lacuna que se encontra por preencher no mundo universitário português.

No entanto dentro deste crescimento, no nosso país, doutoramentos em Belas Artes já vimos que não se fazem, pelo que a este nível não é possível estabelecer qualquer comparação.

No presente momento, em Portugal, a oferta pós-graduada no âmbito das Artes Visuais é muito recente e é claramente insuficiente sob o ponto de vista estritamente científico e académico. A ausência da organização de programas de estudo avançado que eventualmente permitam uma abordagem pluridisciplinar a problemáticas actuais e passíveis de actualização constante, tem originado a procura de Universidades Europeias por investigadores portugueses. Em particular, a procura de instituições com programas projectos e dinâmica investigativa consolidada.

⁴⁰ De sublinhar que apenas se considera aqui apenas população docente e discente universitária. Os números são substancialmente maiores se juntarmos o Ensino Superior Politécnico que faz disparar os números para 270.009 estudantes em 1993/94 para um total de 23.882 docentes nesse ano.

⁴¹ Acrónimo de Programa Operacional para o Desenvolvimento Educativo de Portugal. Não o colocamos no nosso quadro 1 porque não se generalizou nem teve mais nenhuma utilização no texto desta investigação..

São portanto muito recentes os mestrados oferecidos pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa⁴²: No presente momento, em Portugal, a oferta pós-graduada no âmbito das Artes Visuais e é claramente insuficiente sob o ponto de vista da abertura a perspectivas de análise pluridisciplinares.

Foi nesta última perspectiva de análise que se pretendeu incluir esta dissertação. Ela procurou, nas cerca de 40 páginas anteriores, justificar os seus leitores os traços essenciais do seu pioneirismo sem cair em presunção. O trabalho substancial que a partir daqui se desenrola, gostaria também se ser visto como um humilde e esforçado exemplo de que é possível fazer investigação universitária em Artes Visuais, e que qualquer investigação nesta área que se deseje académica e socialmente produtiva, terá que ser, necessariamente, uma investigação multidimensional e pluridisciplinar.

0.6. Um “*voô*” sobre o que aqui se trata: os resumos das partes constituintes desta investigação

Esperando não ter desesperado os leitores desta investigação com uma introdução encorpada (que o investigador quis que não fosse capítulo), explana-se agora o que de essencial contém cada capítulo .

Apresento então uma antecipação da estrutura deste trabalho, em jeito de *voô*. Inclui-se este verbo num sentido metafórico, que é o que, neste lugar da dissertação, se impõe naturalmente: ir do início ao fim da “viagem”, da forma mais rápida, observando e

⁴² A Faculdade de Belas Artes oferece mestrados em Teoria da Arte, (Deliberação nº264/1998 publicada no Diário da República nº 103 de 5 de Maio, IIª Série), em Pintura (Deliberação nº1160/2000 publicada no Diário da República, nº 220 de 22 Setembro, IIª Série), em Desenho (Deliberação nº1218/2000 publicada no Diário da República, nº 239 de 16 de Outubro, IIª Série) e em Museologia (Deliberação nº1683/2001 publicada no Diário da República, nº 247 de 24 Setembro, IIª Série).

destacando as manchas enormes na paisagem, sem contudo se dar grande atenção aos detalhes.

Na introdução, julgo ter ficado bem patente a interpolação e o entrelaçamento das questões essenciais da investigação, com a biografia pessoal do seu autor e com o(s) cenário(s) académico(s) em que foi desenvolvida..

No capítulo 1 – *A Definição dos Lugares de Partida* – procurou-se efectuar a delimitação possível dos campos teóricos e conceptuais que serviram de enquadramento e de referência para contrastar e interpretar a parte experimental, mas também para apresentar os fugidios (e, muitas vezes, incompreendidos) territórios intelectuais que serviram de alicerce à investigação.

Fez-se então uma revisão dos termos “pós-modernidade” e “pós-modernismo”, procurando aclará-los à luz de diversos autores, dos “clássicos” aos mais recentes. Também se procurou “olhar” ambos os termos sob o ângulo crítico de várias disciplinas.

O capítulo 2 – *Reconceptualização das Noções de Arte e de Cultura* – adveio da necessidade de reconceptualizar diversas noções (de arte e de cultura com profundas implicações para a educação artística) em função da quantidade e da qualidade da informação teórica relevante que nestes últimos anos tem sido produzida.

Procura clarificar os conceitos e caracterizar o fenómeno artístico contemporâneo. Os traços distintivos essenciais do pós-modernismo artístico foram analisados, por contraste, com os seus congéneres modernistas, para se perceber bem qual a ideia de “projecto” que ambos os movimentos preconizam no âmbito das artes visuais.

Procurou-se discutir aqui o fenómeno a partir de diversas perspectivas e a partir de diversos ângulos (do ângulo do artista, do crítico, do público etc.), de modo a entender melhor as idiosincrasias e as vicissitudes da arte visual pós-moderna e apoiar melhor a tarefa interpretativa.

O Capítulo 3 – *A Escola como lugar social e cultural para a mudança* – disseca, por um lado os “novos” públicos juvenis e a sua peculiar cultura “transmediatizada”. Os jovens que frequentam a escola de hoje - a que chamei os “públicos” da escola são o objecto deste capítulo. Procurou-se identificar no que se distinguem os adolescentes da era

da circulação da informação e da globalização, dos adolescentes das utopias dos anos setenta e primeira metade dos anos oitenta, precisamente o período em que o próprio investigador foi adolescente. Por outro lado, este capítulo também procura sistematizar os conceitos (como o de cultura Visual), os modelos, as práticas e os conteúdos julgados fundamentais para uma renovação do ensino artístico na instituição escolar já entrada num novo milénio.

Finalmente no Capítulo 4 – *Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes* – apresentam-se os resultados do trabalho de campo bem como a metodologia utilizada.

A possibilidade de se investigar as artes visuais, e em particular o efeito que elas provocam sobre as pessoas, com fundamento qualitativo, foi o desafio lançado no início da investigação que aqui se ensaiou corporizar.

As “*Conclusões*” e as “*Portas que Ficaram Abertas*” encerram esta dissertação procurando destacar o que de relevante ela contém, bem como as possibilidades de (continuação da) investigação que deixa em aberto.

Servindo esta alínea da introdução como “espaço de transição”, a voz deste trabalho transmutar-se-á, a partir daqui, para a “primeira pessoa do plural”. Será essa a voz que constituirá a globalidade do discurso daqui para a frente. Ao colectivar-se, mais do que procurar protecção por detrás da tradição académica, procura, ao invés, assumir o papel que a orientação teve em todo o processo. Se em muitos capítulos não foi directo, noutros foi determinante.

Por isso, daqui em diante, o “eu” passa a “nós”.

CAPÍTULO 1: A DEFINIÇÃO DOS LUGARES DE PARTIDA

1. A PÓS-MODERNIDADE COMO ENQUADRAMENTO E COMO REFERÊNCIA

“Sem um entendimento do contexto, da fonte de todas as pressões e mudanças, não é possível sermos claros ou coerentes quanto às mudanças que experimentamos”.

Andy Hargreaves

Investigar um grupo particular de pessoas - os adolescentes - e um fenómeno - a arte considerada como fenómeno cultural capaz de gerar um campo de estudo múltiplo, que acrescenta mais um traço distintivo (há quem diga que é o fundamental) à nossa humanidade, acrescentando ainda um dos espaços sociais mais importantes - a escola – que serve de guia a esta investigação, implica imperiosamente conhecer, tanto quanto possível, as características essenciais da contemporaneidade.

Mais do que *conhecer*, trata-se sobretudo de *compreender* o contexto sem o qual jamais poderíamos articular um discurso interpretativo e coerente dos dados empíricos do último capítulo desta dissertação. A abordagem a um grupo social, a um fenómeno e a uma instituição contemporâneas, pressupõe, logo à partida, que as nossas visões críticas e as nossas plataformas teóricas fossem igualmente contemporâneas. De facto não se pode entender os traços essenciais de um momento social e cultural, com modelos hermenêuticos comprometidos com outros momentos históricos.

Como as forças culturais nunca estão separadas da dimensão social (Lyon, 1997:131) teremos pois que, acima de tudo, tentar saber como é que se estrutura esta dimensão social, que factores contribuem para que apresente esta estruturação e não outra, para depois podermos tentar compreender porque se manifestam de determinada maneira os produtos culturais da nossa época, em particular os que, grosso modo, podemos incluir no campo vasto das chamadas artes visuais.

No entanto, um factor evidente seguiu em paralelo esta investigação, como uma sombra. Mais do que uma dificuldade, foi uma inevitabilidade. A constatação, porventura permanente, de estarmos a investigar o nosso tempo a partir dos seus próprios quadros mentais e sem a segurança do distanciamento histórico. Este é, aliás, o risco que corre qualquer investigação que se embrenhe na complexidade das organizações contemporâneas e na idiosincrasia dos seus sistemas simbólicos. Ainda por cima, num período em que a própria ideia de história é colocada em causa

Na realidade, nós próprios “*experimentamos*” as mudanças que ocorrem hoje, no momento presente, em que esta investigação quis situar-se. Ou seja, *somos* também *objecto* e este facto torna difícil à investigação em ciências sociais – que é a nossa – a consumação dos três actos epistemológicos fundamentais em ciência: a ruptura, a construção e a constatação, para que, seguindo uma das ideias fundamentais de Bachelard (1972:14), já aludida, ao fazermos ciência, possamos opor-nos à “opinião” fundada no senso comum.

É este conhecimento vulgar contemporâneo que costuma contaminar as disciplinas que circunscrevem o “universo em expansão” das artes visuais¹ que, infelizmente, são compelidas a reclamar o “*triste privilégio de tratar de matérias de que todos se julgam competentes*”², frase que ironicamente Piaget utilizou para caracterizar a sociologia (1967:24).

Finalmente, ver as coisas tal como são – o que dizem os adolescentes de “hoje” acerca das manifestações artísticas contemporâneas que lhes chega (ou não!) por um

¹ Entre elas podemos apontar as mais “tradicionais”: a História da Arte, a Crítica de Arte, a Estética, os Estudos de Arte. Todavia, parece ser ponto assente que um conjunto de técnicas ligadas à manipulação mecânica e digital das imagens estão já aí a reclamar corpo disciplinar (*Media Art*, multimédia, infografia etc.).

² Continua a ser mais vulgar, no quadro académico de defesa de teses de doutoramento de áreas ligadas a ciências recentemente constituídas (no âmbito da história da Educação), a constituição de júris à base de doutorados de áreas do saber legitimados historicamente, do que o oposto: a integração de um doutorado em artes no júri de na defesa pública de uma tese em ciências exactas ou naturais.

canal importante, a escola de “hoje” – também é, como afirma Eisner (1998:59), *“tentar experimentá-las ou tentar conhecê-las no seu estado ontológico”*. A verificabilidade decorrente deste estado procura assumir a sua precaridade epistemológica como algo de inevitável, face à dependência linear das ciências da educação relativamente aos modelos e práticas das ciências sociais e, por sua vez, pela pressão exercida sobre estas últimas pelas pautas e pelos modelos racionais de raiz positivista das chamadas ciências naturais.

Por isso, o que desejamos ver e interpretar não foi um mundo subjectivo, feito de crenças, de fragmentos e de (restos de) ideologia, mas *“saber o que realmente está aí fora”* (Eisner,1998:59). Impõe-se então que, para essa tarefa, a de saber o que ocorre na realidade com alunos concretos que tal como nós *“experimentam”* o mesmo tempo, a que se convencionou chamar de pós-modernidade, tenhamos que definir o termo e distingui-lo de modernidade, de onde deriva, e de pós-modernismo, a sua consequência.

1.1. Modernidade, Modernismo, Pós-modernidade e Pós-modernismo: Uma Distinção Necessária

“Quando enfrentam o que seu passado não as preparou para enfrentar, as pessoas tateiam em busca de palavras para dar nome ao desconhecido, mesmo quando não podem defini-lo nem entendê-lo.”

Eric Hobsbawm

Não pretendemos, neste ponto, efectuar um percurso de revisão completa de terminologias e de conceitos sobre as quais já muito se escreveu nos últimos 15 anos, mas apenas efectuar uma aproximação que nos permita situar o campo conceptual da nossa tese.

Considerar o prefixo “*pós*”³ como mais um modismo, uma panaceia ou um cliché, sem atender ao profundo alcance cultural, social e estético que a sua junção aos termos “*modernismo*” e “*modernidade*”⁴ acarreta, é escamotear a importância dos fenómenos contemporâneos para aferirmos da sua complexidade e da estreita relação que tem com o nosso objecto de estudo.

Alguns autores de referência como Bell (1973:51) que identificaram logo nos inícios dos anos 70 os sinais claros que um novo tipo de sociedade estava a estabelecer-se, consideram que o prefixo “*pós*” é o que melhor simboliza um período de interregno, (que alguns consideram de transição) como o que estava a viver.

Se bem que a maioria dos autores considere não serem, ambas, designações felizes, sendo até inadequadas⁵, veremos a seguir que *pós-modernidade* e *pós-modernismo* são nomes autênticos⁶ para mudanças reais que têm vindo a caracterizar as sociedades contemporâneas um pouco por todo o mundo.

Todavia, não podemos cingir a compreensão dos termos a uma questão linguística, etimológica ou semântica, porque sabemos que o termo choca com outro (moderno) que significa “agora mesmo”. Pós-modernidade quer dizer, de forma messiânica ou não, “o que está para vir”, pelo que em boa verdade não deveria ser aplicado a uma situação presente. Ora, sabemos que a pós-modernidade se reporta

³ Para Vattimo (1987:8): “*O – pós - de pós-modernidade indica de facto uma despedida da modernidade, que, ao querer furtar-se às suas lógicas de desenvolvimento, e antes de tudo, à ideia de superação crítica em direcção a uma nova fundação*”.

⁴ A sistematização possível dos retratos possíveis destes termos são apresentadas por Scott Lash (1990:2).

⁵ Segundo Boaventura de Sousa Santos (1988:26): “*Como todas as transições são simultaneamente semi-cegas e semi-invisíveis, não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas à falta de melhor é um nome autêntico na sua inadequação*”.

⁶ Alguns autores preferem outras designações sendo as de “*alta modernidade*”, “*pós-industrialismo*” e “*pós liberalismo*” as mais utilizadas.

exactamente à época em que vivemos, cujas características, devidos a factores sociais, culturais e económicos, consideramos serem já substancialmente diferentes da época que designaremos como moderna, que muitos, por força do conceito, consideram continuar a existir.

O erro de muitos críticos actuais (Marques, 1999:73) é o de insistirem em destacar a inadequação semântica⁷ do termo, em relação àquilo que *tout court* deveria significar, julgando assim poder refutá-lo sem necessidade de recorrer a evidências conceptuais mais seguras. Por outro lado, a maioria dos críticos negativistas e pessimistas revela, desde o início, um posicionamento político bem marcado e simplista, ao considerarem ser o pós-modernismo a tábua de salvação de muitos marxistas, à deriva desde o derrube do muro de Berlim.

No entanto, outros investigadores das Ciências Humanas e, em particular, alguns da área da Educação (Efland et. Al., 1996; Hargreaves, 1998 e Sousa Santos, 1999) consideram haver no pós-modernismo, ou em alguns dos seus aspectos, um potencial de emancipação humana a merecer consideração. Hargreaves que declara fazer ele próprio uma abordagem à pós-modernidade, a partir de uma posição assumidamente moderna (1998:46 e 49) sublinha que:

“estas críticas podem ser utilizadas como escárnio fácil por aqueles que sabem ou leram pouco sobre pós-modernidade e pós-modernismo e que pretendem legitimar a continuação da própria ignorância, imputando irrelevância ou irracionalidade a este campo”.

Após cerca de duas décadas de debates em torno dos dois últimos termos-conceito do título deste sub-capítulo, num largo número de disciplinas, não existe uma definição que recolha unanimidade entre os autores. Segundo Hargreaves (1998:43):

⁷ Apesar de Jameson (1984:71) ser mais fiel à acepção etimológica do termo pós-modernismo relacionando-o com “*as noções de desintegração ou extinção do já centenário movimento moderno e com a recusa ideológica ou estética deste*”.

“embora esteja hoje em voga escrever sobre a sociedade pós-moderna, isto não exprime qualquer unanimidade de opinião. As discussões sobre pós-modernismo e a pós-modernidade têm expressado pontos de vista, perspectivas culturais e até entendimentos diversos relativos aos conceitos básicos”.

Se é certo que a própria definição de “moderno” e de modernidade não é consensual entre muitos dos pensadores contemporâneos (Domenach;1997:21), para outros autores (Lanceros, 1994:137; Luján,1992:51; Potter, 1998:119 e Chagani, 1998) o conteúdo da pós-modernidade *“continua a ser esquivo; os seus limites difusos; a sua posição variável”*⁸ No que respeita a estes dois termos, podemos até mesmo afirmar que uma característica dominante em muitos autores é, precisamente, a dificuldade em definir com clareza *pós-modernidade* e *pós-modernismo*⁹. Muitos aliás nem sequer os distinguem e justapõem-nos¹⁰. Efland, Freedman & Stuhr (1996: 28) consideram que o

⁸ Não deixa de ser curioso verificar que se avançou pouco na delimitação conceptual do termo, pois já em 1987, Oelkers (citado por Luján, 1992:71) identifica a utilização da qualificação de *“esquivo”*, *“sugestivo”* e *“precipitado”* em vários autores que escreveram sobre a temática na primeira metade da década de 80.

Liotard, logo na primeira página (pág. 11 da tradução portuguesa) da sua *“La Condition Postmoderne* define pós-moderno como a palavra para *“designar o estado da cultura após as transformações que afectaram a regra dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX”*.

⁹ Para Vavakova (1988:104) *“o facto de a pós-modernidade e pós-modernismo não estarem ainda definidos, conceptualizados, não chega para pôr em dúvida a existência ou o bom fundamento do sentido da interpretação dos fenómenos observados.. Contudo este facto contribui, indubitavelmente para manter a confusão em torno da significação e da aplicabilidade do termo pós-moderno”*.

¹⁰ Hargreaves (1998:44) identificou a confusão ou fusão destes dois termos em vários autores. Maxcy (1990: 132-135) utiliza o termo de forma intermutável na discussão sobre crítica educativa, enquanto Aronowitz & Giroux (1991:62) utilizam o termo para descrever, simultaneamente, uma posição e uma forma de crítica cultural, bem como um conjunto de condições sociais, culturais e económicas que têm vindo a caracterizar a idade do capitalismo global e do industrialismo. Em todo o caso, Hargreaves (1998:44) prefere separar as águas entres

termo *pós-modernismo* tem um significado tão abrangente como o de estética e que é utilizado para “*significar o amplo clima sociológico e os fenómenos que tornam possível as mudanças na arte*”. Ou seja, este clima sociológico que, como veremos mais à frente, é um factor essencial para uma delimitação conceptual daquilo se poderá entender por *pós-modernidade*, funde-se com os fenómenos que dela brotam.

Para Jair Ferreira Santos (1997:18-19) :

"... O pós-modernismo é um ecletismo, isto é, mistura várias tendências e estilos sob o mesmo nome. Ele não tem unidade, é aberto, plural e muda de aspecto se passamos da tecnociência para as artes plásticas, da sociedade para a filosofia. Inacabado, sem definição precisa, eis porque as melhores cabeças estão se batendo para saber se a 'condição pós-moderna' - mescla de purpurina com circuito integrado – é decadência fatal ou renascimento hesitante, agonia ou êxtase. Ambiente? Estilo? Modismo? Charme? Para dor dos corações dogmáticos, o pós-modernismo por enquanto flutua no indizível".

Potter (1998:119) sublinha mesmo que “*definir pós-modernismo não é tarefa fácil*”, afirmando ainda que nem sequer é “*prudente*”. Percebe-se as razões desta prudência. A história do pensamento ocidental está cheia de casos de precipitação na emissão de teoria relativamente às mais diversas áreas do saber cujos contornos só se tornam mais claros alguns anos depois, com o distanciamento que o tempo e a produção crítica proporciona. A este facto é particularmente sensível as ciências sociais.

Havendo, como vimos, uma confusão assinalável acerca dos termos *modernidade*, *modernismo*, *pós-modernidade*, *pós-modernismo*, o sociólogo inglês Giddens (1990:46-47) serviu de referência, quer a Burke (2000), quer a Hargreaves (1998), quer a outros autores, para a delimitação conceptual dos termos apesar de, ele próprio, preferir a designação de alta-modernidade.

os dois termos, apesar da ligação inevitável entre ambos. Para este autor, “*não é necessário, obviamente, aceitar ou adoptar uma posição intelectual pós-moderna para reconhecer ou compreender a natureza da condição social pós-moderna*”

Logo nos finais da década de 80, que poderemos considerar como o final da primeira década do debate pós-moderno – pelo menos as suas obras mais emblemáticas foram publicadas nesta década¹¹ – houve uma necessidade de se proceder a esta diferenciação. Para alguns autores como Ballesteros (1989:105) :

“ o termo pós-modernismo apareceu historicamente antes do termo pós-modernidade, fazendo referencia não uma mudança de época, mas sim a novos movimentos artísticos, surgidos como recusa ou superação dos considerados modernistas ”

É muito provável que um princípio – o de *dualidade de estrutura* - definido por Giddens¹² (citado por Hargreaves, 1998:47) esteja por detrás daquilo que tentaremos definir como condição social pós-moderna e como pós-modernismo. Este princípio da sociologia reconhece que as estruturas sociais são simultaneamente o *meio* e o *resultado* da interacção humana. Este princípio, relativamente tautológico, é certo, vem sublinhar a importância da interacção e da interdependência entre os sistemas sociais e as pessoas que os integram, com efeitos nos produtos culturais que elaboram, entre os quais aqueles que podemos considerar como pertencentes às chamadas artes visuais, uma componente determinante do nosso instrumento experimental.

Enquanto *modernismo* e *pós-modernismo* têm tendencialmente vindo a ser considerados como estando associados a movimentos estéticos e intelectuais, tal como os que existem na arte, em particular na arquitectura e na literatura, já a *modernidade* e a *pós-modernidade*, ao invés, têm tendencialmente vindo a ser utilizados em referências relativas às mudanças das instituições sociais e económicas. Em todo o caso, esta não é

¹¹ Não só as que iniciaram o debate como as de Lyotard, Derrida e Baudrillard mas também as que logo se encarregaram de o continuar, refutar, ou criticar, como as de Bannard e Frampton (ambos citados por Jencks, (1986:10-11), a de Zevi (1982) que vai mesmo ao ponto de comparar o pós-modernismo ao fascismo. Para além disso Zevi considera que na sua intenção de copiar o classicismo arquitectónico o pós-modernismo mais não faz do que um “pastiche”.

¹² O princípio de dualidade de estrutura é teorizado por Giddens (1984).

uma definição e uma distinção completa, embora seja verdade que muita da discussão acerca do termo *pós-modernismo* se deva ao facto de aparecer indiscriminadamente, e talvez de forma incorrecta, em contextos que têm a ver com a mudança social e económica originadas por mecanismos que se podem considerar ainda modernistas.

Para Luján (1992:64) a terminação “-idade” faz referência ao conceito global do pós-moderno e a terminação “-ismo” às manifestações artísticas. Esta autora defende ainda que não existe uma razão etimológica e semântica forte para defender a distinção proposta, a não ser pela frequência de tal correspondência de acepções entre um grande número de autores contemporâneos, fazendo assim com que a distinção possa ser útil.

Eagleton (1997: 11-12) também diferencia os termos apesar de considerar que o termo pós-modernismo seja mais familiar. Para este professor de Oxford:

“a palavra pós-modernismo remete geralmente para uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade é um estilo de pensamento que desconfia das noções clássicas de verdade, de razão, de identidade e de objectividade, da ideia de progresso universal, ou de emancipação, das estruturas separadas das grandes narrativas ou dos sistemas definitivos de explicação. Contra estas normas iluministas considera o mundo como contingente, inexplicado, diverso instável, indeterminado, um conjunto de culturas desunidas ou um de interpretações que engendra um grau de cepticismo sobre a objectividade da verdade, da história e das normas, o que nos é dado pela natureza e a coerência das identidades”

Hargreaves (1998:43-44), na linha de Eagleton, acrescenta o termo *cultural* aos assertos de Burke (2000), definindo mais sinteticamente o *pós-modernismo* como:

“um fenómeno estético, cultural e intelectual que engloba um conjunto particular de estilos, de práticas e de formas culturais

presentes na arte, na literatura, na música, na arquitectura, na filosofia e no discurso intelectual mais global “¹³

O *pós-modernismo* é pois o efeito da *pós-modernidade*, uma consequência da condição pós-moderna e fazendo parte de um fenómeno mais amplo. Quanto a *pós-modernidade* é definida por Hargreaves como:

*“ uma condição social que compreende padrões particulares de relações sociais, económicas, políticas e culturais ”*¹⁴.

¹³ Potter avança para uma definição metafórica de pós-modernismo, confrontado-o com modernismo, também ela não isenta de ambiguidades. Segundo este autor (1998:119) tomando como referência a comparação entre Austin e Derrida, (e apoiando-se no que estes autores escreveram sobre o acto discursivo): “ *Uma maneira de conceber a diferença entre modernismo e pós-modernismo é considerá-los como se fossem nossos amigos. O moderno é bem-intencionado e trabalhador, mas não tem um grande sentido de humor, esforça-se constantemente por compreender da melhor maneira possível o que ocorre em qualquer situação. Conhece-se a si mesmo, sabe que é seguro, honrado e sincero. Pelo contrário, o amigo pós-moderno gosta mais de conversar do trabalho, do que do próprio trabalho, é engenhoso e irónico, nunca sabemos se está a rir de nós, ou se ri de si mesmo. É difícil dizer se tem uma personalidade definida ou não, é muitas coisas ao mesmo tempo e nenhuma parece ser mais verdadeira do que as outras*”. Todavia talvez fossemos intelectualmente mais honestos se destacássemos uma das características fundamentais do pós-modernismo, que é a de duvidar de todas as distinções e definições que recebe. Isso explica o facto de, em grande partes dos textos pós-modernos, se ter abordado de maneira crítica as oposições fundamentais entre realidade e ficção, entre natural e artificial e entre literal e figurativo, muitas vezes com recurso às suas estratégias e técnicas. Nas estratégias pós-modernistas são utilizados pastiche, colagem, desconstrução, ausência de linearidade, mistura de períodos, assim como de estilos e ideias semelhantes (que veremos com mais detalhe no Capítulo 2).

¹⁴ Já Lyon (1997:21) utiliza uma maior economia de meios para traçar as diferenças subtis entre pós-modernismo e pós-modernidade. Para este autor, fundamentando-se também em Sarup (1993) e Giddens (1990:45-46), o pós-modernismo acentua o aspecto cultural, enquanto a pós-modernidade coloca o ênfase no aspecto social.

Em todo o caso, qualquer que sejam as distinções que se queiram estabelecer, um outro conceito reclama paradoxalmente mais atenção. Isto é, precisamos de saber, afinal, o que é, ou o que foi, a *modernidade*, para entendermos melhor no que se distingue a *pós-modernidade*, bem como a complexidade dos fenómenos que nela se geram e que afectam o nosso objecto de estudo.

Na realidade, pensamos ser erróneo julgar que existe uma ruptura absoluta entre a modernidade e a pós-modernidade (Lyon,1997:124) e, com isso, supor que também tivesse havido uma descontinuidade entre as culturas tradicionais e as culturas modernas. Para Domenach (1997:26) a modernidade, tal como aliás a pós-modernidade, tolera as diferenças e os contrastes, exhibe-os mesmo de bom grado, e “*retoma com frequência, segundo ciclos curtos, as modas antigas*”¹⁵. Se tivesse havido essa descontinuidade, não teríamos ainda hoje, por sinal bem aceso, e em inúmeros campos do pensamento humano, o debate intenso entre *modernistas* e *pós-modernistas*¹⁶. Ainda por cima, sob o ponto de vista teórico, o conceito pós-moderno está, paradoxalmente, localizado mais no passado e no presente do que no futuro (Efland, Freedman & Stuhr, 1996:28). Mas não estará também o conceito de *moderno* localizado no presente e necessitando do passado por questões de “*identidade*”¹⁷? Daí que haja quem

¹⁵ Esta retoma de “modas” ou formas e valores estéticos anteriores, ainda que por períodos e ciclos curtos, que normalmente duram um ano, é retomada com frequência pelo mediático fenómeno da alta-costura em vestuário que, por si só, parece ilustrar um aspecto fundamental da modernidade: a “tradição do novo”. Ou seja a pressão (que é mais do que comercial) de se produzir continuamente algo que é presumivelmente novo, mas onde não se abandona, se esquece ou se refuta o que de significativo se encontra para trás.

¹⁶ Este confronto intelectual é inevitável. Para Lanceros (1994:138) “*Num momento de dispersão escolar (marxismo disseminado, estruturalismo maldito, positivismo residual...) a condição pós-moderna voltou a delimitar um espaço de confrontação, voltou a distribuir contendentes: Caím e Abel, Gregos e Troianos, Modernos e Pós-modernos*”.

¹⁷ Esta identidade modernista necessita de ter com que se comparar, algo (por exemplo: as manifestações culturais e sociais do passado) o que numa perspectiva fundamentalmente modernista levará conseqüentemente à ideia de progresso.

(Lanceros,1994:138)¹⁸ proponha que, “*de uma forma ou de outra , todos tenhamos sido sempre modernos ou pós-modernos*” e que o actual debate não é mais do que “ *o estalido de uma batalha secular – dantes atenuada e surda, hoje estridente – entre luminária do progresso e a nebulosa irracional*”.

Todavia, esta “*nebulosa irracional*” soa-nos de forma depreciativa¹⁹. Espejo (1998:76-77) também defende esta ideia da *sempre existência* de um paralelismo entre modernismo e pós-modernismo. Citando Balandier, sustenta que:

“a relação entre modernismo, tradição e pós-modernismo é a expressão de uma sinergia que se produz através dos tempos. Quer dizer, um elemento que pertence mais à nossa sensibilidade interna que à realidade do espaço social, em sentido amplo.

Apesar deste espaço social procurar continuamente um sentido para se fundamentar, as relações sociais nunca podem ser consideradas como plenamente constituídas. O que equivalia considerarmos que os grupos sociais são imutáveis e a sua forma de agregação intemporal²⁰. Assim, neste contexto, “ *a relação entre modernismo e pós-modernismo faz parte de uma problemática que existe desde que o homem é homem*” (Espejo, 1998:76). Eagleton (1997:12) por sua vez, considera ser matéria de discussão o facto da cultura pós-modernista, sendo ou não mais dominante (ou até persistente), se constituir “*numa particular região dentro da vida contemporânea*”.

¹⁸ Se bem que Lanceros reafirme a inadequação desta presunção relativamente à perspectiva pós-moderna que se baseia na impossibilidade de ler a história a partir de uma única pauta.

¹⁹ Na verdade, apesar de todos os paradoxos e ambivalências do pós-modernismo, os seus principais autores (Lyotard, Foucault, Derrida, Baudrillard) chegam aos seus assertos de forma racional, naquilo que é apontado como uma das suas contradições.

²⁰ Os estudos recentes da Sociologia e da História Contemporânea têm provado que tal não acontece. Os grupos sociais mudam. Hoje em dia assistimos inclusive, ao aparecimento de novas formas de família. Por outro lado, existem hoje diversas nuances para o conceito de *trabalhador* bastante afastado do conceito oitocentista da 1ª revolução industrial. A própria classe média parece estar povoada por uma miríade de sub-classes em função da sua capacidade de consumo.

Eco (1985:55) também se coloca criticamente numa posição muito idêntica à dos autores citados atrás, defendendo que uma *sensibilidade* pós-moderna terá existido sempre. Assim a nossa época só acrescentou um nome mais, aos outros que fazem parte da herança intelectual da humanidade. Segundo este pensador italiano: “ *o pós-moderno não é uma tendência que possa ser delimitada cronologicamente, mas uma categoria espiritual, melhor dizendo, um Kunstwollen, um modo de operar*”.

Isto quer dizer que sendo *categoria espiritual*, está imbuída de uma intemporalidade, sendo, portanto, recorrente na história do pensamento humano. Segundo Eco (1985:57):

" chega um momento em que a vanguarda (o moderno) não pode ir mais além porque já produziu um metalinguagem que fala dos seus textos impossíveis (a arte conceptual). A resposta pós-moderna ao moderno consiste em reconhecer que o passado, já que não pode ser destruído porque sua destruição leva ao silêncio, deve ser revisitado: com ironia, de maneira não inocente."

Chegamos então a um ponto onde o distanciamento crítico e um razoável corpo teórico constituído, permite-nos dizer que estes *termos-binómio* “*modernidade/modernismo*” e “*pós-modernidade/pós-modernismo*” têm uma *história*, e que desta história vale a pena destacar as forças de tensão que condicionaram quer o pensamento social e estético, quer a própria produção artística²¹ ocorrida no seu seio, para podermos perceber que, ao delimitarmos conceptualmente quer o modernismo quer o pós-modernismo, verificarmos se estamos ou não em presença de duas realidades sócio-económicas e culturais distintas. E, conseqüentemente, confirmarmos se os produtos culturais que dela brotam, bem como o pensamento intelectual que os circunscreve e lhes dá sentido, é ou não “essencialmente” o mesmo. Isto, apesar de se digladiarem entre si e, por vezes, com golpes baixos, como o do embuste de Alan Sokal e Jean Bricmont.

²¹ Entendemos esta como uma muito particular variante da produção cultural.

Na verdade, até a própria palavra “moderno” não se nos afigura fácil de dominar, quer nos posicionemos no plano semântico da linguística, quer nos posicionemos nos planos filosófico e sociológico. Para (Domenach,1997:21) “*a dificuldade em definir a palavra moderno deve-se ao facto de o passar do tempo lhe modificar continuamente o sentido*”, acrescentando ainda (1997:26) que “*a modernidade não possui uma autolimitação e por esse motivo torna-se muito difícil defini-la, porque definição implica limitação*”. Por outro lado, “*a modernidade não possui um discurso fundador, pois é em si mesma o seu próprio fundamento*”(1997:26).

Por outro lado, elevando a novidade e a modificação dos meios, dos materiais, das formas, a critério de valores, o movimento moderno “*subscreeveu uma espécie de seguro da sua perpetuação e insubstituição*” (Portoghesi, 1985) Isto levar-nos-á a questionar como se poderá de facto mudar aquilo que, por sua natureza ontológica, já está em constante mudança.

O conceito de modernidade tem uma longa *história*. Curiosamente, apesar de uma das suas características essenciais ser o da substituição da providência divina pela razão, o termo, “modernus” de raiz latina, aparece já no século V, para distinguir o presente cristão oficial do passado romano pagão²² Também curiosamente ligado à arquitectura religiosa da idade média, é utilizado o termo “opus modernum” para caracterizar a imponente arquitectura gótica face ao estilo românico precedente em “opus antiquum”²³. Mas é entre o séc. XVI e os finais do séc. XVIII que se constitui o projecto sócio-cultural da modernidade (Sousa Santos, 1988:27; Lyon,1997:46), sustentando muitos autores que o iluminismo foi, no fundo, o motor de arranque definitivo do projecto moderno²⁴.

²² Cfr. Smart, 1990, pág.17.

²³ Para Domenach, (1998:23) a palavra “moderno” só surge no século XIV por oposição a “antigo” com que se caracterizava a antiguidade greco-latina.

²⁵ O iluminismo setecentista tem sido defendido por muitos autores como o movimento de arranque definitivo da modernidade. É defendido, entre outros, por Burke In [<http://www.infed.org/biblio/b-postmd.htm> (20-08-2000)], por Leonard (1997:6) Harvey (1989:12) e por Hargreaves (1998:28) que refere assentar a modernidade “*em crenças iluministas de que a natureza pode ser*

No entanto, cerca de um século antes da publicação da *Encyclopédie d'Alembert e Diderot*, uma obra publicada por Charles Perrault, em 1688 – *Le Parrallèle des Anciens et des Modernes* – contribui com a famosa “querela”, a primeira oposição e o primeiro debate sério entre dois paradigmas que alicerçam a cultura e que segundo Leenhardt (1988:119) se opõem mais entre si do que a actual “querela” entre modernos e pós-modernos²⁵. Adorno (1982:34) no que refere à primeira querela, para além de defender a ruptura entre antigo e moderno, inverte criativamente a relação de dependência entre o novo e o antigo. Para o intelectual neo-marxista alemão “*o Novo obedece à pressão do Antigo, que precisa do Novo para se realizar(...) O Antigo tem unicamente o seu refúgio na ponta do novo; nas rupturas, não na continuidade*”.

O paradigma proposto pela “querela” de Perrault organizava-se em torno da noção de “*novidade*” enquanto marca de aperfeiçoamento tanto das ciências como das artes, propondo-se, já aqui, o fundamento de todo o pensamento moderno: a *ultrapassagem*²⁶, isto é, a *ultrapassagem dos antigos pelos modernos*²⁷. Todavia, Leenhardt (1988:119)

transformada e que o progresso social pode ser realizado através do desenvolvimento sistemático do entendimento científico e tecnológico e da sua aplicação racional à vida social e económica”.

²⁵ Em certa medida podemos dizer que a obra de Charles Perrault teve o mesmo impacto de “*La Condition Postmoderne*” de Lyotard.

²⁶ Vattimo (1987:8) prefere o termo “*superção*” a “*ultrapassagem*”. Para o pensador italiano “*a noção de superção, que tanta importância tem em toda a filosofia moderna, concebe o curso do pensamento, como um desenvolvimento progressivo, em que o novo se identifica com o valor através da mediação, da recuperação e da apropriação do fundamento*”.

²⁷ Para os apologistas da causa dos antigos, estes eram (Leenhardt, 1988:119) “*imutavelmente, eternamente melhores mais justos, mais verdadeiros. Os modernos, em contrapartida, sustentam que, por mais gigantes que sejam os antigos, um anão colocado sobre os seus ombros vê sempre mais longe. Se por um lado concedem ao seu adversário o facto de a arte e a literatura terem sido fundadas sobre as dos antigos, afirmam por outro lado que nada permanece como estado, que o pensamento avança e se transforma tal como toda e qualquer coisa neste mundo, numa palavra, que ele tem devir dentro do seu próprio movimento histórico, do qual eles pretendem torna-se testemunhas.*”

identificou uma característica na *novidade* desta querela seiscentista que também se pode verificar no debate contemporâneo entre modernistas e pós-modernistas²⁸. É uma característica dinâmica de *apropriação e transformação*, ou seja, fundamenta-se no facto dela própria (novidade) se apropriar de um *fundo* (herança) transformando-o²⁹.

No entanto, para tentarmos traçar a delimitação possível entre os dois “ismos”, bem como entre as “condições” que os tornam possíveis, teremos que procurar compreender a modernidade e pós-modernidade sob a perspectiva de uma espécie de compreensão paradigmática. Segundo Sousa Santos (1988:26)³⁰:

“O paradigma cultural da modernidade constituiu-se antes do modo de ser de produção capitalista se ter tornado dominante e extinguir-se-á antes deste último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é me parte um processo de superação e em parte um processo de obsolência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas das suas promessas e, de resto, cumpriu-as em excesso. É obsolência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras das suas promessas.”

É esta *incapacidade*, referida por Boaventura Sousa Santos, que levou à emergência da pós-modernidade, como novo paradigma. Chega-se a ele devido ao facto de, simultaneamente, ter havido um *excesso* e um *défice* no cumprimento de algumas

²⁸ Isto demonstra que é preciso ter atenção no que respeito às rupturas que alguma literatura insiste em afirmar terem existido entre modernismo e pós-modernismo. Elas poderão não ter sido assim tão significativas, ou até nem sequer terão, de facto, existido. Aliás, alguns autores, como Giddens, ao sustentarem que o termo para pós-modernidade deveria ser *alta modernidade* tornam bem vincada esta espécie de continuidade, ainda que sob outros paradigmas.

²⁹ Assim, o objecto da “*querela*” consistia, então, menos na avaliação de uma herança cultural e civilizacional do que na “*função*” que esta herança poderia desempenhar em relação à actualidade.

³⁰ Repete em Sousa Santos (1996: 76).

promessas por parte do modernismo. Isto, apesar do projecto da modernidade ser, na opinião de Sousa Santos, um projecto muito rico e capaz de “*infinitas possibilidades*”³¹. Mas a complexidade dos seus fenómenos e os desenvolvimentos contraditórios a que levou, principalmente no plano social, a que se tornasse obsoleta para servir de amparo e de sustentáculo para condições substancialmente diferentes. Ou seja, para fazer face àquilo que Balandier (citado por Domenach, 1997: 65) define como “*aceleração das mudanças*”³² ainda que não introduza o termo pós-modernidade.

O paradigma cultural da modernidade, como já afirmamos atrás, parece então ter sido constituído entre o século XVI e finais do século XVIII. O modernismo é um movimento progressivo da sociedade, sendo essencialmente um período histórico na cultura ocidental. O iluminismo, e o período histórico que a partir dele se desenvolveu, pode ser caracterizado segundo três importantes características intelectuais - que são considerados como universais - e onde se pode verificar o exercício de uma determinada concepção de poder em três frentes:

- o poder da razão sobre a ignorância;
- o poder da ordem sobre a desordem; e
- o poder da ciência sobre a superstição.

No plano sócio-económico, vai coincidir aproximadamente com a emergência do capitalismo enquanto modo de produção dominante nos países da Europa. Segundo

³¹ Segundo Hargreaves, (1998:29): “*o projecto da modernidade representava um esforço intelectual extraordinário por parte dos pensadores-iluministas para desenvolver a ciência objectiva, a moralidade e a lei universais e a arte autónoma, segundo a sua lógica intrínseca. A ideia era utilizar a acumulação de conhecimento gerado por muitos indivíduos trabalhando livremente no sentido da perseguição da emancipação humana e do enriquecimento da vida quotidiana*”.

Já para Leonard (1997:6) estas “*infinitas possibilidades*” são proporcionadas por intermédio da razão e permitirão a emancipação da humanidade da ignorância, da pobreza, da insegurança e da violência.

³² Para Balandier (Ob. Cit.) “*a modernidade não específica o nosso fim de século, se bem que se mostre mais multiforme nessa época, mais complexa e mais comovedora, devido ao efeito de aceleração das mudanças*”

Santos (1988:26) podem ser identificados três períodos neste processo. O primeiro, cobrindo todo o século XIX, o período do capitalismo liberal. O segundo, que vai do fim do século XIX até o período após a Segunda Guerra Mundial, caracterizado pelo capitalismo organizado. E o terceiro, que se inicia no final da década de sessenta, onde se observa o capitalismo financeiro, crescentemente especulativo.

Ainda segundo Sousa Santos (1988:26 e segs.) os movimentos do projecto moderno podem ser reconhecidos a partir da interacção de dois princípios gerais : o da *regulação* e o da *emancipação*. Cada um desses princípios assumem-se como autênticos "pilares" que, por sua vez, também são constituídos pela articulação de três outros princípios secundários que se relacionam entre si.

O pilar da *regulação*, sustentado em importantes obras filosóficas de pensadores europeus eminentes, é constituído pelos princípios do estado³³, do mercado³⁴ e o da comunidade³⁵.

Por sua vez, o pilar da *emancipação*³⁶ seria formado por três lógicas de racionalidade³⁷:

- a *racionalidade estético-expressiva* da arte e da literatura;

³³ Formulado por Thomas Hobbes.

³⁴ Desenvolvido por John Locke.

³⁵ Que trespassa toda a filosofia política de Jean-Jacques Rousseau.

³⁶ Segundo Habermas, (citado por Hargreaves, 1998:29): "*o projecto social e histórico da modernidade foi pensado essencialmente em nome da emancipação social, enquanto forma de arrancar a humanidade ao particularismo, ao paternalismo e à superstição dos tempos pré-modernos*".

³⁷ Segundo Harvey (1989: 12), o desenvolvimento de formas racionais de pensamento e dos modos racionais de pensamento prometiam a libertação em relação às irracionalidades do mito, da religião e da superstição, à utilização arbitrária do poder e ao lado negativo da natureza humana. Só através de tal projecto é que as qualidades universais, eternas, e imutáveis em toda a humanidade poderiam ser reveladas.

- *a racionalidade moral-prática* da ética e do direito e
- *a racionalidade cognitivo-instrumental* da ciência e da técnica.

A *racionalidade estético-expressiva* articula-se, de uma forma privilegiada, com o princípio da comunidade, onde se condensam as ideias de identidade e comunhão, intimamente relacionados com a contemplação estética. (Este tipo de racionalidade poderia eventualmente guiar a parte experimental desta dissertação).

Já a *racionalidade moral-prática* conecta-se, preferencialmente, com princípio de Estado, correspondendo-se a *racionalidade cognitivo-instrumental* com o princípio de mercado; tanto porque nele se condensam ideias de individualidade e concorrência - centrais ao desenvolvimento da técnica - como pela conversão da ciência numa força produtiva a partir do século XVIII. Aliás, a racionalização irá mesmo converter-se num motivo central da modernidade durante todo o século XX.

Por outras palavras, estas racionalidades³⁸ vão permitir à modernidade questionar todas as formas convencionais de produção e realização de ideias e objectos³⁹, estabelecendo a sua própria autoridade baseada na ciência, no desenvolvimento económico, na democracia e nas leis (Lyon, 1997:46). Observar e calcular passam não só a ser, segundo Max Weber, dos verbos mais caracterizadores da modernidade, como também são fonte de controlo e domínio, na medida em que se ligam a acções concretas da actividade humana em muitos e variados campos.

Estes princípios racionais articulados entre si, bem como as propostas de maximização das potencialidades inerentes a cada um deles, que foi uma constante em todo o século XX, irá proporcionar à modernidade a edificação de um ambicioso projecto sócio-cultural, que se virá a converter “*na primeira forma de organização social que adquiriu predomínio global*” (Lyon, 1997:57) A modernidade procurou transformar a civilização pela fé na ciência e na técnica aplicadas às forças produtivas;

³⁸ Para Ritzer (1996) o paradigma contemporâneo da racionalização formal é o restaurante de comida rápida.

³⁹ A autoridade passa a derivar mais da “racionalidade calculadora e cada vez menos na tradição” (Lyon, 1997:51).

pelas relações liberais de mercado, acreditando serem estas capazes de implementar um Estado justo e próspero, por sua vez, crente na ideia de progresso e na sua constante renovação e superação.

No entanto, o que se observou foi que, ao invés dos princípios coexistirem harmoniosamente, sem exclusões, eles acabaram por se sobrepor uns aos outros, levando este processo a um desequilíbrio e, conseqüentemente, a profundas tensões sociais⁴⁰. Assim, o princípio utópico de comunidade, idêntico ao formulado por Rousseau, baseado na igualdade entre os homens e na organização soberana da sociedade, reduziu-se a um complexo jogo de interesses particulares organizados dentro de um conceito empobrecido de sociedade civil, que não só é manipulada pelas forças de mercado, como se encontra absolutamente subordinada às suas estratégias de dominação e expansão. Estes factores estarão na origem de múltiplas sub-classes a competirem pela ascensão a um patamar superior, numa mais vasta classe social, normalmente designada como classe média, que assiste hoje a uma dilatação desigual dos extremos.

No que respeita ao princípio de *emancipação*, observou-se a elitização da cultura, em particular da alta cultura, que como veremos mais à frente é hoje bastante questionada pelas premissas pós-modernas. Esta elitização, apesar de se ter defendido a instauração de uma ruptura entre a época moderna e a antiguidade, acabou por ser mais um dos pontos de continuidade do *antigo* na sua relação com uma restrita dinâmica social, embora com outras roupagens e sob outros modelos culturais diligentemente adaptados à modernidade.

Para além do mais, a ideia da supremacia e imposição de uma *ideologia internacional* defendida a partir dos dois conhecidos blocos antagónicos, conjugada

⁴⁰ Por exemplo, independentemente do quadrante político em que nos situemos, não é difícil aceitarmos a ideia de que no período do capitalismo liberal, houve um desenvolvimento sem precedentes do princípio do mercado, atrofiando o princípio de comunidade (retalhada na divisão do trabalho) e pressionando o estado a uma redefinição do seu papel, como agente regulador.

com a ideia da existência e valorização de uma "cultura nacional" levará a que todo o século XX tivesse experimentado profundas divergências com os resultados trágicos que se conhecem⁴¹ apesar da instituição de organizações internacionais mediadoras e reguladoras. Segundo a visão desencantada de Augusto-França (1988: 133), estas parecem não ter sido capazes de evitar desenlaces que se constituirão em autênticos traumas que marcarão definitivamente todo o século XX:

*“O modernismo caiu na sua própria armadilha dos anos vinte, que foram, finalmente, por mundanismo sociológico, os seus; e que sessenta anos depois, com duas gerações postas à prova, e ininterruptas guerras desde a Espanha de 36 até ao Afeganistão de 80, ele não trouxe a iluminada e racional felicidade prometida pela Carta de Atenas e pela ONU, e por muitas outras instâncias internacionais de caixeiros-viajantes. Ecologias teorizadas em bares, fomes e misérias discutidas em assembleias de todas as cores com contas na banca suíça, terrorismo de pobres e políticas de ricos – passa-se para além do modernismo que tivemos na Europa fora, falido na sinceridade de quem o criou...”*⁴²

⁴¹ Boaventura Sousa Santos destaca o crescimento exponencial do número de vítimas dos conflitos “enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século morreram 99 milhões de pessoas em 237 guerras. Entre o século XVIII e o século XX a população mundial aumentou 3,6 vezes, enquanto os mortos na guerra aumentaram 22,4 vezes” (Santos, 1999. 22).

⁴² Já Boaventura Sousa Santos, na publicação (1988:25) que se constituiu numa preciosa fonte para esta investigação, prefere utilizar uma metáfora mais irónica, mas nem por isso menos interessante para a caracterização do século XX: “O século XX ficará na história - ou nas histórias - como um século infeliz e sobretudo desconcertante. Alimentado pelo pai, o séc. XIX, para ser um século prodígio, revelou-se um jovem frágil, dado às maleitas e aos azares. Aos catorze anos teve uma doença grave que, tal como a tuberculose e a sífilis de então, demorou a curar e deixou para sempre um relógio. E tanto que aos trinta e nove anos teve uma fortíssima recaída que o privou de gozar a pujança própria da meia idade. Apesar de dado seis depois por clinicamente curado, tem tido desde então uma saúde precária e muitos temem um terceira recaída, certamente mortal. Uma tal história clínica tem-nos vindo a convencer – a

Entrados então no âmbito das chamadas crises da modernidade. Veremos que elas estarão na base e na emergência da pós-modernidade como paradigma de resposta. Para Domenach (1997:22) três crises marcam a modernidade:

- uma que corresponde cronologicamente ao fim do século XVIII, deu origem à revolução francesa e virá a encarnar na realidade política os ideais modernos;
- outra crise, ocorrida nos finais do século XIX, irá anunciar a queda desses ideais⁴³ face ao aumento das paixões colectivas⁴⁴ e à reabilitação das forças subterrâneas e instintivas⁴⁵, e, finalmente;
- uma crise final (?) que Domenach considera ainda não ter terminado, irá desencadear-se a partir dos finais dos anos 60. Esta crise encontra-se indelevelmente marcada pela recaída das ideologias de massa, pelo triunfo do privado sobre o público e pela crítica radical do humanismo.

É esta última crise que irá influenciar o âmbito da racionalidade moral e prática, responsável pela consolidação de uma espécie de micro-ética liberal que irá contribuir para a legitimação do estado ao serviço do mercado.

Assim, temos que uma das razões para o mal estar da modernidade e para a falência relativa do seu projecto sócio-cultural consiste na existência de vários princípios interagindo entre si, muitas vezes até de uma forma criativa, mas que, apesar disso, não foram capazes de cumprir com as propostas modernas. Estas, como já dissemos anteriormente visavam, entre outros objectivos, a prosperidade social a partir do desenvolvimento da técnica, da ciência aplicada e do livre mercado. Se por um lado

nós cuja inocência está garantida por não termos escolhido a data do nosso nascimento – que, em vez de um século-prodígio, nos coube um século idiota, dependente dos pais e incapaz de montar casa própria e ter uma vida autónoma”

⁴³ Esses ideais são o progresso, a racionalidade e o liberalismo.

⁴⁴ Entre estas “paixões colectivas” encontram-se o nacionalismo, o anti-semitismo, o fascismo, o socialismo, a democracia cristã, etc.

⁴⁵ Como o “inconsciente”, que ocupará um lugar central em todo o pensamento do século XX.

a ciência e a técnica avançaram, talvez até além do esperado, (como sublinha Sousa Santos, 1988:26) podemos facilmente verificar que a contrapartida otimista de prosperidade social e cultural acabou por não se concretizar. Avaliar se esses objectivos ainda são úteis e pertinentes e se a modernidade ainda tem condições de poder cumprilos é uma tarefa desafiante que necessita ser feita, em vários âmbitos da actividade humana, que poderão ir da política à economia e da cultura à educação, para que se possa compreender a existência, configuração e, mesmo necessidade, de um novo paradigma, vulgarmente designado por pós-moderno.

No entanto, sob diversos pontos de vista, que passam pelo plano económico, pelo plano político e pelo plano das organizações, podemos afirmar que a modernidade tem subsistido contraditoriamente, pelo menos nestas últimas duas décadas, como uma espécie de faca de dois gumes, dado que, ao mesmo tempo que possui todo potencial para fortalecer a condição humana, pode também empobrecê-la⁴⁶ (Hargreaves, 1998:29),

⁴⁶ Estando há já algum tempo no discurso público, de forma recorrente, verificamos que a prática económica, o desemprego, as taxas de juros elevadas, a inflação, a crise financeira do estado-providência, o défice orçamental, a dívida externa, ("o progresso que gera o atraso") com a destruição ambiental global e o crescimento das desigualdades (os ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres), mostram que as propostas de bem venturança e prosperidade do projecto moderno, atingidas pelo desenvolvimento técnico e científico, foram incapazes de se cumprir plenamente. Boaventura de Sousa Santos (1999) traça um quadro negro, completando a sua visão pouco otimista manifestada uma década atrás (Santos, 1988). Para este professor da Universidade de Coimbra " *basta rever até que ponto as promessas da modernidade permanecem incumpridas ou o seu cumprimento resultou em efeitos perversos. No que respeita às promessa de igualdade, os países capitalistas avançados, com 21% da população mundial, controlam 78% da produção mundial de bens e serviços e consomem 75% de toda a energia produzida. Os trabalhadores do terceiro mundo do sector têxtil ou da electrónica ganham 20 vezes menos do que os trabalhadores da Europa e da América do Norte na realização das mesmas tarefas e com a mesma produtividade (...) os países devedores do terceiro mundo têm vindo a contribuir em termos líquidos para a riqueza dos países desenvolvidos, pagando a estes em média por ano mais de 30 biliões de dólares do que o que receberam em novos empréstimos. No mesmo período, a alimentação disponível nos países do Terceiro Mundo foi reduzida em cerca de 30%*". (Santos, 1999: 21-22).

em particular os grupos que, por condicionalismos que todos conhecemos, se encontram excluídos do acesso à cultura, ao saber e à informação.

Esta ambiguidade da modernidade, uma época “*em quarto minguante*”, segundo (Hargreaves, 1998:27), também é destacada por Turner (1990: 6 e 7), segundo o qual:

“ a modernidade transporta consigo a erosão do sentido, o conflito interminável dos valores politeístas e a ameaça transportada pela jaula de ferro da burocracia. A racionalização torna o mundo ordeiro, mas não é capaz de o tornar significativo ”.

Nos finais dos anos 70 vai iniciar-se então um movimento entre a intelectualidade francesa que vai questionar a crença ascensional e progressista da sociedade, sustentando que *existe uma força directriz invisível* no seio dessa mesma sociedade. Não igualmente rejeitar a ideia que ainda estamos na idade moderna iniciada pelo iluminismo setecentista, há pouco mais de duzentos anos atrás.

De acordo com estes pensadores, o mundo moderno trouxe-nos claramente para a era do capitalismo industrial e do pensamento científico, mas também nos trouxe para o mundo de Aushwitz e dos horrores do nazismo, dos totalitarismos fascistas e estalinistas, da possibilidade de uma guerra nuclear, da fome no terceiro mundo, do racismo, do eurocentrismo e do neocolonialismo, dos horrores dos genocídios dos balcãs e do Ruanda, estes últimos já em plenos anos 90 do século terminado. Se foi este o legado do modernismo, em termos de relações entre os homens e entre as culturas, teremos de concordar que não foi uma herança da qual nos possamos orgulhar. Estes factos levar-nos-á, logicamente, a colocar algumas questões obrigatórias :

- Terão sido as ideias do iluminismo, (apesar de sinceras e ingénuas) as que nos guiaram até à autêntica câmara de horrores que foi o século XX?
- Ou será que os desastres atribuídos a causas humanas que povoaram quase todas décadas do século precedente foram apenas uma má consequência das suas estratégias de concretização?

Estes intelectuais também sentiram que, se o modernismo nos trouxe para um tipo de sociedade descrita como industrial, hoje temos dados consistentes para afirmarmos

que, seguramente, já ultrapassamos esse tipo de sociedade, entrando numa nova era - a da pós-modernidade.

Zygmunt Bauman (1992) não considera o advento da pós-modernidade como a manifestação de uma crise da cultura e da personalidade, que de alguma maneira não seriam independentes do resto da sociedade e de um sistema social em crise, (do qual a pós-modernidade seria uma aberração patológica). Ao invés, Bauman defende antes a ideia de que no final do século XX (e no início do século XXI) estejamos a presenciar o nascimento de um novo tipo de sociedade.

No contexto actual, uma nova articulação da realidade transforma e altera muitos dos fundamentos e dos pressuposto filosóficos da modernidade. Por outro lado os princípios organizadores da sociedade, estabelecem-se agora à volta do conhecimento e do saber⁴⁷ e já não à volta do trabalho e do capital (Lyotard, 1989:19-20; Lyon, 1997:13).

Portanto, em certa medida, podemos afirmar que a pós-modernidade refere-se sobretudo a uma espécie de *esgotamento* da modernidade” (Lyon,1997:21, citando Giddens) ou pelo menos à constatação de que os seus modelos já não se podem aplicar de modo eficaz para a explicação do mundo contemporâneo.

Como consideramos ser a pós-modernidade um dos vectores axiais mais importantes da nossa investigação, e o pós-modernismo uma das suas manifestações simbólicas mais peculiares, o cenário onde “acontece” a arte que tomamos como referência, e onde se realiza a sua apreciação, deverá ser, tanto quanto possível elucidado. Foi isso que fizemos a seguir, não dentro e um espírito cego de militância pela causa pós-moderna, nem sequer com a presunção de tornar claro aquilo que, como já vimos atrás, os próprios especialistas têm dificuldade em definir, pelo contrário, quisemo-nos colocar numa posição de quem quer compreender, para melhor actuar no território educativo, aproveitando o que de novo a atitude crítica pós-moderna veio a acrescentar à educação em geral, e à educação artística em particular. Mas mantendo,

⁴⁷ Segundo Lyotard (1989:20) “ o saber já é , e será, uma aposta maior, talvez a mais importante, na competição mundial pelo poder”.

contudo, uma posição de reserva e de distanciamento em relação a muitos dos paradoxos e das ironias da pós-modernidade.

Apesar de reconhecermos a inevitabilidade destes paradoxos, achamos ser a educação um assunto sério demais para poder ser debatido a partir de um ponto de vista exclusivamente pós-moderno. O que não quer dizer que não lhe atribuamos um papel de relevo no lugar de partida desta investigação, quer como *condição* social, quer como *dominante* cultural.

1.2. Particularidades Sociais e Económicas do Actual Momento Pós-Moderno

“É um mundo onde oportunidade e perigo estão equilibrados em igual medida”

Anthony Giddens

Para a caracterização desta *condição* e desta *dominante*⁴⁸ referidas no ponto anterior, utilizaremos, a seguir, as sete *dimensões-chave*⁴⁹ identificadas por Hargreaves (1998: 53 e ss.) com a particularidade de as dividirmos em dois grupos, após termos efectuado pequenos acertos e pequenos acrescentos de sintaxe que nos pareceram mais

⁴⁸ Que não é assim tão “dominante” quanto isso. Vimos atrás, e veremos mais à frente, que os conceitos *modernistas* continuam a imperar em muitas das esferas da cultura contemporânea, em particular no mundo da arte e no meio académico. O que vem dar razão àqueles que afirmam que em arte (e também em educação) as tradições costumam a mudar.

⁴⁹ Hargreaves(1998:53), contudo, também sublinha que ao identificar estas sete dimensões-chave, não pretender afirmar que estes aspectos da pós-modernidade sejam os únicos existentes, mas apenas que englobam elementos importantes da condição social pós-moderna e figuram entre os mais influentes, em termos de educação e ensino.

indicados para as adaptarmos às diversas problemáticas pós-modernas que quisemos destacar.

Um grupo de quatro dimensões-chave formado pela “*flexibilização das economias*”, pelo “*paradoxo da globalização*”, pelo “*mosaico fluido*⁵⁰” e pela “*compressão do tempo e do espaço e as novas tecnologias da informação e comunicação*” parece-nos fazer sentido para corporizar esta pequena parte da dissertação, mais identificada com as condicionantes sociais e económicas da pós-modernidade (do ponto 1.2.).

No outro grupo, constituído por três dimensões-chave: “*o falecimento das certezas e a crise da ciência*”, “*o Eu sem limites*” e “*a simulação segura*” integram-se com mais coerência num ponto (1.3.) mais identificado com a cultura, com o pensamento e a epistemologia contemporâneos e com a forma como, conjugadas com as condicionantes do ponto precedente, afecta os indivíduos e a compreensão que realizam das produções simbólicas, no contexto vasto da cultura e das suas formas⁵¹ a que (apesar da reconceptualização reclamada) ainda apelidamos de *arte*.

Se no sub-capítulo anterior procuramos delimitar enquadramentos, definições e distinções possíveis para os vários termos em análise, dedicando um pouco mais atenção ao historial da modernidade, a partir da sua génese, evolução e crise, foi porque consideramos que a emergência de uma outra *condição* social o justificava plenamente. Situando-se a nossa investigação no campo das ciências humanas, a compreensão das dimensões-chave da pós-modernidade, pareceu-nos fundamental para interpretarmos o que o discurso de um grupo particular de indivíduos revelou perante um fenómeno – o artístico – com uma importância incontornável nas sociedades contemporâneas e nos seus sistemas de ensino, apesar de muitas vezes negligenciado.

⁵⁰ Termo que, por sua vez, Hargreaves toma de Toffler (1990: nota 53).

⁵¹ Segundo muitos autores (Jencks, 1986:7 e 14; Eco, 1985: 57, Huyssen, 1988: 141-164; Vattimo, 1987: 8 e Walker, 1996: 94) estas formas são crescentemente híbridas e multidimensionais, muitas vezes utilizando mesmo os cânones modernistas já utilizados no passado (muito) recente, incluindo os que foram utilizados no período de plena pujança modernista que muitos consideram situar-se algures entre os anos 20 e 30 do século XX.

Assim, partimos de uma noção, que clarificaremos mais à frente (Capítulo 2), que é a de que a arte é um sub-sistema do sistema cultural, pertencente ainda este a um sistema mais vasto que é o sistema social, que podemos definir como (Giddens, citado por Corcuff, 1998: 49): ”a formação, através do espaço e do tempo, de modelos regularizados de relações sociais concebidas como práticas reproduzidas”.

Por isso, os temas que fazem parte destas sete dimensões-chave identificadas por Hargreaves (1998:53) que por sua vez se apoiou em Harvey (1989) e em Toffler (1990), *transitam*, não em sentido de via única, mas em sentidos intermutáveis, pela globalização da actividade económica, pelas relações políticas, pela informação e pelas comunicações e tecnologia, entre outros. *Reproduzem*, seguramente, muitas das premissas do modernismo. Mas existem hoje factores de tal maneira particulares que tornam o modernismo incapaz de nos dar pautas interpretativas para enfrentarmos o instável mundo hipercomunicativo de hoje, em que os adolescentes do nosso estudo parecem, em parte, ter sido moldados (basta conferir algumas das grelhas de análise de discurso do Anexo I).

Por outro lado, como este *trânsito* também é feito com pessoas, este factor óbvio também nos leva, necessariamente, a ter que considerar o conceito de *integração social* (que trataremos com mais profundidade no Capítulo 3) que é próprio das situações de interacção, ou seja “*da reciprocidade entre actores em circunstâncias de co-presença*” (Giddens citado por Corcuff, 1998:50).

Por sua vez, isto leva-nos a ter consciência da nossa presença, que não é neutra face aos adolescentes, tal como, sob o ponto de vista sociológico, o fenómeno artístico também não é neutro face aos contextos onde é apreciado e face aos canais pelos quais chega aos alunos. Quanto aos contextos, são estes que justificam a identificação e delimitação dos factores que os tornam únicos e distintivos da pós-modernidade, face aos equivalentes que caracterizam e distinguem a época precedente.

Por isso, a existência de uma firme convicção, que subscrevemos inteiramente, de que a sociedade onde vivemos, multiforme e de mudanças aceleradas, é substancialmente diferente daquela de onde provimos e podemos mesmo dizer, como (Reed, 1994:171), que:

“há um sentimento, em muitas disciplinas, do fim de uma era, e, há igualmente buscas forçadas por novos paradigmas, novas políticas e novas teorias (...) O debate pós-moderno coloca de forma dramática o tema dos paradigmas que competem por uma teoria social e a necessidade de escolher paradigmas que sejam teórica e praticamente aplicáveis às condições sociais da presente era.”

Por isso, o lugar essencial do investigador em ciências sociais, mais particularmente o de que investiga ciências da educação, é o de estar continuamente no processo de absorver e dissecar outras inteligibilidades culturais, principalmente as que afectam o processo educativo (e dos quais este muitas vezes não se dá conta). Como investigadores na pós-modernidade, deveríamos então estar preocupados não apenas com as relações sociais celebradas ou desacreditadas por teorias particulares, já suficientemente conhecidas, e em certa medida esgotadas, mas também, como afirma Hassard (1994:14), com o potencial de novas teorias para oferecer novas possibilidades à nossa cultura.

Chegamos então àquilo que muitos autores definem como os “paradoxos” pós-modernos⁵². Se fizéssemos a sua defesa, estaríamos a deixar a posição ética e metodológica com que partimos para esta investigação - e que pensamos dever fazer parte do código deontológico da investigação qualitativa – pelo contrário, procuramos fazer a sua caracterização e identificação para melhor podermos compreender uma condição social que nem sempre se apresenta com clareza e consistência, para podermos então compreender as suas consequências nos campos educativo e cultural.

Todavia, a frequência com que a ironia e o paradoxo, atingem os fenómenos da pós-modernidade, associados por vezes a alguma perversidade, e apesar do nosso estatuto de distanciamento, obrigou-nos a sair de uma espécie de neutralismo relativamente cómodo, para assumirmos uma posição que julgamos responder melhor ao que se deve esperar da instituição escolar e da cultura actual.

⁵² Hargreaves (1998) dedica-lhes mesmo um capítulo (Capítulo 4).

Temos então, a seguir, a identificação e descrição das sete dimensões chave que acreditamos estarem no cerne das mudanças – algumas delas profundas – que condicionam, para o bem e para o mal⁵³, a relação do indivíduo com a sociedade, com a cultura que no seu seio é produzida e, em última análise, com a escola.

1.2.1. A flexibilização da economia

“A pós-modernidade tem a ver mais com consumidores do que com trabalhadores”

David Lyon

Devido a razões que não importa aprofundar, por não pertencerem ao âmbito desta investigação, não faremos uma aproximação detalhada ao mundo complexo da economia, se bem que sintamos que a abordagem a alguns dos seus temas seja, contudo, uma fatalidade incontornável, na tentativa de encontrarmos nexos de causalidade entre os fenómenos estudados, integrados que estão na imensa e complexa teia de relações que caracteriza as sociedades contemporâneas.

Um traço distintivo parece definir indelevelmente as economias pós-modernas e esse traço circunscreve e sublinha o *conhecimento* e a *informação* como vectores de impulso e de afirmação. Aliás, esses são mesmo os principais “produtos” das novas economias flexíveis (Hargreaves, 1998:55). Para Vattimo (1987:15):

“a diferença entre os países avançados e os países atrasados faz-se hoje tomando como base o grau de penetração da informática e

⁵³ Para Hargreaves (1998:53) alguns dos paradoxos pós-modernos, como por exemplo a globalização e a descentralização do poder e os esquemas organizacionais planos, tanto podem conduzir a mais etnocentrismo, como a mais centralização e controlo hierárquico dissimulado.

não da técnica em sentido genérico. Talvez seja por aqui que passa a diferença entre moderno e pós-moderno”.

Lyotard, na sua obra de referência (1989:15), apoiando-se em Tourraine, em Hassan⁵⁴ e em Bell (1973) refere como *hipótese de trabalho* que “o saber muda de estatuto” ao mesmo tempo que as sociedades entram na chamada era pós-industrial (na designação privilegiada por Bell) e, conseqüentemente, as culturas na era designada como pós-moderna.

Então a tradução em quantidade de informação torna-se fundamental para que o saber se torne operacional, daí que a detenção da tecnologia que permite o funcionamento dos novos canais, em particular das rede de satélites⁵⁵ que permitem a circulação e globalização dessa informação, é hoje uma condição essencial para o exercício não só do poder político, mas sobretudo do poder cultural, homogeneizando as culturas menos preparadas e até as que assentam sobre um fundo aparentemente sólido e consolidado.

Daí a pertinência e o carácter premonitório das asserções de Lyotard, publicadas há mais de uma década na sua obra “La Condition Postmoderne”, validadas que estão hoje pelos dados dos principais relatórios das instituições internacionais, como a

⁵⁴ Não conseguimos ter acesso a estas obras: *La société Postindustrielle* de Tourraine, publicada pela Denoel em 1969 e *The Dismembrement of Orpheus: toward a postmodern literature*, publicada pela Oxford University Press, em 1971, citadas por Lyotard na nota 1 da pág 15 juntamente com a de Bell (1973).

⁵⁵ Segundo Lyotard (1989:17):” *É razoável pensar que a multiplicação das máquinas informacionais afecta e afectará a circulação de conhecimentos, tal como o fez, em primeiro lugar, o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transportes) e, em seguida, dos sons e das imagens (media)*”. A luta pela monopolização dos sistemas operativos entre as principais multinacionais da informática pode ser uma das conseqüências competitivas daquilo que é destacado por Lyotard.

Já Giddens (2000: 363) sublinha o espantoso desenvolvimento tecnológico que fez passar a capacidade, por satélite das 240 conversas simultâneas (em 1965) para as actuais 12000!

OCDE, que dão conta do alargamento do fosso entre os chamados países desenvolvidos e os países “em vias” de desenvolvimento. Segundo Lyotard (1989:19):

“sabe-se que ele (o saber) se tornou, nos últimos decénios a principal força de produção. O que já modificou notavelmente a composição das populações activas nos países desenvolvidos e constitui o principal colo de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. Na era industrial e pós-moderna, a ciência conservará e, sem dúvida, reforçará ainda mais a sua importância na bateria das capacidades produtivas dos estados-nações. Esta situação é mesmo uma das razões que levam a pensar que o afastamento em relação aos países em vias de desenvolvimento não deixará, no futuro, de se alargar”

Estando a procura da hegemonia na mira das grandes transnacionais, a sua prossecução leva a que instituições, empresas e especuladores, busquem incessantemente adquirir aquela que é considerada a mercadoria mais valorizada da economia pós-moderna (Lyotard, 1989, Soares, 1997, Hargreaves, 1998), a *informação operacional*⁵⁶. Ganha quem for mais rápido no seu acesso e em particular na sua actualização. A conseqüente tomada de decisão que daí decorre, seja em que área for, supostamente mais adequada a cada situação, é uma séria e decisiva vantagem competitiva, pois beneficia da posição de vantagem de quem teve a oportunidade de *conhecer* antes do adversário.

Assim, assistimos hoje a mudanças significativas nas estruturas ocupacionais⁵⁷, sociais e culturais, devido, precisamente, ao advento desta nova economia baseada no

⁵⁶ Segundo Lévy (citado por Soares, 1997) ” *mais de dois terços dos dados actualmente armazenados no mundo representam informações económicas, comerciais ou financeiras com características estratégicas, e o conhecimento das mesmas devido às novas tecnologias, dá-se em tempo real, isto é, com a operação ainda em andamento. Isto explica porque é que o fuso horário representa ganho para uns e prejuízo para outros”*.

⁵⁷ Segundo Bell (1973:15) é o sector dos serviços que vai substituir os sectores ligados à produção. Nestes serviços a recreação e a educação ocupam um lugar de destaque.

conhecimento e num conceito - o de *flexibilidade* – que integra hoje, de forma tão impositiva quanto obsessiva, uma gama ampla de discursos públicos que vão desde os temas do mundo da economia, da produção e do trabalho, até aos temas do âmbito da cultura, da educação e das esferas organizacionais.

Harvey (1989) serve de referência a muitos autores (Soares, 1997; Hargreaves, 1998: 54 e segs. e Potter, 1998:120) para a caracterização da economia pós-moderna, contribuindo em particular com o seu princípio central articulador que é, com vimos acima, o da *acumulação flexível*.

Este princípio implicou uma espécie de reestruturação pós-fordista⁵⁸, que envolveu não só as novas tecnologias, em particular as da informação e comunicação, como implicou também novos métodos de gestão da produção e novas formas de utilização da força de trabalho. Esta última conheceu uma profunda demarcação, com consequências ainda imprevisíveis, daquilo que normalmente era tido como o conceito tradicional de trabalho.

Por outro lado, as crescentes necessidades competitivas do sistema faz com que surjam novos métodos de regulação estatal, que segundo alguns autores (Siqueira, 1997) mais não são do que “extensões” de corporações internacionais (há quem considere imposições)⁵⁹. Assim, os elementos que definem o chamado "*modo de acumulação flexível de capitais*" e que estão intrinsecamente relacionados com condição pós-moderna são (Harvey, 1989:147) :

⁵⁸ Para uma definição curta e incisiva do termo consultar Giddens (2000:375-376 e 703)

⁵⁹ Segundo Siqueira (1997) no processo de diferenciação e substituição da economia fordista (ou de escala) pelas novas actividades materiais de produção e consumo e por um novo sistema financeiro global afirma a dupla Banco Mundial /FMI como o “Novo Estado do capital” que ofusca totalmente a autonomia dos diversos Estado-nação tradicionais dispersos pelo mundo. Esta dupla internacional é pois “*decisiva num sistema de mercado onde a hegemonia é dada pelo poder da competição*”.

- a *globalização*: a produção, a troca a circulação de mercadorias estão globalizados, caracterizando a dimensão internacional do capital, que deixa, em definitivo, de ter “nacionalidade”;
- a *efemeridade*: o *turn-over* da produção e do consumo é extraordinariamente veloz; verificando-se uma aceleração do *tempo de giro* na produção (produção flexível: pequenos lotes, variedade de tipos de produto e a inexistência stocks), e uma redução do *tempo de giro* no consumo, que passa perversamente por diferenciar e (por vezes) inverter muito rapidamente as preferências dos clientes;
- a *dispersão*: geográfica da produção é feita através de uma mudança na estrutura ocupacional; do trabalho (com as novas modalidades de empregos: temporários, de tempo parcial e a terciarização); e de alguns monopólios, num amplo conjunto de produção transnacionalizada⁶⁰, o que leva à emergência dos chamados novos “tigres” asiáticos, uma eficaz definição que tem em conta a agressividade e a competitividade que são as imagens de marca das economias pós-modernas.

Coloca-se então problema das novas qualidades e das novas competências que estas novas economias flexíveis exigem e exigirão às forças de trabalho do presente e às do futuro. Na perspectiva de Reich (1992:84) o consumo parece ser o vector axial e o denominador comum que está por detrás destas novas competências, definindo pelo menos três que são essenciais:

⁶⁰ Segundo Giddens, (2000: 363, citando Perlmutter) estas empresas transnacionais podem ser divididas em três tipos: as etnocêntricas, as policêntricas e as geocêntricas. É a forma como são dirigidas que as distingue e não a forma como produzem. Assim as primeiras seguem a política e “cultura” da empresa-mãe, estandardizando as suas práticas em todo o mundo, como as empresas japonesas. Já as segundas são geridas segundo modelos locais, embora a partir de políticas globais definidas pela empresa-mãe. Por fim as geocêntricas são as mais móveis, começando pelos seus empregados, as estruturas de gestão são internacionais e integradas numa base global.

- as que são necessárias para a *resolução de problemas*, em particular nas áreas das tecnologias relacionadas com comunicação e informação e nas áreas das chamadas biotecnologias.
- as que são requeridas para *ajudar os consumidores a compreender* as suas necessidades, *inventando* artificialmente novas necessidades para substituir as que entretanto se esgotam ou já cumpriram o seu (curto!) ciclo de vida. Isto faz-se no seio dos mercados a partir da identificação de novos problemas e de novas possibilidades⁶¹;
- finalmente, as que são fundamentais para a ligação entre os *solucionadores* e os *identificadores* de problemas. A estes *trabalhadores* é requerido uma polivalência de conhecimento sobretudo direccionado, em simultâneo, para a tecnologia, para os mercados específicos e para as fontes de financiamento.

Estas competências identificadas por Reich levam a que a agenda educativa seja agora permeável às pressões empresariais que, por sua vez, exercem lobbying sobre as políticas educativas para que estas promovam as qualidades que contribuam para que a *mão de obra* actual, muito diferente da tradicional, possa competir no mercado global.

Claramente identificadas por Shlechy (1990:39) o perfil do trabalhador da economia pós-industrial passará então pela posse das seguintes qualidades:

- a adaptabilidade;
- a responsabilidade;
- a flexibilidade;
- a capacidade para desenvolver trabalho colaborativo; e
- a familiarização com as novas tecnologias.

Tornando-se evidente que a maioria das práticas educativas e da organização escolar está, em muitos países, muito aquém da promoção destas qualidades desejadas

⁶¹ Tarefa que, como sabemos, é hoje feita por muitas empresas a partir das chamadas bases de dados que assentam no “rasto” que os consumidores deixam com os usos do(s) cartão(ões) de crédito.

pelo mundo empresarial e económico, esta problemática leva-nos à famosa “querela” com que se confrontam muitos dos professores actuais. Principalmente os que costumam efectuar uma análise reflexiva sobre as finalidades últimas do seu trabalho. Essa querela fundamenta-se na questão que consiste em definir se a escola serve para “*instruir*” ou para “*educar*”. Algo muito sentido pelos adolescentes

Não sendo a *instrução* e a *educação* termos antagónicos, a sua conceptualização no quadro actual do mundo escolar, implica contudo a adopção de uma posição que necessariamente, nunca poderá ser neutral (Cfr. Savater, 1997: 106 e Sousa Santos, 1999: 24 e 27), quer nos posicionemos no campo político (que modelo de sociedade queremos?), quer nos posicionemos no campo filosófico e ético (que modelo de homem queremos?). Guardaremos, contudo a(s) ideia(s) de escola para os Capítulos 3 e 4, melhor enquadrados que estão para uma abordagem eminentemente educativa.

Todavia, na conclusão do nosso raciocínio, e por que não estamos sós no juízo que fazemos sobre as implicações da economia flexível para o mundo educativo, e as consequentes *posições* que teremos que tomar, importa referir a ambivalência que pode estar por detrás destas economias flexíveis, bem destacada por Hargreaves (1998: 58-59), segundo o qual elas:

“colocam desafios importantes ao nível do ensino, do conhecimento e das aptidões que as gerações futuras necessitam de aprender, bem como da criação de estruturas e de padrões de organização flexíveis no trabalho dos professores, através dos quais estes desígnios possam ser realizados. De igual modo, contudo, estas economias criam o risco de os propósitos da escolaridade - aquilo que os professores devem ensinar - serem estreitados prematura e talvez mesmo perniciosamente, em função de agendas quase sempre empresariais de um tipo muito particular(...) é importante que os professores e aqueles que trabalham com eles encarem a flexibilidade como uma oportunidade democrática aberta que requer empenhamento e comprometimento crítico e não como um

obrigação empresarial fechada que exige um submissão sem questionamento”

Voltando ao consumo, e expondo de forma concisa as reflexões de Bauman (1992), estas passam por considerar que, na sociedade actual, a conduta dos consumidores⁶² está-se a converter “*ao mesmo tempo no centro cognitivo e moral*⁶³ *da vida, no vínculo integrador da sociedade e no centro de gestão do sistema.* (Bauman, 1992: 49).

Ainda assim, há todavia alguns autores que distinguem o consumo – o uso apropriado e aprazível das mercadorias – do consumismo – o estilo de vida absolutamente dirigido para a posse e aquisição (Kellner,1989:61 e Giddens, 1993:18.20).

Todavia o que parece ser consensual para a maioria dos autores contemporâneos é que a posição que ostentava o trabalho no capitalismo moderno é ocupada agora por outro fenómeno, que é o da:

“liberdade do consumidor ajustada ao mercado de consumidores. As questões de controlo e o direito à autogestão passaram agora da fábrica para a loja. O consumo, não o trabalho, converte-se no eixo à volta do qual gira o mundo da vida. O prazer que antes se considerava o inimigo da laboriosidade capitalista desempenha agora um papel indispensável” (Lyon, 1997:119)

⁶² Esta mistura cultural “*entre trabalhadores do terceiro mundo e trabalhadores do conhecimento intensificada pelos novos meios de comunicação, dá à pós-modernidade os seus referentes culturais (...)* isto leva-nos à sociedade do consumidor, onde tudo é Show, um espectáculo e o único que conta é a imagem pública (...) o consumismo e o consumo são motivos pós-modernos centrais (...) somos o que consumimos”(Lyon:1997:14)

⁶³ Este aspecto (o da afirmação por vezes crítica, por vezes irónica, do consumo como centro não só da vida moral, mas também da produção artística) foi, inclusivé, observado em algumas das produções artísticas consideradas pós-modernas, que serviram de base ao grupo de 50 trabalhos artísticos da selecção inicial nosso instrumento empírico. (Cfr. Capítulo 4, ponto 3.).

Baudrillard (1995) coloca o ênfase no consumo como a característica predominante do domínio de classe. Numa obra sua de 1980 refere que “*No capitalismo monopolista, as pessoas mobilizam-se como consumidores*” e “*as suas necessidades revelam-se tão essenciais como a sua força de trabalho*”. O intercâmbio de bens não tem importância, mas é o “*intercâmbio simbólico*” pelo lado dos consumidores o que constitui a verdadeira base da crítica radical do capitalismo. (Baudrillard,1981)

Max Weber acreditava que o reinado da racionalidade, aplicado igualmente ao meio social e ao meio natural, produziria o “*desencantamento do mundo*”. Com a substituição da racionalidade “*substantiva*” pela racionalidade “*formal*”, acabaria por desaparecer toda a percepção dos objectivos últimos da acção humana. Ironicamente, ainda que a sociedade liberal moderna devesse libertar as pessoas para que pudessem participar nos fins mais diversos, que era uma perspectiva optimista e progressista sob ponto de vista social, na realidade, estes fins desvaneciam-se à medida que as pessoas iam sendo escravizadas por tecnologias e técnicas supostamente neutras, no que fora também um dos paradoxos da modernidade (que a pós-modernidade, em certa medida parece continuar). Deste modo “*preparava-se o terreno para que o consumo se apresentasse como um fim*”(Lyon, 1997:62).

Como o contexto social pós-moderno coloca uma ênfase algo exagerada na escolha individual e nas preferências dos consumidores, no que no fundo também significa seguir, mais uma vez, uma tendência do modernismo, a combinação destas tendências com a dúvida epistemológica e com o pluralismo, dá lugar àquilo que Lyon define como “*um cocktail que aturde e paralisa rapidamente*”. Para logo acrescentar “*ser difícil ver como uma sociedade pode converter-se num habitat desejável sem resolver esta questão*” (Lyon,1997: 117)

Daí a necessidade e a urgência, assinalada por muitos educadores, da escola ter também que efectuar uma educação reflexiva para o consumo, como tema transdisciplinar, que passe não só por compreender as suas incongruências, mas também por explorar as suas possibilidades de intervenção social⁶⁴.

⁶⁴ O exemplo que envolveu, num passado recente, uma conhecida gasolinista é revelador do que o uso e a *manipulação* social (alargada e dirigida) do consumo pode proporcionar. Neste caso

1.2.2. O Paradoxo da Globalização

"Este tempo também pode ser entendido como o tempo da criatividade, da generalidade, da restauração dos elementos singulares, do local, dos dilemas, da abertura de novas potencialidades."

Schintman

Em primeiro lugar, para falarmos da globalização, temos que ter a consciência de que as mudanças na realidade, são mais velozes do que a informação que conseguimos recolher durante o processo de redacção da tese. Daí que o texto que a seguir se desenrola procura apenas aclarar um conceito que é consciente da décalage existente entre “o que se escreve” e “o que se vai passando”.

A globalização como um processo essencial para a análise da pós-modernidade é referido por vários autores (Featherstone,1991; Bauman, 1992; Hargreaves,1998; Giddens, 2000). Este fenómeno que tem sido discutido intensa e continuamente nos mais variados organismos internacionais e entre as mais díspares disciplinas, é extraordinariamente facilitado pelo enorme desenvolvimento dos meios electrónicos de

tratava-se da defesa do meio ambiente. Colocada que estava entre duas possibilidades para desactivar uma plataforma petrolífera no mar do norte, uma conhecida multinacional de combustíveis, teve de optar pela mais cara: rebocá-la para terra e desmontá-la peça a peça. A mais barata consistia em afundá-la em alto mar com consequências terríveis para a vida marinha. Um movimento de consciência ecologista alastrou por toda a Europa solicitando o boicote dos automobilistas ao abastecimento nas gasolineras da referida multinacional. As perdas nas primeiras semanas de boicote foram de tal maneira elevadas que obrigaram a referida multinacional a optar pela solução ecologicamente mais sustentável: o desmantelamento da plataforma e a reciclagem de uma boa parte dos seus componentes.

informação e comunicação, aos quais dedicamos, mais à frente, um subcapítulo deste Capítulo (1.2.4).

A globalização afecta praticamente todos as temáticas que estão em abordagem nesta investigação, da sociedade à cultura, da cultura à arte, desta ao indivíduo e à instituição escolar. Por conseguinte, é um fenómeno que vai muito para além das ideias utópicas da “aldeia global”⁶⁵, popularizada por MacLuhan e frequentemente difundidas pela comunicação social, ou da visão dominadora do “cérebro universal” de H.G. Wells (Lyon, 1997:144). Mais importante será sem dúvida a forma como somos afectados pelos acontecimentos distantes que, em definitivo, não respeitam as fronteiras dos estados nacionais devido à difusão da *informação* e do *acontecimento* em tempo real que a tecnologia actual permite realizar (Lyon, 1997:144; Kerckhove, 1997:270; Hargreaves, 1998:61, Giddens, 2000: 460).

Deste modo as imagens da caça insistente às baleias e as acções temerárias das organizações para a defesa do meio ambiente, como o Greenpeace, lançando os seus frágeis botes de borracha contra os navios-fábrica nipónicos, convidam-nos a tomar parte da história e a tomar partido pelo elo mais fraco. Aliás, na ecologia da pós-modernidade, as catástrofes locais, independentemente da parte do globo onde se manifestam, podem ter implicações globais. Segundo Giddens (1990) o ar e água não mostram qualquer respeito pelas fronteiras nacionais.

No entanto, nestas situações e noutras (não tão óbvias no que respeita à posição que o espectador terá que tomar) podem ser visíveis no que o mesmo Giddens (2000: 460) designa como o assentamento de uma “ordem mundial da informação”. Para Giddens um dos fenómenos, ainda que bastante discutível, que interferem na formação da opinião pública, é o que resulta do facto de nos encontrarmos sob a acção de um

⁶⁵ O professor Ronnie Rubin da Universidade de Los Angeles em seminário ocorrido recentemente em Portugal (*Audiovisual: Um Formação para o Novo Milénio, Porto, ICAM, 11 de Abril de 2000*) prefere utilizar números significativos para espelhar a sua opinião acerca desta ideia de globalização pensada a partir da visão utópica ocidental. Segundo Rubin: ” *Se reduzíssemos o mundo a uma aldeia de 100 habitantes, 50 sofreriam de subnutrição, só um teria educação académica e nenhum teria computador – é este o mercado global em que vivemos*” (Notas de campo da investigação).

campo internacional dos meios de comunicação social que apenas divulga *alguns* acontecimentos que tiveram lugar nesse dia, seleccionados que foram entre os milhões de acontecimentos que ocorreram simultaneamente. Para o sociólogo inglês esta “*ordem mundial da informação*” não é mais do que “*um sistema internacional de produção, distribuição e consumo de informação*” e constitui um dos paradoxos da globalização precisamente porque se desenvolve de uma forma desigual reflectindo as divisões entre as sociedades desenvolvidas e os países do terceiro mundo⁶⁶.

Derrubadas que estão as barreiras espacio-temporais pelas novas tecnologias da comunicação e informação e pela banalização do transporte aéreo, que liga em poucas horas distâncias que dantes demoravam vários meses a percorrer, as fronteiras nacionais tornam-se permeáveis e entre alguns conglomerados de países deixam mesmo de existir virtualmente. O resultado da conjugação destes factores com outros, como a postura de controlo financeiro global exercida por organizações apátridas, leva uma crescente fragilização das identidades nacionais e culturais.

Daí que nalguns dados empíricos da nossa investigação tenhamos alguns exemplo de manifestações claramente aculturadas. Numa das entrevistas, muito peculiar por sinal, um adolescente – o Samuel – (Ver Anexo I, Grelha 12-A,) dissertou (com conhecimento *teórico e técnico*) sobre arte, sobre o grafitti e sobre a cultura transnacional Hip Hop, de raiz anglo-saxónica mas com uma rápida divulgação planetária, recorrendo, precisamente, a um dos veículos de circulação mais eficazes – a internet. Ora, quer o grafitti, quer a cultura Hip Hop são externos à cultura de origem do entrevistado e são seguramente um claro exemplo da pressão colocada sobre o ambiente cultural tradicional por outras culturas que parecem fazer o jogo competitivo da economia. Isto porque associado à estas culturas *alternativas* vêm os seus símbolos identificativos tornados objectos de troca, logo mercantilizados sob a forma de bonés de pala, calças largas com bolsos onde pode “caber o mundo” mas que, raramente transportam algum objecto, (à excepção do telemóvel, claro!) ainda as latas de tinta, as T-shirts, as revistas etc. A que pode somar ainda os Websites especializados e concebidos para determinada franja cultural.

⁶⁶ Facto já identificado por Lyotard (1989: 19) e por Vattimo, (1987:15, nota 13).

Hargreaves (1998:61) detecta um paradoxo importante da pós-modernidade relativamente ao processo da globalização. Para este autor:

“o anonimato, a complexidade e a incerteza produzidas pela globalização se manifestam numa busca irónica de sentido e de certezas consubstanciadas em identidades definidas mais localmente. À medida que a globalização se intensifica, que o McDonald’s abre em Moscovo, que os bares sushi prosperam em Nova Iorque e que as paisagens urbanas internacionais se assemelham cada vez mais entre si em termos de mercantilização global da vida comunitária, assistimos ao ressurgimento de identidades étnicas, religiosas e linguísticas de natureza mais localizada. As identidades nacionais, postas em perigo pela globalização, estão a ser reconstruídas a um ritmo frenético”.

Esta reconstrução frenética das identidades acontece em paralelo com um outro processo, enquadrado por Giddens, que leva ao conceito de sociedade “*pós-tradicional*” que começa por se tornar incontornável para quem quer participar no debate ideológico contemporâneo. Segundo Giddens (citado por Siqueira, 1997 e em 2000:182 e segs.) a sociedade pós-tradicional é aquela na qual o homem é obrigado a abdicar da rigidez das ideias, atitudes e tipos de comportamentos fundamentados no sistema de valores tradicionais. Estas parecem ser as sociedades do mundo ocidental, em que nos inserimos, cujas características se vão tornando mais evidentes à medida que se intensifica e se aperfeiçoa o processo de globalização. Por isso, cotar e definir com mais rigor os fenómenos da globalização é uma tarefa tão difícil quanto inglória. Porque *experimentamos* também este processo investigando *dentro dele*. O que nós, investigadores, podemos fazer são sempre aproximações que se propõem a aceitar com toda a naturalidade o princípio da falsificabilidade popperiano.

Como as próprias condições de sobrevivência são colocadas por cada contexto histórico concreto, hoje é a *autonomia*⁶⁷, em praticamente todas as áreas da actividade humana, que se torna a condição básica para conviver com os riscos, as incertezas, os conflitos e as oportunidades⁶⁸ desta sociedade. Isto não quer dizer que não se desenvolvam tendências contrárias, como assinala Goodson (1990:219), paralelamente aos modelos de intervenção social, cultural e educativa que propõem a *autonomia*, como meta-objectivo para a realização humana,

Essas tendências reconstrutivas passam por uma protecção às identidades de cada país por intermédio dos currículos nacionais fortemente impregnados de elementos específicos de cada cultura. Hargreaves (1998:62), que adopta uma postura crítica em relação aos currículos nacionais, fala em “*mentalidades de cerco*” nesta tendência para a reconstrução e redefinição das tradições como forma de protecção das identidades culturais específicas de cada país. Para este autor, o efeito obtido com esta inversão é o contrário do pretendido. Sobretudo no que respeita à necessária flexibilização da instituição escolar, das suas práticas e dos seus esquemas organizacionais para fazer face aos desafios da contemporaneidade.

Alguns desses desafios levam ao ressurgimento de novas identidades regionais, geralmente partindo de indivíduos "translocalizados" ou marginalizados e excluídos pelos processos sócio-económicos, fora de seus ambientes e/ou países de origem, que se organizam como micro-identidades marginais (e marginalizadas pelas cultura dominante) e em guetos mais ou menos dissimulados. Segundo, Sousa Santos(1996:102):

"a ideia moderna da existência de uma racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades a serviço de uma irracionalidade global, inabarcável e incontrolável. É possível reinventar as mini-

⁶⁷ Segundo Soares (1997) “há vinte anos atrás, quando a hierarquia estava em alta exigia-se obediência cega, humildade e concordância”.

⁶⁸ Como assinala Schintman no texto do início deste subcapítulo.

racionalidades da vida de modo que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes."

As tentativas de restauração das tradições e da construção de “sentidos de herança” acabam por perpetuar e reforçar as disciplinas escolares tradicionais (com as chamadas disciplinas “prioritárias” à cabeça) mais interessadas na afirmação e consolidação dos seus conteúdos académicos⁶⁹ do que no estabelecimento de pontes com outras disciplinas que permitem aproveitar o funcionamento em rede do saber das importantes vantagens daí decorrentes.

O resultado deste fechamento ou desta fossilização disciplinar é aquilo que Hargreaves define como “balcanização”⁷⁰ dos departamentos disciplinares, fenómeno extremo de autonomização, que afecta não só a universidade como também as escolas do ensino básico e secundário.

Sem dúvida que continua ser importante a reflexão sobre os sentidos locais de comunidade, independentemente do facto de pertencermos a culturas indígenas, étnicas ou nacionais⁷¹. Afinal a riqueza das culturas humanas depende da sua diversidade, cuja manutenção é colocada em causa por uma concepção do mundo que muitos (como Giddens, 2000; Baudrillard, 1995; Lyotard, 1989 e Vattimo, 1987,) crêem estar imbuída de intenções pouco transparentes. É a concepção do mundo como um imenso hipermercado global em que o consumo se torna a sua religião e a vida social urbana se organiza predominantemente em seu redor, como o destaca criticamente Baudrillard (1995:64-65):

⁶⁹ Exercendo-se uma pressão tácita sobre os professores para a leccionação de um conjunto de conteúdos de uma listagem, regra geral extensa, que é preciso dominar

⁷⁰ Hargreaves (1998) dedica a este conceito um capítulo inteiro (cap. 10, pp.230-272).

⁷¹ Segundo Soares (1997) ainda como consequência da intensificação da interdependência transnacional e das interacções globais, observa-se que as relações sociais parecem estar cada vez mais desterritorializadas, com os indivíduos agrupando-se a partir de interesses afins, como acontece nas comunidades virtuais e nos grandes centros urbanos.

“a densidade humana em si é fascinante, mas o discurso da cidade é a própria concorrência: móveis, desejos, estímulos, o veredicto incessante dos outros, a erotização incessante, a informação, a solicitação publicitária, tudo isto forma uma espécie de destino abstracto de participação colectiva sobre o fundo real de concorrência generalizada”

Sendo, ao nível educativo, este reforço do local sobre o global, um exemplo paradoxal da globalização, são agora colocados aos professores e aos planificadores da educação novos desafios que passam por uma reconciliação entre paradigmas opostos⁷² e pela invenção de esquemas flexíveis de integração local-global e de novos sentidos alternativos para a realização humana que passem ao lado do consumismo dominante.

Hargreaves (1998:62) resume em poucas linhas aquilo que deverá constituir um dos objectivos da educação contemporânea:

“ensinar os mais novos a tomarem consciência e a assumirem a responsabilidade pelas dimensões globais do mundo. A educação global não é apenas mais uma disciplina, mas antes uma perspectiva que desafia o etnocentrismo potencial de todas as disciplinas”.

Para que as mudanças ocorrem e influenciem positivamente o fenómeno educativo, torna-se fundamental a realização de uma profunda reflexão ao nível das diversas disciplinas que compõem o currículo, moldando-o ao que deverá ser a instituição escolar no século XXI. Isto passa por não lhe dar o cunho servilista e acéfalo tão do agrado de uma determinada concepção empresarial⁷³, mas sim por dar-lhe um

⁷² Como por exemplo os que se desenvolvam à volta dos termos “Instrução” e “Educação”.

⁷³ Esta concepção leva àquilo que Reed (1994:164) identifica como *“Uma concepção das organizações com a incorporação institucional da difusão da racionalidade instrumental ou funcional dentro das sociedades modernas”*. Como os benefícios que se esperava que surgissem desse processo em termos de avanço material sustentado e de progresso social não ocorreram, então tem-se desenvolvido *“uma concepção que enfatiza o capricho e a incerteza inatos à vida organizacional em todas as suas formas multifacetadas”*. O que na nossa perspectiva também não

formato multiforme e multicolorido que integre saberes, que saiba dialogar com eles e que os analise a partir de várias perspectivas: a da nossa cultura (porventura dominante) e a das culturas para as quais esse saber também faz sentido. O que dantes parecia dividido, revela-se agora: sem dúvida um único planeta, uma única humanidade, no entanto muitos problemas relacionados intrinsecamente devido à diversidade inerente.

Pelo conhecimento que temos da instituição escolar, muito há a fazer para tornar o currículo não num espelho distorcido da globalização, mas sim num instrumento capaz de se constituir como a sua consciência crítica. Daí a nossa convicção de tal desiderato só poder ser possível a partir de uma conjugação de esforços entre as chamadas disciplinas objectivas (confortavelmente instaladas no currículo) e as disciplinas subjectivas, com as artes visuais a desempenharem um potencial papel fulcral, que tentaremos demonstrar a seguir (no ponto 2. do Capítulo 3).

1.2.3. O Mosaico Fluido

Como as organizações convencionais e burocráticas não se dão bem nas condições voláteis da pós-modernidade (Drucker, 1989) em termos de organização e de gestão tornaram-se urgentes novos modelos mais adequados às condições de trabalho da pós-modernidade e à competição feroz que nela se desenvolve. Segundo Hargreaves, (1998:74):”

“ Assistimos à emergência de estruturas organizacionais diferentes numa sociedade também ela diferente. Criadas pela crise económica, por um lado, e pela mudança demográfica e cultural, por outro, estas organizações fluídas e flexíveis e dinâmicas só conseguem obter a lealdade dos seus empregados na medida em

responde inteiramente às necessidades objectivas da instituição escolar para fazer face aos novos desafios da contemporaneidade.

que a sua realização profissional, as recompensas que o trabalho lhes traz e o estilo de vida que lhes oferece o justifiquem. Nestas organizações emergentes não são apenas as estruturas que estão em fluxo constante, mas também os próprios membros”

A metáfora do *mosaico fluído* para caracterizar a dinâmica omnipresente nas sociedades pós-modernas foi utilizada pela primeira vez por Toffler (1990). Este autor pede-nos para se visualizarmos um “mosaico fluído” que no fundo é constituído por vários mosaicos dispostos não sobre uma superfície opaca, mas sim sobre várias superfícies transparentes, possuem várias “cores” (a cor aqui talvez tenha sido utilizada como metáfora da diferença e/ou das especialidades) e estão em constante movimento, ora combinando-se dando origem a uma determinada forma bem matizada, pelas várias transparências, ora combinando-se de forma completamente diferente. A principal característica deste mosaico é o movimento constante. Se transpusermos esta imagem para as questões de hierarquização veremos que se liga a uma concepção de poder em mosaico multidimensional, com responsabilidades distribuídas, opondo-se à tradicional concepção de poder centralizado de desenho piramidal.

Não sendo um modelo perfeito, alguns autores, como Senge (1990) destacam duas das qualidades mais apreciadas do “trabalhador” no modelo dinâmico do mosaico fluído. Neste modelo são apreciados e valorizados:

- os “trabalhadores” que expandem continuamente as suas capacidades de compreensão das complexidades;
- os “trabalhadores” que clarificam as suas visões e aperfeiçoam os seus modelos mentais partilhados;

Parece-nos evidente que no âmbito do mundo do trabalho contemporâneo, uma visão tradicionalista manifestada, quer por algum sindicalismo, quer por algum patronato estão muito aquém de dar respostas eficazes para o mundo altamente competitivo em que se tornou a economia global.

Este novo tipo de trabalhador (por enquanto ainda raro) envolve-se pois em tarefas diferentes, adquirindo vários tipos de conhecimento especializado, vivendo e

exercendo formas de liderança que, de forma partilhada, se achar mais adequadas aos objectivos propostos para a melhoria das performances das organizações na grande competição do mercado mundial.

A grande excelência deste modelo é que tem potencialidades para transformar as organizações empresariais em “entidades que aprendem” uma vez que tem a vantagem, entre outras, de efectuar constantes avaliações de desempenho e de verificar quais os factores que afectam o desenvolvimento ou os que o inibem.

Todavia a passagem deste modelo para a escola, uma instituição tradicional por excelência (embora hoje se fale mais na falta dela) nunca poderá ser efectuado de forma linear. De facto as disciplinas e as áreas disciplinares e departamentais são pouco permeáveis à transdisciplinaridade pela qual a polivalência hoje requerida ao trabalhador terá necessariamente que passar. Aliás, Lyotard (1989:98-99) há mais de uma década atrás já previa os novos paradigmas funcionais das instituições de ensino, em particular da universidade:

“quando o critério de pertinência é a performatividade de um dado sistema social, isto é, quando se adopta a perspectiva da teoria dos sistemas, considera-se o ensino superior um subsistema social e aplica-se o mesmo critério de performatividade à solução de cada um desses problemas. O efeito a obter é a contribuição óptima do ensino superior para melhorar a performatividade do sistema social(...) No contexto de deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são doravante solicitadas a formar competências em vez de ideias(...) a transmissão dos saberes já não surge destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação na sua emancipação, antes fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente o seu papel nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam”

No entanto volta a impor-se a famosa querela, já por nós indicada atrás: a de definir se a instituição escolar deverá “instruir” para melhorar a eficácia do sistema ou deverá “educar” para constituir a consciência crítica do sistema, sem a qual ele não

poderá evoluir, sendo que, quer “instrução” quer “educação”, não são necessariamente a mesma coisa e implicam um posicionamento político e filosófico bem demarcado⁷⁴.

No entanto, dentro dos paradoxos em que a pós-modernidade é fértil, até o mosaico fluído pode resvalar rapidamente para um *mosaico manipulativo* como o sublinha (Hargreaves, 1998: 78). Nesta degeneração ou má interpretação inconsciente (ou consciente!) do conceito, os professores passam a ter a responsabilidade, mas não o poder de decisão efectiva pois “ *o poder central retém o controlo dos aspectos essenciais do currículo e dos testes, ou seja, dos produtos básicos oferecidos pelos docentes*”.

Mas este interessante conceito de mosaico fluído toffleriano e as suas matizes organizacionais e educativas elaboradas por Hargreaves pecam por excluir o papel do homem no seu seio, em particular do *homem móvel* em que, distintamente, se transformou, neste período de transição entre um século que lhe deu as bases técnicas para a mobilidade e um século onde se espera que essa mobilidade contribua para a sua realização plena.

A mobilidade leva-nos, portanto, a muitos fenómenos, com os da exclusão à cabeça, num período pleno de oportunidades, é certo, mas também pleno de perigos, como alerta Giddens (1994: 58) na citação com que resolvemos abrir o ponto 1.2 anterior.

Num período em que como afirma Camus “*Há a beleza. E há os humilhados*” A escola e os fenómenos que aborda, (como por exemplo o artístico) têm a obrigação e o dever moral de olhar para ambos, para a beleza, e para os humilhados. A questão da exclusão na pós-modernidade tem sido essencialmente abordado por Bauman (1992)

⁷⁴ Sem embargo, a escolha de um posicionamento, de uma “trincheira” não está, nem nunca esteve, nos horizontes imediatos desta investigação, apesar de também não advogarmos de um neutralismo cómodo que costuma circunscrever os discursos educativos. As *entrelinhas*, mais do que as conclusões ou as asserções dos nossos textos, revelarão aos mais atentos dos leitores desta investigação, o “território” (se é que ainda é possível defini-los) a partir do qual investigamos sem a presunção da prescrição (do “achamos que deve ser assim”, “achamos que se deve fazer assim”).

que utilizou a metáfora *"turistas e vagabundos"*. Nas suas dissertações sobre pós-modernidade, e sobre o fenómeno da globalização, Bauman inventa esta metáfora para ilustrar quem afinal são os heróis e as vítimas do capitalismo flexível que identificamos atrás. Com alguma polémica, afirma que *"a oposição entre os turistas e os vagabundos é a maior, a principal divisão da sociedade pós-moderna"*.

Vivemos então numa sociedade marcada por um tempo e por um espaço flexíveis, em mutação constante, onde a *"habilidade de se mover"* é uma das principais "armas" competitivas. Desta forma os próprios *turistas* são objecto de valor e de troca e são integrados no fenómeno do consumo que, por sua vez, *"é considerado um eixo do código cultural dominante"* Lyon,1997:100). Para os turistas e para o cidadão comum *"a compra converteu-se numa actividade cultural do ócio, uma experiência de espectáculo do luxo ou da nostalgia"* (Lyon, 1997:143).

No mosaico fluído em que a pós-modernidade social e espacio-temporal se transformou, os turistas são aqueles que recusam qualquer forma de sedentarização; movimentam-se ao sabor das suas preferências; saem e chegam em qualquer tempo e a qualquer espaço para realizarem as suas necessidades de consumo e o seu estilo de vida, permitido pela acumulação de riqueza que as suas novas profissões proporcionam⁷⁵, elas próprias sem fixação possível.

Quanto aos *vagabundos*, para além de, em certa medida, se tornarem personagens indeléveis de uma das mais democráticas formas de arte – o cinema⁷⁶ – acabam por ser *"luas escuras que reflectem o brilho de sóis brilhantes; são os restos do mundo que se dedicaram aos serviços dos turistas"*(Bauman,1992). Movimentam-se não porque estão inseridos na luta sem tréguas pela mobilidade e pela ascensão social, mas sim porque estão a ser empurrados pela necessidade de sobrevivência, e mesmo assim existem severas restrições nos tempos e nos espaços em que deambulam. Inclusive, inventaram-

⁷⁵ Normalmente ligadas ao crescente sector dos serviços e das tecnologias da comunicação e informação ou outras áreas que têm a ver com o conhecimento e a informação.

⁷⁶ O papel de vagabundo e um género de cinema em crescendo - os *road movies* – são sintomas simbólicos e culturais deste mosaico social fluído.

se novas profissões de resguardo aos locais de consumo dos turistas: os seguros. Para estes excluídos, os seus sonhos e as suas fantasias resumem-se a um emprego qualquer, num lugar qualquer, geralmente tarefas consideradas humilhantes não só pelos turistas mas também pelos nacionais acabados de chegar a mais um confortável patamar da sua ascensão social.

Portanto, apesar das chamadas de atenção para a necessidade de uma adaptação dos sistemas educativos de alguns dos principais teóricos da pós-modernidade já destacadas atrás e em tempo devido (Lyotard, 1989 e Vattimo, 1987) ela – pós-modernidade - pertence a um contexto histórico no qual a exclusão aumenta mais a cada dia que passa. Sentimos isso sem a necessidade das chamadas de atenção “timidamente” referidas pelos órgãos de comunicação social quando referem telegraficamente que, segundo os últimos dados dos organismos internacionais encarregues de medir o pulso ao desenvolvimento da humanidade, encontram um fosso cada vez maior entre os ricos (cada vez mais ricos) e os pobres cada vez mais pobres (e em maior número).

Concorre, sem dúvida, para isto as novas exigências e qualificações para o mundo do trabalho, e com as quais a estrutura educacional não esteve (nem está preparada para lidar), tornando-se esta inadequação numa forte causa do desemprego. A formação ao longo de toda a vida, independente da idade daquele que aprende só agora começou a ser equacionada quando muitos cidadãos aos 45 anos estão caminhando para as margens do sistema que já não aceita nem o seu monolitismo profissional nem a sua idade, julgada incapaz de proporcionar a vitalidade essencial para a mobilidade física e mental requerida.

Por isso a pós-modernidade e alguns dos seus epifenómenos – como a globalização e o mosaico fluído - também estão gerando fenómenos de exclusão, constituindo-se hoje uma espécie de sub-classe constituída por técnicos móveis de sucesso, ao mesmo tempo que um assinalável número de indivíduos não se consegue vincular às estruturas de informação e comunicação, nem como produtores, nem como consumidores, e nem sequer como usuários. Residindo precisamente aqui um dos primeiros passos para a exclusão.

1.2.4. A Compressão do Tempo e do Espaço e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

“ O futuro já está aqui, o problema é que não foi distribuído equitativamente”

William Gibson

As tecnologias estão aí. Incontornáveis, qualquer que seja a nossa perspectiva de estudo. Hoje, mais do que em qualquer outra época, adquiriram uma importância tal que raros estudos científicos que abordem as realizações humanas (mesmo a arte) que se queiram completos, se atreverão a deixá-las de fora. Isto porque as tecnologias “*permitem novos meios de produção como também novas formas de nos relacionarmos socialmente*” (Lyon,1997:100). Consequentemente qualquer teoria social e educativa que se baseie meramente na acção - típica da modernidade - já não é adequada para compreender uma sociedade marcada pela televisão, pelas tecnologias da informação, pela electrónica e pela informática.

A irrupção da sociedade da comunicação é, segundo Vattimo (1994) um factor decisivo para dissolver a ideia de história e de modernidade defendendo que:

- os meios de comunicação desempenham um papel determinante no nascimento da sociedade pós-moderna;
- que estes meios caracterizam esta sociedade, não como uma sociedade mais “transparente”, mais consciente de si, mais “ilustrada”, mas antes com uma sociedade mais complexa, inclusive, mais caótica e, por último
- que é precisamente neste relativo “caos” residem as nossas esperanças de emancipação (Vattimo, 1994.12-13).

Marshall MacLuhan (1964) já se tinha referido a alguns dos fenómenos que fizeram dos meios electrónicos elementos cruciais para compreender os finais do século XX. A ideia de “comunidade global” até certo ponto converteu-se num cliché, assinala algumas consequências importantes dos novos meios de comunicação.

Na realidade, com um equipamento adequado, em qualquer ponto do globo pode-se ver instantaneamente o que está a ocorrer no outro extremo do mundo com todos os detalhes possíveis. Mais, influem nas nossas respostas no que respeita às nossas relações com um conjunto enorme de acontecimentos. Relembremos as angustiantes imagens do massacre do cemitério de Santa Cruz, em Timor, até então um desconhecido e minúsculo ponto geográfico de qualquer mapa mundi. Com as novas tecnologias as coisas distantes passam a ter existência real no nosso quotidiano. Podemos conversar em tempo real por telefone, via satélite ou através do correio electrónico. Daí que um lugar comum da análise sociológica da pós-modernidade seja na constatação de que as nossas relações se estenderam sem precedentes no tempo e no espaço. Segundo Hargreaves (1998: 91) :

” a pós-modernidade caracteriza-se por saltos tecnológicos que fazem com que a comunicação seja instantânea, as distâncias se tornem irrelevantes, e o tempo se transforme num dos bens mais preciosos à superfície da terra”.

A escrita já tinha permitido a gerações anteriores manter relações indirectas a grande distâncias e a imprensa ampliou ainda mais esta possibilidade. Mas o processo acelerou-se o século XX, primeiro com o telégrafo, depois com o telefone, a radio, e a televisão, e agora com os computadores e as telecomunicações. Por isso, os pequenos mundos que existiam antes são paulatinamente substituídos por um *único* mundo. O que por si só também demonstra o poderio de determinados sectores das sociedades avançadas⁷⁷ sobre as próprias *mundivisões* dos seus cidadãos.

⁷⁷ Integram os chamados agentes locais daquilo que Giddens designa como “ *a ordem mundial da informação*”, já atrás referida.

Daí que para os habitantes das sociedades tradicionais (em vias de deixar de sê-lo) esta comunicação directa através de distâncias consideráveis, tenha tomado a forma de um processo⁷⁸ que faz “*modificar radicalmente a nossa compreensão da realidade*”(Lyon,1997: 36-37). Neste processo de renovação da compreensão da realidade o conhecimento legitimado pelos computadores é tido perigosamente como o conhecimento “real”⁷⁹. Segundo Poster (1990:148) “*o cientista projecta uma subjectividade inteligente no computador e o computador converte-se no critério para definir a inteligência*”

No entanto, a verdade é a que a informática é a única disciplina que se fundamenta numa máquina e que, para além de necessitar de um expediente externo – a electricidade – (o que é uma desvantagem sobre o suporte *papel*) acaba por ter consequências interessantes, como a impossibilidade de se saber quando ficarão os informáticos sob o domínio dos instrumentos que criaram para que (supostamente) ficassem sob o seu domínio (Lyon, 1997:88).

Isto leva-nos àquilo que Kerckhove define como “*tecnofetichismo*” do qual o telemóvel é hoje um dos seus objectos mais simbólicos (Kerckhove, 1997: 31 e segs) diz-nos que surge “*quando as tecnologias de consumo são finalmente integradas na nossa vida podendo gerar uma espécie de obsessão feitichista nos utilizadores*” Isto leva a que desejemos que os nossos artefactos (do automóvel ao computador), para além de serem sempre melhores que os do nosso vizinho⁸⁰, sejam dotados de poderes muito superiores aos que efectivamente possuem e ao uso que deles podemos fazer.

Parece-nos então óbvio que comunicação por meios electrónicos complementa, em certos aspectos, os modos de comunicação existentes, herdados da modernismo,

⁷⁸ Este processo toma a forma de uma montagem – peças que se hão-de reunir para originar um efeito – o que faz distinguir radicalmente este processo do tradicional papel impresso.

⁷⁹ Outros estudos afins revelam como os dados gerados por computador se tomam com frequência mais a sério do que outros quaisquer dados (Lyon, 1997:88).

⁸⁰ O que leva MacLuhan (citado pelo seu discípulo, Kerckhove, 1997:31) a chamar “*a narcose de Narciso*”.

mas também já há sinais evidentes de que os está substituindo por formas que a nossa imersão neste tempo não nos permite compreender totalmente. Por outras palavras, as novas tecnologias juntamente com outros factores estão a levar-nos para um terreno social até agora desconhecido e cujas manifestações só em parte conseguimos explicar.

Isto leva-nos a ter em linha de conta as discussões actuais sobre o impacto da tecnologia da informação. Parecem sem dúvida revelar muito mais incerteza que há uma década atrás. Inclusive, o autor de um das relatórios críticos sobre uma espécie de tecnocracia latente e até já mesmo omnipresente, fala num tom mais moderado sobre

“os perigos de uma era da informação referindo-se à nossa aparente incapacidade para integrar a nova informação num contexto significativo (Cordell, 1991:19).

Forester é outro autor, na mesma linha de Cordell, cuja obra sobre a sociedade da alta tecnologia é cada vez mais crítica servindo de travão ao entusiasmo exagerado acerca das potencialidades das novas tecnologias. Sustem que *“todo o anúncio de megatendências e sociedades pós-industriais deve tomar-se com reservas consideráveis”* (Forester,1992:2). Também assinala as fantasiosas predições sobre fábricas automatizadas, escritórios sem papel e quintas electrónicas que para ele não seriam mais do que exemplos das pretensões exageradas da técnica e dos sonhos de marketing. Por outro lado, Forester menciona, como consequências imprevistas, os riscos que acarretam a maior segurança, a vigilância⁸¹, a vulnerabilidade da dependência tecnológica e a aparição de delitos mediante a informática, concluindo com uma defesa a favor da rehumanização do desenvolvimento tecnológico.

Parece não haver dúvidas que a suposta crítica pós-moderna está alimentada pelo temor das consequências de um poder centralizado. Assim o *big brother* orwelliano e a prisão panóptica foucaultiana parecem estar-nos reservada para um futuro não muito longínquo. Mas evidência aponta para outra direcção. Na actualidade, não actua só um centro de poder omnisciente, até por que o conteúdo de natureza comercial das nossas

⁸¹ No que é secundado por alguns autores como Beninger, (1986). que vêem a sociedade da informação como uma sociedade do controlo.

caixas de correio, (folhetos, promoções, “ofertas” etc.), tão estranhamente de acordo com as nossas preferências e com os nossos gostos em termos de consumo, diz-nos que boa parte da capacidade de vigilância está dirigida apenas para classificar e guiar os consumidores, não conduzindo por conseguinte a qualquer tipo de repressão política visível. Contudo, não se deve descartar a sugestão de Poster, Cordell e Forester, sublinhada por Lyon (1997:96), de que se poderiam estar a configurar novas formas de domínio, cujas configurações estão ainda por explorar.

Por outro lado, e fazendo juz à dimensão ambivalente que caracteriza os paradoxos pós-modernos, o desenvolvimento dos meios de comunicação baseados nas novas tecnologias parece possuir potencialidades para fomentar formas de poder tão perigosas como as que previa Adorno, como, ao mesmo tempo, contribuir (ou evoluir) para resultados que tenham mais a ver com uma dispersão de poder e com uma realização mais justa e mais emancipada da humanidade.

Teremos pois de desconfiar quando nos colocam como dado adquirido que a Internet chegará a todos (!) os lares e que a revolução informática é um processo imparável que acabará por chegar mesmo até ao mais recôndito lugar terrestre. Pelo menos é isso que nos querem fazer crer os que se esquecem, ou ignoram, os avisos da citação de Gibson do início deste subcapítulo. Resta saber se as mais de 6000 milhões de pessoas⁸² terão acesso à mobilidade e à posse de tecnologia de informação e comunicação neste mundo supostamente único. Na realidade, *“a melhor e mais útil tecnologia do mundo não pode impor-se a um público não preparado. Porque pode não haver espaço para ela na... psicologia colectiva.”* (Kerckhove, 1997: 31) Isto apesar de, segundo o mesmo Kerckhove (1997:32-33) *“estarmos sempre a ser feitos e refeitos pelas nossas invenções”*.

Em resposta a uma das questões que se impõem, nesta altura, que é de se saber se a sociedade comunicativa em que vivemos será uma nova babel, com um enorme potencial emancipador, ou condenável porque desintegra e destrói as relações humanas, Habermas contrapõe, oferecendo-nos uma visão substantivamente moderna: a

racionalidade comunicativa providenciará meios para que aconteça e se desenvolva uma solidariedade e sociabilidade humanas (como se está a esboçar nos chamados News Groups, e nos ICQ e Chats na Internet) Habermas propõe a hermenêutica como forma de avançar para o entendimento mútuo e uma comunicação sem interferências .

Finalmente, e por que nos parecem essenciais para refrear uma espécie de entusiasmo celebratório pós-moderno pelas novas tecnologias da comunicação e da informação, que desvia do essencial, importa também sublinhar alguns dos efeitos que a compressão do tempo e do espaço podem provocar em termos morais, profissionais e organizacionais, tendo como pano de fundo o fenómeno educativo, quer nos posicionemos ao lado do professor, quer experimentemos colocarmo-nos ao lado do aluno adolescente (o que será sempre uma simulação).

Segundo Hargreaves (1998:92) alguns dos aspectos negativos da compressão do tempo e do espaço afectam muitas pessoas com papéis sociais diferentes, (em particular os adolescentes e os seus professores) e passam por:

- levar as pessoas a concentrarem-se na *aparência estética da mudança* ou do desempenho, e não na qualidade ou substância do própria mudança ou desempenho;
- provocar a *erosão das oportunidades de reflexão e de relaxamento pessoal* conduzindo a um stress crescente e à perda de contacto da pessoa com os seus objectivos e propósitos básicos;
- exarcebar a *incerteza*, à medida que o conhecimento é produzido, disseminado e posto de lado a um ritmo cada vez mais rápido;
- incrementar de tal modo as expectativas de velocidade de mudança e de resposta que a *tomada de decisões se torna demasiado imediata* e dá origem ao erro, à ineficácia e à superficialidade, criando organizações que se assemelham mais a colagens caóticas do que a mosaicos fluídos;

⁸² Acrescente-se que segundo os últimos dados das organizações observadoras do estádio de desenvolvimento dos povos do mundo, mais de 70% vivem com menos de um Euro por dia!.

- multiplicar as inovações, acelerar o ritmo de mudança e encurtar os prazos limite da implementação de tal modo que as pessoas *experimentam sentimentos de culpa* e de sobrecarga intoleráveis, bem como de incapacidade para atingir os seus objectivos;
- valorizar de tal modo a implementação de novas técnicas e a aquiescência perante novos requisitos que os propósitos mais complexos, menos visíveis de mais longo prazo e menos mensuráveis, que implicam atenção para com os outros e o estabelecimento de relações como eles, diminuem em importância ou são puramente sacrificados.

Assim esta compressão do tempo e do espaço, trazendo inúmeras vantagens às dinâmicas sociais deste início de século, são simultaneamente uma causa e uma consequência da condições pós-moderna, as quais não são indissociáveis de algum mal-estar latente que é hoje visível em muitos sectores das sociedades que fizeram da aceleração, da mudança sistemática e da compressão do tempo e do espaço um *modus operandi* e um *modus vivendi*.

1.3. Particularidades Culturais e Intelectuais da Condição Pós-moderna

Já vimos anteriormente que o termo pós-modernismo se bem que seja utilizado em contextos variados parece adequar-se mais a ambientes e a produtos culturais que são produzidos numa contemporaneidade que alguns (Lyotard, Vattimo, Baudrillard etc.) designam como pós-modernidade e outros (Giddens) como alta modernidade.

Para Jameson, o pós-modernismo não é mais do que uma lógica cultural: a do capitalismo tardio. E com esta designação intitulou a sua obra mais emblemática (1991). Para este autor a produção de cultura deveria integrar-se na produção de mercadorias em geral, de forma que as lutas que se limitavam à produção iriam estender-se agora aos âmbitos culturais (Lyon, 1997:117-118).

A maioria dos autores atrás destacados (em 1.1) distinguem entre o pós-modernismo e a pós-modernidade baseados nos aspectos que ambos acentuam. Revendo em síntese o que dissemos atrás, o primeiro, acentua o aspecto cultural, a segunda coloca o ênfase no social. O conceito de pós-modernidade forma parte do pensamento social porque chama a nossa atenção sobre algumas mudanças sociais e culturais tremendamente importantes que se estão a produzir nos finais do século XX e inícios do século XXI e que procuramos cartografar nos paradoxos atrás identificados. Veremos também, a seguir, como é que estes paradoxos influenciam o fenómeno artístico, quer o consideremos sob o plano da produção, quer o consideremos sob o plano da circulação e da apreciação

Os que estão mais familiarizados com o debate sobre a pós-modernidade estão mais conscientes da sua dimensão cultural, o que a torna essencial para perceber o porquê de determinadas formas plásticas nas artes visuais contemporâneas e o porquê da construção de determinadas identidades por parte dos próprios artistas.

Estas particularidades culturais e intelectuais brotam pois do social e do intelectual produzido no seio deste. Dado que afectam o fenómeno em estudo bem como os sujeitos empíricos desta investigação, torna-se pois inevitável fazer uma incursão sobre a cultura e sobre o pensamento na pós-modernidade.

Vattimo destaca dois filósofos como figuras centrais do discurso filosófico da pós-modernidade – Nietzsche e Heidegger, acreditando que a crítica heideggeriana do humanismo e o anúncio nietzscheano do niilismo completo, não sendo só sintomas de decadência, são sobretudo “momentos positivos” para uma *reconstrução* filosófica. Daí que aconselhe uma escuta atenta dos discursos das artes, da crítica literária, da sociologia e, claro, das ciências da educação, sobre a pós-modernidade e os seus traços peculiares (Vattimo, 1987: 7).

A sua abordagem procura mais ajudar a encerrar e a completar o capítulo, do que apresentar uma teoria nova, sabendo de antemão que, no presente momento da redacção destes textos, outras perspectivas culturais e intelectuais se têm vindo a impor no discurso crítico das ciências humanas.

1.3.1. O falecimento das certezas e as crises da ciência

"Aceitar que não vai haver certezas, que vivemos na e com a contingência, não representa uma perda, pois as promessas da certeza eram, desde o início, irrealizáveis".

Barry Smart.

Tal como o livro de Toffler (para a designação de *Mosaico Fluido*) uma obra de Schama (1991) também serviu de inspiração para Hargreaves (1998:63 e segs) denominar mais uma das 7 dimensões-chave da pós-modernidade: a morte das certezas. O termos *morte*, ou *falecimento* das certezas são talvez demasiados duros, ou até mesmo radicais, sobretudo se levarmos em linha de conta que, afinal, como precisamos de princípios morais e científicos para agirmos, parece mais lícito falarmos em *substituição* de certezas por outras mais adequadas ao tempo histórico dos fenómenos e das racionalidades que este procura circunscrever.

Em certa medida podemos dizer que, interpretando a citação de Smart (1990), a impossibilidade de realização das *promessas de certeza* levaram, de acordo com os críticos pós-modernos, à falência do projecto moderno. Aliás, como anteriormente o demonstraram, com cepticismo e preocupação, Santos (1988 e 1999) e Augusto-França (1988) a história do século XX, no plano político e social foi um século de terror. Ainda que tenha tido todas as potencialidades para ser um século de génio, essa promessa apenas de cumpriu no plano tecnológico⁸³. Esta constatação leva a um

⁸³ Mesmo assim a nossa fé na tecnologia enquanto forma de controlo do mundo numa busca racional pelo progresso, é seriamente abalada (Harvey, 1989) devido à crescente tomada de consciência das possibilidades eminentes das catástrofes ambientais à escala global, das quais a fuga radioactiva de Chernobil, o grave problemas das chuvas ácidas ou do fenómeno El Niño são ainda fenómenos suaves face à gravidade das formas para que tenderão evoluir se não se inverter o ritmo daquilo que uma concepção modernista chama *desenvolvimento*. Giddens (1999) chama estes fenómenos "*Riscos de Alta Consequência*"

questionamento das certezas engendradas no discurso filosófico e político da modernidade, entre as quais as ideias da história como uma *iluminação progressiva*. Tal questionamento leva-nos também a reequacionar a ideia de *novo*, tornado então um dos pilares fundamentais do sólido *culto* modernista, que abordaremos mais adiante.

A crise da *certeza* leva, conseqüentemente, à crise das *concepções de verdade*. A ciência constitui então o campo privilegiado para a disputa da verdade e é natural que surja da área das ciências exactas as críticas mais demolidoras em relação aos paradoxos pós-modernos. Percebe-se o incómodo. No limite, a morte das certezas científicas coloca em causa a credibilidade da academia, daí que não nos possamos admirar que continue a ser objecto de uma ignorância tácita (censura, segundo alguns⁸⁴) e de uma resistência tenaz por parte da universidade. Sendo um tema delicado para o contexto desta dissertação, achámo-lo fundamental para percebermos de que modo se estrutura o pensamento crítico pós-moderno. Assim, o mapeamento que aqui fazemos dos pressupostos que levaram àquilo que muitos designam como o falecimento das certezas científicas, não tem a presunção de se apresentar como uma teoria filosófica completa, ao invés, constitui-se antes como um tema fundamental para percebermos aquilo que em educação poderá mudar para que responda melhor aos desafios da contemporaneidade.

Segundo Lyotard (1989: 27 e segs.) a ciência joga o seu próprio jogo sendo incapaz de legitimar⁸⁵ os outros jogos de linguagem, sendo, conseqüentemente, incapaz

⁸⁴ Daí que, em variadas áreas, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Lyotard, Foucault, Derrida e outros, sejam mal-amados por uma certa universidade esclerosada e fossilizada em saberes imutáveis, indiscutíveis e irrefutáveis.

⁸⁵ Lyotard (1989: 25) concebe legitimação como “o processo pelo qual um “legislador”, referindo-se ao discurso científico, está autorizado a prescrever as condições explícitas (em geral, condições de consistência interna e de verificação experimental) para que um enunciado faça parte desse discurso e possa ser tomado em consideração pela comunidade científica (...) Desde Platão que a questão da legitimação da ciência se encontra indissociavelmente conexas com a legitimação do legislador. Nesta perspectiva, o direito de decidir o que é verdadeiro não é independente do direito de decidir o que é justo, mesmo se os enunciados submetidos

de legitimar-se a si própria. Segundo o pensamento pós-moderno, os fundamentos metodológicos tornam-se inseguros e isso debilita as certezas da ciência, sendo esta incapaz de dar descrições universais e válidas do mundo.

Thomas Kuhn teve um papel preponderante, não só na filosofia das ciências do pós guerra⁸⁶, mas também no lançamento das bases da crítica pós-moderna à ciência “normal”. Tendo um percurso académico atípico que o levou da Física Teórica até à Filosofia das Ciências, Kuhn demonstrou que as “*revoluções científicas*” produzem-se não só quando se encontram provas irrefutáveis, mas também quando se modificam os campos conceptuais onde essas provas são analisadas⁸⁷. Então as teorias científicas nunca poderão ser independentes dos chamados “paradigmas” que subjazem à nossa forma de entender o mundo.

O conceito Kuhniano de “paradigma” hoje bastante popularizado nas ciências sociais é escolhido para:

”sugerir que alguns exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica (...) O estudo dos paradigmas (...) é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual actuará mais tarde. Uma vez que ali reúne-se a homens que aprenderam as bases do seu campo de estudo a partir dos mesmo modelos concretos, a sua prática

respectivamente a uma e a outra autoridade são de natureza diferente. É que há geminação entre o género de linguagem que se chama ciência e essoutro que se chama ético e político: um e outro procedem de uma mesma perspectiva, ou se se preferir, de uma mesma “escolha” e esta chama-se Ocidente”.

⁸⁶ A sua obra mais emblemática *The Struture of Scientific Revolutions* foi pulbicada originalmente em 1962. Conseguimos ter acesso a uma útil e feliz tradução brasileira de 2000 (Cfr Bibliografia).

⁸⁷ Paul Feyerabend completou, com simplicidade, esta asserção de Kuhn ao afirmar que os próprios dados dependem da teoria, tal com o próprio conceito que os define como *dados*. É portanto nesta circularidade autolegitimadora que se estruturam os paradimas.

subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais. Homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica. Esse comprometimento e o consenso aparente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto, é para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada” (Kuhn, 2000: 30-31).

Por isso, segundo os pós-modernos, as *novas verdades* do seu posicionamento crítico chocam frequentemente com *as verdades instaladas* em paradigmas tradicionais. Se o paradigma, enquanto superestrutura legitimadora de determinado conhecimento não mudar, torna-se então muito difícil que uma *certeza* seja substituída por *outra*.

Lakatos (1998)⁸⁸ completa o pensamento de Kuhn, explicando porque se torna difícil a mudança de paradigma. Para este autor, também filósofo da ciência, a unidade descritiva típica das grandes realizações científicas não é uma hipótese isolada mas antes “*um programa de investigação*”. Entendendo que a ciência não é simplesmente ensaio e erro e uma série de conjecturas e refutações, Lakatos considera existir um “*núcleo*” em cada *programa* que o defende da refutação por intermédio de uma “*cinta protectora*” de hipóteses auxiliares.

Assim, cada programa de investigação científica, desta forma protegido, pode prolongar-se por longas décadas (ou por séculos). Lakatos refere que:

“cada programa tem também uma heurística, isto, é um poderoso mecanismo para solucionar problemas que, com a ajuda de técnicas matemáticas sofisticadas, digere anomalias e até as transforma em comprovações. Por exemplo, se um planeta não se move exactamente como deveria, o cientista newtoniano verifica as suas conjecturas relativas à refacção atmosférica, à propagação da luz em tempestades magnéticas, bem como centenas de outras conjecturas que pertencem ao programa. Ele pode mesmo inventar

⁸⁸ A publicação original é de 1978 com o nome de Philosophical Papers I

um planeta até então desconhecido e calcular a sua posição, massa e velocidade, a fim de explicar a anomalia. Ora a teoria da gravitação de Newton, a teoria da relatividade de Einstein,, a mecânica quântica, o marxismo, o freudismo, são programas de investigação, cada qual com um núcleo característico tenazmente defendido, uma cintura protectora mais flexível e cada qual com o seu elaborado mecanismo de solucionar problemas”. (Lakatos, 1998: 16-17)

Outros autores como Boaventura Sousa Santos⁸⁹ (1998) consideram ser complexa a relação entre a reflexão epistemológica e a crise da ciência, identificando dois tipos de crise que minam as certezas modernistas, cuja *instabilidade* as torna insuficientes para compreender os sete paradoxos pós-modernos, peças fundamentais dos nossos lugares de partida.

As *crises de crescimento* e as *crises de degenerescência* são os dois tipos de crises atrás referidos por Santos (apoiando-se também em Kuhn) que afectam ciência contemporânea. A crise de crescimento:

“ tem lugar na matriz disciplinar de um dado ramo da ciência, isto, é revelam-se na insatisfação perante métodos ou conceitos básicos até então usados sem qualquer contestação na disciplina, insatisfação que, aliás decorre da existência, ainda que por vezes apenas pressentida, de alternativas viáveis” (Santos, 1998:17-18).

Parece ser este o sentimento que trespassa muitos dos investigadores na área da educação artística (entre os quais nos incluímos) ao verificarem que os paradigmas da educação em artes visuais apoiados exclusivamente no domínio de um conjunto de técnicas, e em concepções autoexpressivas de educação artística, que tiveram a sua época nas três décadas subsequentes ao pós guerra, não são hoje suficientes para nos

⁸⁹ Esta obra é já uma 5ª edição de uma obra publicada inicialmente em 1989 (tradução portuguesa). Em termos editoriais os finais dos anos 80 conheceram em Portugal publicações fundamentais para o entendimento do fenómeno pós-moderno (Cfr. Bibliografia Vattimo, 1987; Lyotard, 1989)

ajudar a constituir pautas de compreensão e de actuação no mundo adequadas aos desafios que este nos coloca.

Por sua vez, as crises de degenerescência são:

“ crises de paradigma, crises que atravessam todas as disciplinas, ainda que de modo desigual, e que as atravessam a um nível mais profundo. Significam o pôr em causa a própria forma de inteligibilidade do real que um dado paradigma proporciona e não apenas os instrumentos metodológicos e conceptuais que lhe dão acesso ”. (Santos, 1998:18)

Parece ser este o tipo de crise que afecta hoje muitas áreas do conhecimento científico. Ocorreu raramente durante o século XX, mas a partir dos anos 70, em particular em relação às áreas das ciências humanas, sofreu um forte incremento, em particular nas áreas da filosofia, da linguística, da crítica literária, da sociologia, da teoria da arte e de outras áreas como (determinados ramos) as ciências da educação. Esta crise assenta na *“reflexão epistemológica como consciência teórica da precaridade das construções assentes no paradigma dominante”* comprovadamente em crise⁹⁰. (Santos, 1998:18).

No caso da educação artística em artes visuais só não se manifesta a crise latente porque o paradigma da arte enquanto autoexpressão, que sustenta a prática de muitos professores, construiu em quatro décadas uma potente *“cintura epistemológica protectora”*, na designação lakatosiana, capaz de inviabilizar qualquer abordagem mais crítica, que entenda os fenómenos artísticos numa perspectiva mais globalizante a partir

⁹⁰ Como já referimos atrás, em mais do que uma situação, (provavelmente a fluidez do nosso discurso originará ainda mais repetições, apesar das constantes revisões retrospectivas) porque nos encontramos imersos no nosso tempo histórico, temos muitas vezes dificuldades em circunscrever a complexidade do presente com competência crítica. Daí que não seja fácil determinar se no nosso tempo histórico a crise prevalecente é a de crescimento ou a de degenerescência. Da mesma forma não podemos definir com segurança o *ciclo vital* de um determinado paradigma científico e tão-pouco se sabe quantas crises de crescimento terão que ocorrer para que se manifeste uma crise de degenerescência (Santos, 1998: 18).

dos cenários e dos contextos de produção, de circulação e de apreciação da obra de arte e dos fenómenos artísticos.

Aliás, muitas das preocupações de um número significativo de professores, porventura mais reflexivos e mais insatisfeitos com uma determinada inflexibilidade curricular, apontam no sentido de se questionarem as práticas dominantes que conduzem ao domínio e supremacia de determinados conteúdos - como o desenho geométrico - com um peso assinalável nos conteúdos programáticos de vários níveis de ensino básico. Estes conteúdos constituem também uma espécie de paradigma programático dominante. Estes professores, entre os quais nos incluímos, sentem haver “algo mais”, fora da escola à espera de convite para participar num processo educativo mais dinâmico, que em vez de excluir, integre coerentemente as práticas tradicionais prevaletentes - as que continuam a fazer sentido - com as novas realidades à espera de novas pautas interpretativas e axiológicas que as integre, do processo de construção da pessoa humana, que elegemos, no início deste processo, como *metaguia* da nossa investigação e ao qual voltaremos mais adiante.

A nossa insistência na filosofia da ciência só se justifica porque nos parece ser uma contribuição que não deve ser negligenciada. Na verdade, é bastante útil para o debate que é possível transpor para um outro campo de conhecimento, ajudando-nos a perceber as fissuras e as dicotomias existentes entre os conceitos pós-modernos de arte, (alicerçado em novos paradigmas que justificaram a extensão, quiçá exagerada, deste capítulo da nossa investigação) e os conceitos modernistas de arte, por sua vez alicerçados em paradigmas cuja obsolescência já nem necessitamos de provar, tal a sua evidência, mas que foram constituindo ao longo de quase todo o século XX uma “*cintura protectora*” de tal forma articulada e consolidada que se torna difícil ultrapassá-la para pensarmos a arte e a educação em arte para além dela.

Uma *cinta protectora* fundamenta-se no facto da própria ideia de modernidade ser dominada pela ideia da história do pensamento como uma “*iluminação progressiva*” que se desenvolve com base na apropriação e na reapropriação cada vez mais plena dos “*fundamentos*”, que frequentemente são pensados também como as “*origens*”, de modo que as revoluções teóricas e práticas da história ocidental se apresentam e se legitimam

na maioria das vezes como “recuperações”, “renascimentos” e “retornos” (Vattimo, 1987:8).

Outra *cinta protectora* abarca a noção modernista de “*superação*” que também concebe o curso do pensamento ocidental como um desenvolvimento progressivo em que o *novo* – que, abaixo, nos mereceu alguma atenção – se identifica com o *valor* através da mediação da recuperação e da apropriação do fundamento – origem.

Desta forma, a pós-modernidade só pode ser compreendida como uma instância legítima, na medida em que, para além de rompermos as *cintas protectoras* que protegem o projecto moderno, podermos simultaneamente oferecer respostas originais para os três fundamentos filosóficos da modernidade: as noções de progresso, história e superação. No que constitui uma tarefa não isenta de ambiguidades dado que:

“a pura e simples consciência - ou pretensão - de representar uma novidade na história, uma figura nova e diferente na fenomenologia do espírito, colocaria de facto o pós-moderno na linha da modernidade.” (Vattimo,1987:9-10)

Por isso, o pós-moderno, no plano epistemológico e hermenêutico, que também é o deste subcapítulo, deve caracterizar-se não por se tratar de uma novidade, mas sim por trazer uma dissolução da categoria do novo. Admitindo a ambiguidade do “novo” desde a sua “*entronização*” pelo modernismo, Adorno (1982:35) considera que:

“se o Novo se torna feitiço segundo o seu modelo, o carácter feiticista de mercadoria, é preciso criticá-lo na própria coisa(...) quase sempre se choca então na discrepância entre meios novos e fins antigos. Se uma possibilidade de inovações se esgotou, se continua a verificar-se mecanicamente uma linha que a repete, deve modificar-se a tendência diretriz da inovação e situar-se numa outra dimensão. O Novo abstracto pode estagnar, transformar-se em algo de sempre-semelhante”.

Foi a esta conclusão que chegou Harold Rosenberg no seu *The Tradition of the New*⁹¹ que irá exercer uma grande influência nos círculos crítica de arte desde os anos sessenta até aos dias de hoje. Todavia, é de sublinhar o papel precursor de Adorno para a crítica pós-moderna do “novo”, sendo interessante verificar que, apesar dos textos teóricos e críticos assumidamente pós-modernos conhecerem o seu auge nos finais dos anos oitenta e durante toda a década de noventa do século passado, importantes contributos para a desmontagem do “novo” já tinham sido elaborados por Adorno logo a seguir à segunda Guerra mundial⁹². Publicado no importante *Mínima Moral*, este texto adorniano sublinha bem o carácter ambivalente da modernidade estética (citado por Ribeiro, 1988:137):

“ no culto do Novo e, assim, na ideia de modernidade, exprime-se a revolta contra o facto de já nada haver de novo. O carácter sempre igual dos bens produzidos industrialmente, a rede da integração social, que assimila e aprisiona e assimila da mesma maneira tanto os objectos como o olhar sobre eles, transforma tudo aquilo com que deparamos em algo desde sempre existente, em exemplar casual de uma espécie, em sócia do modelo. A esfera do que não foi previamente pensado, do não intencional, a única em que podem florescer as intenções, parece gasta. É com ela que sonha a ideia do

⁹¹ A primeira edição em inglês é de 1959 (sendo a primeira edição em língua latina – espanhol – de 1969, da editora Monte Ávila de Caracas) e podemos dizer que é praticamente coeva do trabalho intelectual produzido por Theodor Adorno que virá a falecer em 1969. Aliás a própria Teoria Estética, de Adorno (ob.cit.) resultou uma colecção dos textos redigidos por si, mas que só foram coligidos e ordenados pelos seus colaboradores. Não temos pois meios para dizer se foi o pensador Alemão o grande influenciador das asserções de Rosenberg, ou se este último terá chegado de forma independente às suas conclusões.

Domenach (1998:21), baseando-se em Rosenberg, sublinha esta tradicionalização do novo: “mas não se encontra a modernidade em risco de se tornar também ela uma tradição, a tradição do novo”.

⁹² Segundo Ribeiro (1988:137) o texto que possui uma das afirmações mais lapidares de Adorno em relação ao “Novo” é de 1946/47.

Novo. Inacessível como é, ele vem ocupar o lugar do Deus derrubado, mal surge a percepção do declínio da experiência”.

Este contexto de crítica ao papel fulcral do novo na *cinta protectora* modernista, tem se desenvolvido à medida que a ideia de "progresso se tornou uma *routine*" (Vattimo, 1987:12). Desta forma, quanto mais aumentam as possibilidades do homem dispor de maravilhas tecnológicas com que tem a ilusão de dominar a natureza, de alcançar resultados novos, menos "novos" estes resultados se tornam, por se basearem numa lógica gasta e esvaída já enlaçada num processo de exaustão, onde a novidade é cada vez menos nova e cada vez menos revolucionária. É esta sucessão de paradoxos (que não são só apanágio da pós-modernidade) que, segundo alguns autores, marca indelevelmente a falência do projecto moderno, permitindo apenas a manutenção de um determinado *status quo* que permite que as coisas prossigam do mesmo modo.

Por outro lado, para compreendermos melhor a falência do *Novo*, temos de contar ainda com uma das ideias fundamentais da crítica pós-moderna que é a do "*fim da história*". Esta ideia pressupõe a aceitação da dissolução do principio histórico que se consubstanciava ele próprio como um processo unitário e sequenciado. Assim a história dos eventos, a história "*dos vencedores*"⁹³, a história política, a história das religiões e as histórias de muitas das disciplinas do saber, tornam-se apenas mais uma "História" entre outras e que merecem equitativamente a mesma dignidade das outras *Histórias*⁹⁴.

Paradoxalmente, vivemos uma época onde os mecanismos de captação, tratamento e circulação da informação, em teoria, podiam até permitir a realização de

⁹³ Problemática levantada por Benjamin em Teses da Filosofia da História (citada por Vattimo, 1987:13).

⁹⁴ Recentemente um sem número de programas de investigação científica em História tem sido desenvolvido um pouco por todo o mundo académico ocidental. Legitimam-se assim vozes que tiveram sempre silenciadas ao longo da história tradicional *monolítica e monocromática* em que os acontecimentos e as datas foram as características mais distintivas. Surgem hoje uma miríade de histórias que vão da História Vida Privada, à História da Mulher, da História do Beijo, à História das Profissões etc.

uma "*História Universal*" que hoje é muito mais difícil de comprometer ideologicamente devido às múltiplas perspectivas que a compressão do tempo e do espaço, atrás referenciadas, introduziram. Em particular, uma visão multicultural do mundo, que torna difícil situar e valorizar acontecimentos que sejam efectivamente descomprometidos com a nossa visão etno e eurocêntrica⁹⁵. Por isso a realização desta *História Universal* como curso unitário de acontecimentos tornou-se muito difícil, senão mesmo impossível.

Por outro lado, sob o ponto de vista antropológico e filosófico, o nivelamento e o esbatimento da experiência no plano da simultaneidade e da contemporaneidade, permitido pelas novas tecnologia da informação e da comunicação (em particular a televisão e, mais recentemente, a internet e o telefone portátil) produziu uma *des-historicização* da experiência (Vattimo, 1987:14-15) daí que muitos autores tenham avançado com o termo pós-história para designar o *momento* em que nos encontramos.

As consequências trágicas do projecto moderno, que o século XX testemunhou, impotente, a que já várias vezes aludimos, levou a que, entre muitos intelectuais, a finalidade ("o para onde") do conhecimento, no processo de secularização do pensamento, a que nos conduziu a modernidade⁹⁶, tivesse sido suprimida. Consequentemente, a noção de progresso tornou-se então vazia e tautológica, como

⁹⁵ Segundo Nicole Tranflagia (citada por Vattimo, 1987:14) isto depende do facto do mundo dos media espalhados pelo planeta ser também o mundo em que os "centros de história" se multiplicaram e se legitimaram. Estes centros são, no fundo, as potências capazes de recolher, "tratar" e transmitir informação com base numa visão unitária que passa por também ser o resultado de escolhas políticas, passando por isso o "tratamento" que aludimos por um crivo com fortes interesses políticos. Encontram-se entre estes "centros de história" a toda poderosa CNN, a Reuters, a BBC, a Associated Press, a Radio France, todas as grandes televisões Europeias, a Rede Globo e, mais recentemente, a televisão árabe Al Jazira, entre muitas outras.

⁹⁶ É preciso reconhecer que foi com muita dificuldade que o projecto moderno iniciado pelo iluminismo removeu muitos dos escolhos e das crenças que impediam um caminhar mais rectilíneo em direcção às promessas de emancipação humana, que em parte, como todos sabemos e sentimos acabaram por não se realizar.

também já referimos atrás. O único ideal final do progresso é a realização das condições para um progresso subsequente.

A “erosão” crítica de mais de uma década (após a publicação das obras principais do quarteto francês) faz com que sejamos cautelosos na aceitação dos contributos destes intelectuais para a consolidação do nosso posicionamento teórico. Diligentemente refutados, só em parte considerados, ou pura e simplesmente odiados, por posturas críticas proactivas ou reactivas, estes autores jamais poderiam ser esquecidos numa investigação que, não partindo de uma posição declaradamente pós-modernista, considera contudo haver pontos suficientemente interessantes, dentro das generalidades do pensamento pós-moderno de cada um, que a seguir apontamos.

Lyotard (1989:12)⁹⁷ fala de da incredulidade perante aquilo a que ele designa como metarranativas (les grands récits) considerando-a a *sua* definição de pós-moderno. O conhecimento moderno tinha-se justificado em relação a grandes narrações (tais como a criação da riqueza, a revolução socialista dos trabalhadores, a evolução do conhecimento científico etc.). Porém os paradoxos pós-modernos, que temos vindo descrever, impedem-nos de recorrer aos discursos modernistas como únicos instrumentos ideais para compreendermos melhor o nosso mundo.

Com Kuhn e Lakatos, já vimos, anteriormente, que a ciência, que no passado era considerada a pedra de toque do conhecimento legítimo, perde agora a sua suposta unidade. Para que tal acontecesse contribuiu uma *crise de crescimento*, ocorrendo simultaneamente, uma espécie de pulverização, com o aparecimento de cada vez mais disciplinas que procuram e lutam por um espaço não só na academia mas também ao nível do reconhecimento social. Desta a forma, a própria autoridade de outrora, alicerçada num punhado de áreas do conhecimento, legitimado pela sua própria tradição, disseminou-se agora por um número indeterminado de discursos. O que leva

⁹⁷ A edição original do livro mais importante de Lyotard *La Condition Postmoderne: rapport sur le savoir* data de 1979 (sendo a primeira publicação em língua inglesa de 1984). Originalmente foi um relatório realizado sobre o estado do conhecimento nas sociedades avançadas encomendado pelo Conselho das Universidades do Quebec, no Canadá francófono.

Bauman(1987) a considerar os cientistas de hoje mais como *interpretes* do que como *legisladores*⁹⁸.

Portanto para Lyotard tudo o que resta são *jogos de linguagem*⁹⁹ (Lyotard,1989:29-30) que ajudam a decompor o sentido tradicional do conhecimento e destaca três observações a propósito dos jogos de linguagem:

- a primeira é que as suas regras não têm a sua legitimação em si mesmas, sendo objecto de um contrato explícito (ou não) entre os *jogadores* que se dispõem a jogá-las¹⁰⁰;
- a segunda é que na falta de regras não há jogo, o que nos leva a asserção de que não são os jogadores que inventam as regras e que uma modificação, ainda que mínima, de uma regra modifica a natureza do jogo. Da mesma forma um lance ou um enunciado que não satisfaça as regras, não pertence ao jogo definido por estas e, finalmente;
- qualquer enunciado deve ser considerado como um “lance” feito num jogo.

É esta última observação que leva a admitir um princípio fundamental que sustem toda a argumentação Lyotardiana e que foi fundamental na nossa metodologia de

⁹⁸ Que era a função que essencialmente detinham no discurso filosófico da modernidade, isto é, alguém com poder para definir e distinguir o que é verdadeiro do que é falso.

⁹⁹ Lyotard recorre às *Investigations Philosophiques* (cit 23) de Wittgenstein de quem toma de empréstimo o termo *jogos de linguagem*. Define jogos de linguagem em referência “às diversas categorias de enunciados (...) que devem poder ser determinadas por regras que especifiquem as suas propriedades e o uso que delas se deve poder fazer, exactamente como o jogo de xadrez se define por um grupo de regras que determinam quer as propriedades das peças, quer a maneira conveniente de as deslocar.”

¹⁰⁰ Poderíamos inserir nesta perspectiva a nossa metodologia de recolha de dados empíricos – a entrevista. Nela se desenvolve *jogos de linguagem* de quem (investigador e entrevistado) conhece à priori as regras dos mesmos.

recolha de dados: “*falar é combater, no sentido de jogar*” revelando, em geral os actos de linguagem uma predisposição para o *combate*.

Derrida, Foucault e Baudrillard completam com Lyotard o quarteto francês de intelectuais que estiveram na base de fundamentos importantes do pós-modernismo. Se bem que não tivessem sido determinantes no posicionamento teórico dos nossos “lugares de partida”¹⁰¹, a transversalidade dos saberes implicados neste capítulo teve que cruzar, obrigatoriamente, com as suas ideias.

Enquanto Lyotard considera os “jogos de linguagem”, a que cada um está confinado no seio das suas relações sociais, como o núcleo central do seu pensamento crítico, já Derrida prefere falar de “textos”, sendo o ponto comum entre os dois a apresentação de questões importantes a respeito daquilo que Derrida denomina a tradição filosófica ocidental e que se traduziu na problematização dos fundamentos da razão, da verdade e do conhecimento.

Estes “textos” são produzidos em vários níveis da vida cultural e relacionam-se com outros (que os influenciam) de formas sobre as quais nunca poderemos ter uma percepção completa. Então, Derrida apresenta a “*desconstrução*”¹⁰² como estratégia que consiste num questionamento persistente não só sobre os textos alheios, mas também sobre os nossos próprios textos. Esta estratégia enfatiza uma determinada capacidade crítica negativa ao negar que algum texto possa ser fixo ou estável. Envolve a desmistificação de um texto para revelar pressuposições e hierarquias internas arbitrarias. Pela examinação das “margens” do texto o esforço desconstrutivo examina aquilo que ele reprime, aquilo que não é dito e as suas incongruências internas. Não só disfarça o erro como redefine o texto desfazendo e invertendo oposições polares. Não resolvendo as inconsistências internas do texto, prefere expor-lhe as hierarquias envolvidas.

¹⁰¹ Nos nossos “lugares de partida” foram muitos importantes Hargreaves (1998) e Hargreaves, Earl & Ryan (1998), Eisner (1998), Hernández (1991,1997 e 2000), (Efland, Freedman & Sthur, 1996.) Lyon (1997) e Giddens (1990, 1994, 1999 e 2000)

¹⁰² A “desconstrução” Derridiana e considerada como uma espécie de um canon na crítica pós-moderna

Por isso, emergir no mundo crítico de Derrida é entrar num mundo de textualidade contingente em que os limites entre o conhecimento e o mundo e entre texto e interpretação já não existem, uma vez que a mente está renovando e redefinindo constantemente os textos que procura abordar (Lyon, 1997: 34).

Isto leva, conseqüentemente não só à perda do status, por parte dos cientistas, como à perda de autoridade que, deste modo, se desvanece, na medida em que é impossível aos autores impor um significado desejado para os seus textos, uma vez que estes não são exclusivamente produtos seus. A ciência já não pode assim presumir de coerência lógica, nem se pode transformar, apenas, numa forma de descobrir a verdade. Estas características radicais do pensamento de Derrida transformam-no possivelmente no mais mal-amado dos teóricos do pós-modernismo pela academia tradicional.

Focando-se em temas similares aos de Derrida, Michel Foucault entrou tanto pelo campo filosófico como pelo campo sociológico das ciências humanas. Fundamentando-se em Nietzsche, defende que o que há que investigar é a “*genealogia*” do conhecimento veiculado com o poder e também com a realidade física do corpo. O seu estudo sobre o poder e os seus padrões de definição constituiu uma das bases da postura crítica pós-moderna.

Foucault procurou mostrar que as ideias básicas acerca do modo como as pessoas pensam (em termos de verdades permanentes acerca da natureza humana e da sociedade), na verdade, mudam ao longo do curso da história. Aliás, substitui mesmo a ideia tradicional de história como a cronologia de uma sucessão inevitável de factos, por uma ideia que sustenta a existência de *subcamadas* de conhecimento suprimido ao longo da história. Estas subcamadas constituem os códigos e os desejos de ordem, constituem as estruturas de exclusão que legitimam as *epistemes* pelas quais as sociedades adquiram as suas identidades. (Appignanesi & Garrat, 1995: 83). Postula que as práticas do quotidiano habilitam as pessoas a definir as suas identidades ao mesmo tempo que sistematizam o conhecimento.

Foucault considera então existir duas epistemes: uma, que data do século XVII constituída pelo *pensamento clássico*, onde não existe qualquer lugar para os seres humanos, e outra, a *episteme moderna*, que se começa a desenvolver a partir do século

XIX em diante, distingue-se da anterior, precisamente por que tem o homem como objecto e como sujeito.

Ora é esta última episteme que, segundo Foucault, está em crise. Na medida em que a linguagem ao separar-se da representação, para além de ter feito nascer novas possibilidades para as ciências humanas, oferece também os meios para que disciplinas novas, como a psicanálise, “*desfizessem*” os seres humanos (Lyon, 1997:35). Por isso, toda a obra de Foucault é trespassada pela ideia de que, não só a episteme moderna foi ultrapassada, como também o seu próprio objecto (o homem) estava *morto*. Esta visão pessimista de Foucault ficou destacada nas suas últimas obras¹⁰³ em que as ciências humanas são consideradas “*discursos de poder*” cuja finalidade é situar-nos, classificar-nos e controlar-nos segundo esquemas alienantes. Investigando os regimes de repressão sexual e os regimes penitenciários¹⁰⁴, para Foucault, de uma forma ou de outra, todos somos prisioneiros e estamos manipulados pelo poder, cooperando mesmo para o nosso próprio encarceramento no seio da sociedade.

Ao contrário de Foucault, as perspectivas de Jean Baudrillard para *explicar o homem*, centram-se em dois fenómenos essencialmente contemporâneos: os meios de comunicação, (dominados pelas imagens dos meios electrónicos de massas) e o consumo.

Partindo de um posicionamento inicial neo-marxista (segundo Sarup, 1993:162) Baudrillard argumenta que “*os objectos de consumo constituem um sistema de signos que diferenciam a população*” (Baudrillard, 1995). É, portanto, a partir dos objectos que o indivíduo procura uma ordem no seio da sociedade, constituindo o “*intercâmbio simbólico*” pelo lado dos consumidores aquilo que poderá constituir a verdadeira base da crítica radical ao capitalismo (Lyon, 1997:37).

O desencanto manifestado em algumas das suas afirmações (“*tudo já aconteceu*”, “*nada de novo poderá ocorrer*” e “*não existe um mundo real*”) levou alguns autores

¹⁰³ Michel Foucault faleceu em 1984. *Surveiller et Punir* é uma das obras mais emblemáticas desta sua última fase.

¹⁰⁴ Foucault investiga principalmente a arquitectura panóptica penitenciária. Neste tipo de arquitectura todos são observados e controlados por todos, garantindo-se assim o funcionamento do sistema.

(Rosenau, 1992: 64, 110) a considerá-lo um pós-moderno céptico. Na verdade o que tentou fazer foi explicar o mundo a partir de um conjunto de modelos, identificando uma pré-modernidade no período constituído entre a Renascença e a Revolução Industrial, uma modernidade que começa com esta, e uma pós-modernidade como o período dos massa media (da televisão, do cinema e da fotografia). Daí que ele tenha sustentado que vivemos hoje num mundo de imagens, mas que estas são apenas simulacros (que veremos a seguir em 1.3).

Por isso, “ *movemo-nos agora para uma época em que a verdade é inteiramente um produto de consensos e valores e a ciência é o nome que damos a certas formas de explicação*” (Norris, 1990:169). Reside aqui nesta descrença da ciência como única pauta para explicação do mundo um ponto de contacto entre os quatros pensadores franceses, uma espécie de denominador comum. Esta espécie de radicalismo fez com que o pós-modernismo fosse violentamente criticado a partir da instituição universitária e a partir de muitos outros autores (como Eagleton, 1997 e Magda & Vidal, 1998, Marques, 1999) que continuam a vê-lo como uma forma de demonstração de melancolia – tornada norma - das nossas sociedades digitalizadas, plena de contradições. Ou como uma forma que conduz perigosamente a um niilismo a partir do qual não é possível estabelecer qualquer plataforma de entendimento do mundo.

No entanto os sintomas de que vivemos num mundo diferente, não só sob o plano social, como também sob o plano intelectual, apenas veio sublinhar que, afinal, com o contributo destes pensadores franceses, nada ficará como dantes. Para além desses *sintomas* serem sentidos pelos observadores mais lúcidos e mais perspicazes, estando já claramente identificados, a caminhada feita até aqui já nos permitiu, pelo menos, destacar várias posturas críticas à volta do pós-modernismo (cuja sistematização procuraremos efectuar mais adiante, neste capítulo, no ponto 2).

Apenas como instrumentos orientativos para exploração, mas em nenhum caso, com pretensões de generalizar ou de universalizar os seus conteúdos, conseguimos descobrir na internet dois quadros síntese (apresentam-se a seguir) que, podendo ajudar a compreender alguns aspectos de um movimento e de outro, não devem ser entendidos como contentores absolutos de definições inquestionáveis.

Quadro 6 - Contrastes entre alguns aspectos do pensamento moderno e do pensamento pós-moderno

	Moderno	Pós-moderno
▪ Raciocínio	Baseado em fundamentos ascencionais, partindo da base para o topo.	Baseado em factores diversificados de múltiplos níveis de raciocínio. Orientação em rede (“web oriented”)
▪ Ciência	Optimismo Universal	Realismo das Limitações
▪ Partes/Todo	As partes “compreendem” o todo.	O todo é mais do que a soma das partes.
▪ Deus	Actua violando as “leis naturais” ou por “imanência”	Causalidade Topo-base
▪ Linguagem	Referencial	O significado é estabelecido no contexto social por intermédio do seu uso.

[Fonte adaptação de: <http://private.fuller.edu/~clameter/phd/postmodern.html> (download de 12-08-2000)]

Quadro 7– Diferenças esquemáticas entre Modernismo e Pós-modernismo tomando palavras chave como referência

Modernismo	Pós-modernismo
Romantismo/Simbolismo	Parafísica/Dadaísmo
Projecta, concebe	Joga, aproveita
Hierarquia, logoi	Anarquia, exaustão
Objecto de arte, palavra acabada	Processo, performance
Distância, centrado	Participação, disperso
Criação	Desconstrução
Síntese, presença	Antítese, ausência
Texto	Intertexto
Semântico, paradigma,	Retórico, sintagma,
Metáfora	Metonímia
Seleção	Combinação
Profundidade	Superfície
Interpretação única, código legível	Interpretações, exprimível
Significado	Significante
Narrativo, grande história	Anti-narrativo, pequena história
Sintoma	Desejo
Genérico	Mutante
Genital, fálico	Polimórfico
Paranoia	Esquizofrenia.
Metafísica	Ironia
Determinismo	Indeterminismo
Transcendência	Imanência

[Adaptado de I. Hassan (1985) "The Culture of Postmodernism" *Theory, Culture, and Society*, Vol. 2, pp.123-4.)]

1.3.2. O “Eu” sem Limites

“Se na sociedade tradicional a personalidade recebe-se, na pós-modernidade ela constrói-se”

David Lyon

Segundo Giddens (1991) a auto-identidade na alta modernidade, (que como já vimos atrás é a designação que prefere utilizar para referir-se à pós-modernidade) torna-se um empreendimento reflexivamente organizado. O “*projecto reflexivo do Eu*” que, (segundo Giddens, consiste muito simplesmente em manter narrativas biográficas coerentes, embora sob constante revisão), tem lugar num contexto de múltiplas escolha filtrada por sistemas abstractos.

A edificação deste *projecto* ocorre num momento em que a vida social moderna é caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de “*mecanismos de desencaixe*”¹⁰⁵.

Partindo de um ponto de vista sociológico, o facto de podermos *construir* a nossa personalidade, a partir de uma variedade enorme de “opções” pode ser visto como uma conquista positiva proporcionada pelas condições da pós-modernidade e pela nossa travessia dos seus paradoxos, aqueles que ainda não terminamos de descrever. Ainda partindo de uma perspectiva positiva, esta construção da personalidade pode permitir-nos aquilo que os sociólogos designam por “mobilidade social”, isto é, na nebulosa

¹⁰⁵ Giddens, denomina estes mecanismos “de desencaixe” porque descolam as relações sociais dos seus lugares específicos, re combinando-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço. Estes mecanismos são muito importantes para Giddens porque associados à reorganização do tempo e do espaço são os grandes responsáveis pela radicalização e globalização dos traços sociais pré-estabelecidos da modernidade, actuando, conseqüentemente, na transformação do conteúdo e da natureza da vida social quotidiana.

aparentemente horizontal que constitui a classe média, podermos galgar patamares em direcção ao topo.

Deixamos, pelos vistos, de “herdar” a nossa personalidade, contrariando aquilo que o senso comum de outrora designava por “destino”, hipoteticamente atribuído e definido por nascimento, numa concepção da realização humana pré-moderna. Ora precisamente uma das grandes empresas do modernismo - temos de admitir que teve um assinalável sucesso - foi a de contrariar a sedentarização e o destino social do indivíduo, com o implemento da instituição escolar de acesso universal, na qual o indivíduo, pela aquisição de conhecimento, podia enfim realizar-se.

No entanto, este processo de construção da personalidade, que sabemos não ser inteiramente controlado e consciente, também pode ser visto como uma tarefa sujeita, tal como muitas outras, àquilo que doravante nos distingue uns dos outros: a nossa capacidade de consumo¹⁰⁶, isto é, podemos construir uma personalidade forte se tivermos possibilidades de escolher “comercialmente” os melhores meios e os melhores produtos que conformam a personalidade (boas instituições educativas, bons produtos culturais, aquisição de capacidades e competências extra-escolares, como o domínio de mais do que uma língua, o domínio de uma linguagem artística etc.).

Em certa medida, goraram-se as possibilidades de emancipação que esta “nova” possibilidade de escolhermos a nossa personalidade nos proporcionava, na medida em que um número elevado de indivíduos excluídos e marginalizados não tenham sabido, por condicionalismos vários, encontrar um modelo ou os modelos adequados de personalidade. Na realidade, esta nova possibilidade implicou também a pose de uma nova *capacidade*: a de nos podermos mover mental e fisicamente pelos paradoxos pós-modernos sem todavia perdermos a integridade que nos individualiza.

¹⁰⁶ Segundo Lyon (1997: 100 e 143) O consumo é mesmo considerado um “*eixo do código cultural dominante*”. Por outro lado também se converteu “*numa actividade cultural do ócio, uma experiência de espectáculo do luxo ou da nostalgia*” .

Segundo Morin (1969: 190), ” *não há respostas mágicas para as contradições da existência, estas estão em movimento, esse movimento pode criar respostas, também em movimento.*” É esta capacidade de *gerar respostas em movimento* que, no quadro competitivo existente hoje pela edificação da personalidade mais consistente, diferencia os indivíduos que obterão sucesso dos outros que, fatalmente, tenderão a ser excluídos.

Para Bauman (1992): ”*O eixo da estratégia de vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se, mas evitar que se fixe.*” No que se salienta, mais uma vez, o *movimento* como uma das categorias centrais do mundo pós-moderno e globalizado. Um movimento que (como vimos no ponto 1.2.4 precedente) desconhece obstáculos, e está intimamente relacionado com a velocidade e com uma tendencial obsolescência de um conjunto enorme não só de objectos mas também de modelos de organização social.

No que diz respeito às relações entre o indivíduo e a sociedade, e à edificação da personalidade, observa-se hoje um nítido regresso ao indivíduo, com o desenvolvimento de análises sobre o consumismo (a que já aludimos), sobre os modos e estilos de vida, sobre o narcisismo, e sobre a vida privada, num sentido mais lato. No que constitui um dos paradoxos pós-modernos, a vida individual nunca foi tão pública e, simultaneamente, nunca foi tão prontamente devassável e *padronizável*. Os hábitos e costumes regionais cedem com uma facilidade estonteante à pressão da optimização económica, do universo *on-line* e da cultura de massa.

Veremos, mais à frente, no Capítulo 4, como o Samuel – um dos adolescentes da nossa parte experimental – construiu a sua personalidade a partir não só dos seus pares (os amigos do grafitti) mas também a partir da internet (cfr. Grelha 12-A).

Para Hargreaves (1998:78): ”*a pós-modernidade acarreta mudanças, não só naquilo que experimentamos, nas nossas instituições, mas também na maneira como o experimentamos, nos nossos sentidos individuais de individualidade e de identidade*”

No nosso mundo crescentemente informatizado e marcado pela omnipresença da alta tecnologia e da imagem instantânea, aquilo que antes representava uma espécie de interioridade unívoca e substancial é cada vez mais visto como uma mera constelação de signos com os quais o indivíduo passa a contar para a construção da sua personalidade.

Como os signos possuem hoje significados múltiplos devido, em parte, à queda das certezas morais e científicas, estando igualmente sujeitos a leituras múltiplas bem como a formas infinitas de *desconstrução*, é a própria ideia de pessoa, que se constrói a partir deles, que se torna hoje “*suspeita*” (Hargreaves, 1998:78). Assistimos hoje à emergência das chamadas personalidades múltiplas que sendo também fontes descentradas de responsabilidade tornam as relações entre as pessoas potencialmente mais volúveis e mais instáveis.

O desenvolvimento tecnológico, em particular no campo da imagem, está a alterar, no homem, a consciência de si. As imagens manipuladas digitalmente podem representar com um grau de realismo espantoso qualquer tipo de realidade, pertença ela ao passado, ao presente ou ao futuro. Hoje é muito difícil fazer crer a uma criança de que não existem dinossauros dado que elas vêm-nos no cinema e na televisão com um grau de realismo surpreendente. Para uma criança (e para muitos adultos) “aquilo” que corre, pisa a lama e deita vapor pelas narinas, à frente de actores de carne e osso, não pode pois ser irreal.

Segundo Kerckhove (1997:266) “*o efeito de feedback das reacções moduladas pela realidade virtual podem distorcer o sentido de si tal como uma droga ou uma interrupção num circuito*”. A diferença entre as drogas alucinógenas e uma experiência com realidade virtual estaria no facto da experiência da realidade virtual ser totalmente controlável e totalmente analisável, enquanto a maioria das drogas possui efeitos secundários extremamente perigosos para a estabilidade física e emocional do indivíduo, criando dependência e habituação. De uma forma optimista, que trespassa toda a sua obra, Kerckhove (1997) acredita de forma profética que a mudança de identidade possa vir a ser, no futuro, “*a mais divertida forma de entretenimento*”. É preocupante esta ideia de, para nos divertirmos, necessitarmos de mudar de identidade. Resta saber como se poderá realizar este *entretenimento* se os seus efeitos, num mundo de comunicação interpessoal que é, em particular, o mundo da educação, colidirem com os que, em vários contextos (sala de aulas, sala de professores, reuniões formais etc.), precisam de uma identidade forte para desempenharem com competência o seu trabalho.

Assim, as novas tecnologias projectam também uma ideia de realidade que sendo virtual tende a confundir-se e a camuflar-se com a realidade concreta. Daí que, segundo (Kerckhove, 1997:237): “*na eminência da realidade virtual podemos achar cada vez mais difícil distinguir entre as nossas identidades naturais e as extensões electrónicas*” considerando que “*o problema advém da natureza eléctrica de ambos os ambientes em que nos movemos: o biológico e o tecnológico*”.

Claudia Doná¹⁰⁷ (citada por Kerckhove) sugere um novo tipo de ser humano à procura de características globais:

“como nómadas telemáticos libertamo-nos dos constrangimentos de uma coincidência histórica entre espaço e tempo e ganhamos o poder de estar em todo o lado sem sairmos do mesmo sítio”

Holgoni Siqueira, (2001) completa com um discurso simples a ideia de Doná em relação ao novo relacionamento do indivíduo com o tempo, afirmando que a trama do tempo na contemporaneidade “*despediu-se da sua máscara linear, sequencial, objectiva e anónima*”. Organizando agora os seus focos de uma forma flexível centrando-se e recentrando-se, convidando cada homem (e mulher) “*a construir uma narrativa singular do presente*”. A ideia de história como um fluxo linear, unívoco e progressivo de fatos, como o já tinha provado Vattimo (1987 e 1994), é completamente inadequada para explicar hoje o mundo.

Este novo relacionamento com o tempo traz consigo a possibilidade de expandirmos as nossas personalidades psicológicas para além dos limites da pele e do corpo (Kerckhove, 1997:237). O universo deixou então de funcionar à escala do corpo humano. Aliás corpo e pessoa deixaram de ser contíguos (Hargreaves, 1998:78). Pela

¹⁰⁷ Claudia Doná (1988) “Invisible Design” In John Thackara (Ed.) *Design After Modernism: Beyond the Object*. Londres: Thames and Hudson.

primeira vez, em cerca de meio milénio, fomos projectados para fora da tradição humanista¹⁰⁸ onde o iluminismo foi buscar as bases para lançar o projecto moderno.

No entanto outros autores, como Christopher Lasch e Anthony Giddens, preocupam-se mais com temas situados dentro daquilo que poderá conformar a personalidade na contemporaneidade. Se bem que parecem não negar o papel das novas tecnologias de *dissolução semiótica* na relação que o indivíduo passou a ter consigo mesmo e com os outros (que é uma das grandes preocupações de Kerckhove), podemos considerar o trabalho de Giddens (1991) e Lasch (1979), e a visão sociológica que ambos defendem, bem mais próximo do âmbito e das problemáticas da nossa investigação.

Para estes autores, são os modelos de socialização dos jovens e as formas contemporâneas de organização social os grandes responsáveis pela diluição das fronteiras da individualidade em que este “Eu” ilimitado pós-moderno se sustenta.

Lasch parece não ser propriamente defensor dos modelos exageradamente autonomistas, entre os quais poderemos incluir a modelo autoexpressivo de educação artística (ao qual voltaremos, a seguir, no Capítulo 2 e 3), em que o ênfase é colocado na realização, na expressão e no desenvolvimento pessoal. Lasch encontra nestes padrões as origens de uma personalidade narcisista e a génese de uma cultura do narcisismo que são hoje, a vários níveis, uma das imagens de marca das sociedades pós-modernas.

A socialização e a profissionalização das técnicas de educação, segundo Lasch, faz emergir o narcisismo¹⁰⁹ nas crianças ao criarem um ideal de paternidade e de

¹⁰⁸ Segundo Kerckhove (1997: 267) o acto de ligar ou de desligar o acesso à Internet “*corresponde ao aumento da presença do ser no ciberespaço e fora do tempo, especialmente em modelos de transmissão assíncronos. O Eu on-line não se apoia em nenhum tipo de tempo, de espaço ou de corpo*”.

¹⁰⁹ Para Hargreaves (1998: 80): “*O narcisismo é mais do que um centramento em si próprio. Com efeito abarca uma personalidade na qual a auto-estima se transforma numa forma ilimitada de auto-indulgência e de atribuição de importância a si próprio. Isto acarreta ilusões de omnisciência e onnipotência*”. Já Baudrillard prefere o termo “*auto-referencialidade*” que vê

maternidade perfeitos ao mesmo tempo que destroem a capacidade dos pais para desempenharem as funções mais elementares de educação dos seus próprios filhos.

Com a pós-modernidade e em particular devido a alguns dos seus fenómenos mais representativos (como o mosaico fluído e a flexibilização da economia) os pais deixaram de dedicar tempo à educação dos seus filhos, que agora passou a ser uma coisa de especialistas. Os pais de hoje são pois completamente dependentes destes especialistas que, a todo o tempo, querem também “*mostrar serviço*” às famílias.

Em vez de complementarem o trabalho educativo com o ensino das mais elementares regras de sociabilização, o conhecimento dos valores morais, mesmo os mais prosaicos, os pais de hoje, no escasso tempo que passam com os filhos, dificultam o trabalho dos educadores e professores mais esclarecidos que continuam a acreditar na educação como forma de crescimento pessoal, em que a atenção pelos outro e pelas dimensões globais da acção humana, deveriam estar à cabeça da acção educativa.

A julgar pelas afirmações de Lasch (1979:171), um ciclo geracional já se encontra fechado pelo facto de:

“as atenções incessantes (e, todavia, curiosamente superficiais) da mãe narcisista para com o filho interferem constantemente com o mecanismo da frustração óptima. Pelo facto de encarar tão frequentemente o seu filho como uma extensão de si própria, ela desperdiça com ele atenções que estão bizarramente fora de sintonia com as suas necessidades, fornecendo-lhe excesso de cuidados, aparentemente solícitos, mas destituídos de qualquer afecto verdadeiro. Ao tratar a criança como uma posse exclusiva, a mãe deposita nela um sentido exagerado de importância; ao mesmo tempo, dificulta ao filho a confissão do seu desapontamento perante as limitações da mãe”.

mais indicado para classificar um fenómeno de busca deliberada (e desesperada) do sentido biográfico e da unidade narrativa pessoal, num mundo aparentemente desordenado e caótico.

A incapacidade de se distinguirem dos seus pais em virtude da manifesta incapacidade deste últimos para lhes imporem limites (sobretudo em relação ao que consomem) e disciplina, em particular na sua gestão da vida escolar e no cumprimento das mais simples regras da convivialidade familiar, tem como corolário lógico uma diluição das contornos da individualidade nos jovens e uma perda das suas “fronteiras do Eu”.

Num plano mais optimista e sabendo que nem todas as famílias se relacionam com os seus filhos da forma mencionada preocupadamente por Lasch, muitos homens e muitas mulheres nesta época pós-moderna sabem que a melhor forma de contrariar o frágil sentido da individualidade é transformar a sua vida num projecto reflexivo contínuo. Este projecto é animado por uma preocupação acentuada com a interioridade (que torna, por exemplo, os cursos de psicologia muito populares entre os jovens de hoje) e a com sua construção contínua.

Todavia, esta tarefa pode ser, segundo (Hargreaves, 1998:80) uma faca de dois gumes. Se por um lado pode constituir uma fonte de criatividade, de auto-capacitação e de adaptabilidade para a mudança; por outro pode também ser fonte de incerteza de vulnerabilidade e de demissão social.

No plano educativo, que é aquele em que nos movimentamos, importa pois sublinhar que, como qualquer mudança pessoal tem repercussões e conduz à mudança social (para o bem e para o mal), o papel dos professores e educadores deveria ser o de, dentro dos saberes das suas disciplinas e (ou) na transversalidade de eventuais projectos educativos, contribuir para a procura de uma autenticidade pessoal por parte dos alunos.

1.3.3. A Simulação Segura

“Dissimular é fingir não se ter aquilo que se tem. Simular é fingir ter aquilo que não se tem (...) a simulação ameaça a diferença entre o verdadeiro e o falso, entre o real e o imaginário”

Jean Baudrillard

Vivemos numa época em que, apoiadas por uma assinalável panóplia de meios de difusão, as formas visuais de cultura tornaram-se mais acessíveis do que as formas literárias (Freedman, 1997a:6) e fazer esta constatação, óbvia, não implica, da nossa parte, fazer uma defesa da dimensão visual da cultura sobre outras formas igualmente fundamentais. Ainda que, em muitos aspectos, inclusivé nos educacionais, consideremos que (Hudrisier citado por Ferronha, 2001: 31) um dos nossos maiores paradoxos seja o facto de, apesar de “*vivermos num mundo de inflação de imagens, pensamos sempre debaixo do poder do texto*”.

Um traço distintivo e fascinante da pós-modernidade é pois o facto desta se deixar *trespassar*¹¹⁰ continuamente por imagens geradas tecnologicamente. No entanto importa considerar que as imagens raramente são “*inocentes*” qualquer que seja o contexto em que se apresentem. Todas as representações visuais são fabricadas, de uma forma ou de outra, e as circunstâncias da sua produção pode contribuir para os efeitos que elas produzem nas pessoas (Rose, 2001:17).

Por outro lado, uma imagem é sempre fabricada para “*ser vista na sua relação com outras imagens e este contexto visual alargado é mais importante para aquilo que a imagem significa, do que aquilo que o próprio autor pensa que fez*” (Rose, 2001:23). O mesmo é dizer que, num quadro de complexidade e de diversidade de pautas

¹¹⁰ Cabem aqui a televisão, o vídeo, o *nintendo*, as simulações por computador, facsimiles, realidades virtuais e muitas outras.

interpretativas, frequentemente o autor “*perde*” o domínio sobre o que julga ter feito. Por conseguinte, também a imagem precisa dos seus equivalentes históricos, dos seus múltiplos, ou dos seus opostos para criar relações significativas.

Finalmente, e para concluir as ideias mestras destes últimos parágrafos, os lugares e as práticas expositivas, (isto é, as estratégias com que são apresentadas), mediam os efeitos visuais das imagens¹¹¹ (Rose, 2001:26). Estas imagens sujeitas a uma crescente mobilidade, ora são levadas a lugares com práticas de apreciação muito gerais, ora, ao invés, são levadas a lugares e a públicos com práticas de apreciações muito particulares.

Na verdade, as imagens contemporâneas dissimulam e desviam, de formas diversas, a atenção em relação a realidades mais inconvenientes (Hargreaves, 1998:86) A relação entre a imagem e a realidade torna-se hoje, de facto, mais complexa e a escola contemporânea não pode negar que o currículo continua a esquecer uma “*Educação para os Media*” ou de uma “*Educação para a Cultura Visual*” que seja mais útil aos jovens e que torne a escola uma entidade viva e mais atenta ao que se passa fora dela.

As imagens têm pois uma *História* e para além de serem eminentemente complexas (mesmo as aparentemente mais simples) desenvolveram-se por fases sucessivas. Baudrillard (1983:11) capta esta complexidade na sua discussão das “*fases sucessivas da imagem*” nas quais esta:

“Reflecte uma realidade básica;

Disfarça e perverte uma realidade básica;

Disfarça a ausência de uma realidade básica;

¹¹¹ Uma fotografia publicada num jornal de grande tiragem, para ser vista pelo grande público, tem um leitura de raiz mais cognitiva/informativa. A mesma foto, (eventualmente ampliada algumas vezes) exposta num centro de arte moderna leva o público a fazer leituras que se situam muito para além das primeiras. As exposições regulares do World Press Photo têm revelado isso mesmo. As fotos descontextualizadas da sua função jornalística, adquirem num outro ambiente outros significados.

Não tem qualquer relação com a realidade;

É o seu próprio simulacro puro.”

Seria muito fácil encaixarmos nestas fases o que foi o desenvolvimento das artes visuais desde o renascimento até ao século XX (inclusive), no entanto, na última fase, defende Baudrillard, a imagem já não é da ordem da aparência mas sim da simulação. Neste caso as imagens tecnológicas complexas, que podem ser sujeitas ao design e à manipulação elaborada, deram origem a tendências cada vez mais difundidas e populares de criação de simulações sofisticadas, como os popularíssimos videogames, que se apresentam como um exemplo do apuro das tecnologias da comunicação de massas. Estas têm vindo a permitir uma grande expansão dos serviços e dos negócios relacionados com o ócio, em que a multiplicação das simulações da realidade são a mola para o funcionamento de todo um sistema altamente lucrativo do capitalismo global. Tem pois razão Baudrillard ao anunciar que *“a televisão é o mundo”*.

Mas nem tudo se desenrola num mundo cor-de-rosa (como os directores das estações de TV nos querem fazer crer.) Na verdade:

“existem perigos reais de que o espectáculo e a superficialidade de uma cultura visual instântanea possam anular e obliterar o necessário discurso moral e a reflexão estudada, que são próprios de uma cultura de natureza mais oral. A linguagem, o debate e a análise verbal crítica são os componentes de uma cultura moral reflexiva (...) Embora esta profusão de imagens possa dar origem a experiências excitantes, cativantes e divertidas, também pode fazer com que seja difícil produzir um discurso moral sério e sustentado, um debate público e um juízo reflectido sobre os valores e metas a atingir. A estética pode ser elevada acima da ética: a maneira como as coisas se apresentam acima daquilo que são”
(Hargreaves, 1998:85)

As simulações pós-modernas também transportam mensagens morais sobre a história, a natureza e as relações humanas; mensagens implícitas e sedutoras e não

explícitas ou abertas ao debate.(Hargreaves, 1998: 87). Daí que seja muito importante a procura e a elaboração de chaves interpretativas adequadas à nossa época.

As simulações podem ter efeitos poderosos sobre os nossos sentidos e as nossas construções de realidade. A própria ideia de significado torna-se questionável. Para que o significado signifique algo é necessário assumir certos limites estáveis, estruturas fixas, um consenso aceite comunmente. Mas num mundo que tende a ser dominado pelos meios o significado desvanece-se (Lyon,1997: 132). Daí o papel fulcral que a escola¹¹² (por enquanto adormecida) pode ter no questionamento dos significados veiculados pelos conteúdos dos mass media.

McLuhan pioneiro e observador atento dos efeitos do audiovisual na cultura, afirmava que os jovens de hoje “*crecem absurdos*”, porque vivem no meio de dois mundos (o mundo da cultura oral e literária e o mundo da imagem e da hipercomunicação), com a agravante de nenhum deles os ajudar a crescer.

Os alunos contemporâneos, esses, vivem numa videosfera, melhor dizendo, numa iconosfera, na mediada em que “*vivem e respiram imagens, crescem rodeados de imagens, nesta civilização da imagem que se transformou numa autêntica iconocracia (...) os jovens já não pertencem à galáxia de Gutenberg, pertencem à galáxia de Marconi*” (Ferronha, 2001: 9). Confira-se estas asserções na análise dos quadros de caracterização sócio-cultural dos adolescentes da nossa parte experimental.

Encontramo-nos, portanto, numa situação de “hiperrealidade” esbatidas que estão as distinções entre os objectos e as suas representações, só restam os “simulacros:

“estes não se referem a mais do que a si mesmos: As mensagens dos meios de comunicação, tais como os anúncios de televisão são bons exemplos. Esta auto-referencialidade vai mais para além do

¹¹² Um dos objectivos primordiais da reforma educativa seria o de providenciar ao professor meios para saber expressar-se audiovisualmente, saber a linguagem do audiovisual para poder suscitar nos alunos a necessidade de modificarem os esquemas mentais com que representam a realidade, para poderem melhor ler os símbolos que a envernizam e controlam (Ferronha, 2001: 9).

mundo desencantado e sem tradição de Max Weber. Os signos perdem o contacto com os objectos significados. A última parte do século está assistindo a uma destruição de significado sem precedentes. A busca de uma divisão entre o moral e o imoral, o real e o irreal, é fútil” (Lyon, 1997:38).

Por isso, não se adivinha nada fácil a tarefa que espera os professores. Vão ter de competir com cada vez mais com este mundo, por vezes mágico, por vezes sedutor, e com a cultura envolvente da imagem. Tal tarefa vai exigir muito da classe docente e das chefias escolares de topo e intermédias, em termos de consciência tecnológica e de mudança pedagógica (Hargreaves, 1998:84).

Então, o desafio para os professores consiste em “*saber como empenhar-se eficazmente nas imagens e tecnologias do mundo pós-moderno sem se desfazerem da análise cultural, do juízo moral e da reflexão estudada que aquelas ameaçam dissolver*”. (Hargreaves, 1998:85).

2. UM ÚNICO PÓS-MODERNISMO OU VÁRIOS PÓS-MODERNISMOS? IDENTIFICAÇÃO DE UM *SENTIDO* DENTRO DA PLURALIDADE DE DEFINIÇÕES

“Uma enumeração breve dos problemas que nos causam desconforto ou indignação é suficiente para nos obrigar a interrogarmo-nos criticamente sobre a natureza e sobre a qualidade moral da nossa sociedade e a buscarmos alternativas teoricamente fundadas nas respostas que dermos a tais interrogações”

Boaventura de Sousa Santos

Quase duas décadas depois, o pós-modernismo continua suscitar amplos debates entre a comunidade científica. Alguns autores consideram-no ilusório (Eagleton, 1997) outros consideram-no epistemologicamente débil (os autores coligidos por Magda & Vidal, 1998) outros ainda consideram-no pernicioso e contraditório (Boghossian, 1997). Mas para muitos, como Efland, Freedman & Stuhr (1996), Hargreaves (1998) e Boaventura Sousa Santos (1999) passada que está a fase de apresentação, onde os erros de debutante, no plano intelectual, são aceitáveis, compreensíveis e tolerantes, existem agora as melhores condições para se iniciar uma nova fase de apuro conceptual epistemológico e de renovação e consolidação crítica.

2.1. O Pós-Modernismo *Céptico* e o Pós-modernismo *Afirmativo*

Sousa Santos, (1999) salienta a importância da manutenção de uma atitude vigilante e interventiva para lutar contra um certo estado de coisas que conduzem à alienação, (para a qual as posturas críticas anti-pós-modernistas também não

apresentam qualquer solução válida e viável). Cartografando as causas de uma certa resignação social, Sousa Santos (1999:35) considera que:

“ o que é novo, no contexto actual, é que as classes dominantes se desinteressaram do consenso, tal é a confiança que têm em que não há alternativa às ideias e soluções que defendem. Por isso, não se preocupam com a vigência possível de ideias ou projectos que lhes são hostis, já que estão convictos da sua irrelevância e da inevitabilidade do seu fracasso. Com isto, a hegemonia transformou-se e passou a conviver com a alienação social, em vez de assentar no consenso, passou a assentar na resignação. O que existe não tem de ser aceite por ser bom. Bom ou mau, é inevitável e é nessa base que se tem que aceitar”

Daí a complexidade da nossa “*posição transicional*” que pode resumir-se assim: “*enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas*” (Sousa Santos, 1999:28)

Por isso, destinado a contrariar um determinado consenso imobilista que parece ter tomado conta do pensamento crítico ocidental, os recentramentos da crítica pós-modernista procuram aperfeiçoar-se a partir de dois polos: num podemos colocar o trabalho interessante (como o de Boghossian e o de Eagleton) da crítica feroz modernista, noutra podemos colocar o próprio trabalho auto-reflexivo que, de uma forma clara, a postura crítica pós-moderna tem sido capaz de aceitar e absorver, como veremos adiante.

A teoria pós-moderna pode, segundo Efland (1996:27, citando Rosenau, 1992 e Best & Kellner, 1991) ser descrita como possuindo, pelo menos, duas facções distintas: uma facção culturalmente conservadora (que se arrepende dos seus resultados) e vê a mudança social pós-moderna como destrutiva, e uma facção avant-garde que celebra as condições pós-modernas.

Rosenau (1992), por sua vez, propõe uma distinção entre “*pós-modernistas cépticos*” e “*pós-modernistas afirmativos*”.

Os cépticos são extremamente críticos em relação ao sujeito moderno, que é considerado como uma “*convenção linguística*” (Rosenau, 1992:43). Também rejeitam qualquer noção acerca do conceito de tempo, uma vez que a posição moderna sobre esse conceito é considerada opressiva, dado que por seu intermédio controla e classifica o indivíduo. Também rejeitam as teorias porque são abundantes e porque, no seu entender, nenhuma teoria é considerada mais correcta do que qualquer outra. Sentem que a teoria distorce, ofusca, é alienada, dissonante, discriminatória, ordenadora, controlando assim “*os poderes rivais*” (Rosenau, 1992:81).

Por sua vez os pós-modernistas afirmativos também rejeitam a teoria negando as suas pretensões de verdade. Todavia, não sentem que a teoria necessite de ser abolida, mas apenas transformada. Os afirmativos são assim menos rígidos que os cépticos dando apoio a movimentos pacifistas, a organizações ambientais, a associações feministas etc.(Rosenau, 1992: 42).

2.3. O Pós-Modernismo *Celebratório* e o Pós-modernismo de *Oposição*

Sousa Santos (1999) na linha dos últimos autores citados, mas talvez com mais acutilância, considera poder avaliar-se o pós-modernismo segundo duas posições. Isto levou-nos à ideia que deu nome a este subcapítulo: haverá então mais do que um pós-modernismo, ou melhor dizendo, mais do que um entendimento e um posicionamento perante uma mesma corrente de pensamento ao ponto das diferenças¹¹³ constituírem traços distintivos que importa conhecer.

¹¹³ Segundo Santos (1999:38) o protagonismo entre o pós-moderno celebratório e o pós moderno de oposição terá gradualmente consequências políticas e teóricas mais importantes do que o antagonismo entre moderno e pós-moderno, em que muita da crítica ainda se encontra.

Uma posição que designa por “*pós-modernidade reconfortante*”, sustentada no facto de, não havendo soluções modernas, poder ser um potencial indicador de que, provavelmente, também já não existam problemas modernos,¹¹⁴ (como também não houve antes deles promessas de modernidade). Se adoptássemos esta perspectiva nada mais nos restaria do que celebrar e aceitar o que existe. Daí que Sousa Santos (1999:37) também o designe como *pós-modernismo celebratório*.

Segundo outra posição, que designa por *pós-modernidade inquietante ou de oposição*, “*a disjunção entre a modernidade dos problemas e as pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna*” (Santos,1999:28).

2.4. O *Conhecimento-emancipação* como Princípio para a Construção de uma Teoria Crítica Pós-moderna.

Para a teoria crítica pós-moderna todo o conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento. Apesar de ser considerado um conceito epistemicamente débil (Espejo, 1998:76), como já mencionamos atrás, hoje, naquilo que se considera ser uma fase de *transição paradigmática*, a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica da modernidade que Sousa Santos (1999) considera ser marginalizada e descreditada: “*o conhecimento-emancipação*”.

¹¹⁴ As promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, Como vimos anteriormente, transformaram-se em problemas para os quais parece não haver solução. Entretanto, as condições que produziram a crise da teoria crítica moderna não se converteram ainda nas condições de superação da crise.

Sousa Santos considera que nesta forma de conhecimento “*a ignorância é o colonialismo*” e o colonialismo, tomado criticamente da Antropologia, não aparece no sentido da imposição ao “outro” de um modelo de conhecimento, de relacionamento e de civilização. Tão mau como estes princípios, o termo colonialismo, utilizado por Sousa Santos, como uma espécie de “*meia metáfora*”, refere-se antes à concepção do outro como objecto, o que nos leva ao não reconhecimento do outro como sujeito. No que é uma diferença aparentemente subtil mas psicologicamente significativa com a definição corrente de colonialismo, ou pelo menos com a ideia que dele faz o senso comum.

No conhecimento-emancipação preconizado por Sousa Santos: “*conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito*”. Esse conhecimento- reconhecimento é designado por este sociólogo por “*solidariedade*”.

Na verdade, continua Sousa Santos (1999:29) “*Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade*”.

Este posicionamento de Boaventura Sousa Santos, pedagogicamente rico, tem imensas potencialidades no âmbito educativo, mas não é menos verdade que esta noção de “solidariedade” não subsiste sob uma perspectiva distanciada e neutral do investigador e implica mesmo um abandono do Relativismo - uma das bandeiras das correntes mais radicais pós-modernistas – dado que este princípio da solidariedade implica, necessariamente, ter que tomar uma posição, mesmo que ela seja incómoda para os que defendem uma determinada ideia de escola.

Por isso, enriquecendo ainda mais este princípio de “solidariedade”, trata-se de, como sugeriu McLuhan, “*usar a humanidade como a nossa pele*” Isto pode tornar-se, segundo Kerckhove, (1997) uma “*necessidade ecopsicológica*” fundamental para a *sobrevivência* no mundo contemporâneo. Este último autor propõe mesmo um caminho:

“Uma forma de lá chegar é abandonar os pontos de vista unidimensionais reconhecendo que estão a ser ultrapassados pela

percepção do ponto de existência. A questão é onde nos situamos, como indivíduos, nesta súbita expansão da consciência que está a fazer encolher o planeta. A ideia do ponto de existência permite-nos encontrar uma posição enquanto os sentidos prolongados tecnologicamente operam à volta de todo o planeta. É o único ponto de referência físico no meio das projecções electrónicas que nos rodeiam. A sensação física de estar em algum lado é uma experiência táctil não visual. É ambiental e não frontal. É compreensiva e não exclusiva. O meu ponto de existência, em vez de me distanciar da realidade, como acontece com o ponto de vista, torna-se o ponto de partilha do mundo.(...) A partir do momento em que percebermos que a nossa realidade não está separada do meio ambiente, tornar-nos-emos pessoas mais abrangentes” (Kerckhove, 1997:238)

Completamente perplexos com fenómenos considerados absolutamente inenarráveis (como foi possível o ressurgimento das valas comuns em plenos anos 90 na Europa, reveladas no rescaldo do conflito dos balcãs? Como foi possível o genocídio de 4 milhões de ruandeses, em plenos anos 90, em África) Chegamos, assim, a este período transicional com poucas certezas, mas com muitos problemas e desafios. E, hoje, até mesmo conceitos como o de democracia, durante séculos julgado intocável, que parece inclusive ter a sua necessidade e importância reconhecidas entre todos os povos do mundo ocidental, padecem de conflitos internos e patologias profundas. Segundo Siqueira, (2001) “*O processo democrático, por exemplo, um dos grandes paradigmas sócio-políticos da modernidade, apresenta distorções substanciais que se manifestam no aumento do conformismo, do abstencionismo, da apatia política e da distância, cada vez mais nítida, entre eleitores e eleitos*”. Daí que compreendemos a visão desencantada de Aronowitz quando afirma que “*dos políticos? hoje em dia não podemos esperar nada, nem de seus partidos, excepto a manutenção do status quo*”.

Para Siqueira (2001), a actual intensidade e flexibilidade dos fluxos na pós-modernidade só permitem algum controle parcial e temporário, de modo que é impossível travar o movimento num mundo cuja característica principal é a de estar

constantemente em movimento, ainda que sem direcção claramente definida. Ora, fluxos em constante movimento geram indivíduos que vivem num tempo espaço pós-moderno, mas que continuam a ter uma consciência moderna na sua estrutura mental, e que continuam a ver o mundo com os óculos modernos, “*buscam a segurança, quando esta foi substituída pela liberdade*”. Mas não existe liberdade (qualquer que seja a nossa perspectiva de análise) sem riscos.

Considerar a pós-modernidade e o pós-modernismo com seriedade e suficiente espírito de crítica, segundo os traços distintivos e fundamentais preconizados pelos seus mais esclarecidos investigadores, (validados pela triangulação de leituras efectuada) admitindo haver ainda uma “margem de progressão” ou de renovação do corpo teórico desta corrente de pensamento, foi o risco que esta investigação correu.

Este risco implicou uma necessidade de repensar e de reconceptualizar as noções vigentes acerca de arte, de cultura, e de educação artística em artes visuais que, como veremos nos capítulos a seguir, sofreram nas últimas décadas profundas alterações que importa considerar antes de avançarmos para a identificação e compreensão do cenário escolar contemporâneo e do público que o frequenta (Capítulos 3 e 4).

Neste Capítulo procurámos, portanto, sustentar a base teórica que servirá de guia à nossa investigação. Se por um lado procuramos conhecer os contornos de um posicionamento crítico – o pós-modernismo que trespassou uma boa parte das disciplinas do saber nas últimas duas décadas, distinguindo-o de um outro posicionamento – o modernismo, em redor do qual se ancoram ainda muito dos críticos contemporâneos, foi porque julgamos fundamental conhecer as características fundamentais de um pensamento e de uma sociedade que tornam possível a emergência de fenómenos cujos efeitos pretendemos verificar. Mesmo que tenhamos tomado consciência que, durante o tempo em que efectuamos as pesquisas bibliográficas, as leituras, e a sua análise crítica, novos posicionamentos críticos apareciam (como os *Cultural Studies*) reclamando um espaço de intervenção, uma série de razões óbvias, - a necessidade imperativa de dar por encerrado o ciclo de investigação - motivaram que já não pudessem ser integrados nesta dissertação.

Ao mesmo tempo, à luz das mais recentes propostas em educação artística, procuramos circunscrever novos conceitos educativos na área da educação artística em artes visuais, como o de Cultura Visual, que sendo novo no contexto nacional de ensino das coisas do visual, julgámos poder constituir uma boa base para contrastar com as perspectivas educativas vigentes que afectaram os adolescentes da nossa parte experimental.

**CAPÍTULO 2: RECONCEPTUALIZAÇÃO DAS NOÇÕES DE ARTE
E DE CULTURA**

1. AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ARTE E DE APRECIÇÃO ESTÉTICA

“A tarefa da crítica contemporânea consiste, pois, substancialmente, em demonstrar que o que é feito como arte é verdadeiramente arte e que, sendo arte, se associa organicamente a outras actividades, não-artísticas e até não-estéticas, inserindo-se assim no sistema geral da cultura”

Giulio Carlo Argan

Se alguma coisa de essencial podemos retirar do texto citado de Argan é a de que a arte, enquanto actividade humana e enquanto conceito, continua a ser possível, pese as vozes diversas que já lhe fizeram *requiem* (em particular Vattimo, 1987 e Danto, 1998). Todavia, a sua “sobrevivência” enquanto traço distintivo da civilização humana (referimo-nos, claro, à de matriz ocidental) depende da sua inserção no sistema geral da cultura.

Daí que um elitismo militante que uma certa postura modernista cultivou durante algumas décadas, é hoje colocado em causa pela maior parte das propostas de arte pós-moderna (ver Quadros 10 e 11).

Autores como Subirats (1986), citado por Hernández, (2000:127-128), destacaram a existência de uma nova consciência artística e cultural vinculada, por sua vez, à consciência das transformações radicais que vivemos e experimentamos na contemporaneidade e às suas condições históricas.

A transformação dos materiais e objectos artísticos por intermédio da penetrante influência dos fenómenos da pós-modernidade, já aludidos atrás, tem sido acompanhada, em paralelo, por novas actividades perceptivas. Trata-se, no fundo, de novos modos de ver que resultam de profundas mudanças sociais (Berleant, 1992:420).

Por outro lado, na reconceptualização que importa fazer a cerca da ideia de arte e da sua função, o fenómeno normalmente definido como “*cultura de massas*” torna-se incontornável. Esta nova forma de cultura mudou radicalmente o tipo e o tamanho das audiências e teve obviamente profundas influências na produção, comunicação, distribuição e consumo de arte.

Decorrente destas mudanças uma nova forma de ver arte emergiu. Quer o tipo e diversidade de qualidades estéticas, quer a quantidade de objectos agora “*admitidos*” faz com que a apreciação estética já não se baseie nem na beleza nem nas ideias clássicas de raiz perceptiva de equilíbrio e harmonia. Como veremos com mais detalhe a seguir, apreciação estética contemporânea coloca o indivíduo no seu fulcro, já não como receptor passivo, mas como fruidor activo, na media em que muitas das propostas estéticas contemporâneas convidam inclusive o público a “*participar*” activamente na obra (Ver Quadros 10 e 11).

Os objectos artísticos também se expandem até formas e conceitos nunca antes experimentados, aproveitando as novas capacidades expressivas proporcionada pelas novas tecnologias¹ da electrónica e da informática. Elas que tinham o seu nascimento no século XX, vieram a conhecer ainda neste século um crescimento exponencial que as tornaram fundamentais para alguns sistemas de circulação da obra de arte². Este fenómeno que não afecta só as artes visuais. Segundo Berleant (1992:420):

¹ Já antes, na primeira metade do século XX, alguns autores, como Benjamin, (a que nos referiremos mais à frente) tinham reflectido sobre a fotografia e o cinema e a influência que irão ter sobre o fenómeno artístico e sobre a noção de obra de arte. Em 1936, ano do famoso ensaio de Benjamin “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade mecânica” eram a fotografia e o cinema que constituíam as formas de arte fundadas nas tecnologias que naquela altura caminhavam ainda em direcção à *maturidade* e à *relevância* que irão conhecer um grande incremento, sobretudo a partir da IIª Guerra Mundial (e até durante esta, como o pernicioso exemplo do aproveitamento político das novidades do meio tecnológico e artístico, basta recordar os famosos documentários de Leni Riefensthal para Adolf Hitler.).

² Referimo-nos às cada vez mais populares Web Galerias e Web Zines digitais que difundem as artes visuais à escala do planeta, em tempo real e a custos reduzidíssimos. Os portfolios digitais

“somos confrontados com sons cujas formas de frequência e timbres sofreram uma enorme expansão com o uso de sintetizadores. Somos encadeados por luzes, cortados por espelhos, inflamados pela dança, transportados por filmes para fascinadas absorções. Andamos dentro de esculturas, reajustamos o nosso sentido de ordem espacial em ambientes criados, partilhando estruturas arquitectónicas dispendo dos “performers” como num espectáculo teatral ou de dança. Somos feitos para ver o sacrilégio, o obscuro, o mundano, o comercial, para ouvir o som do trânsito ou o gotejar da água(...) As artes contemporâneas, não apenas expandiram enormemente o tipo tradicional de objectos e de sentidos estéticos, como também assentam agora em capacidades sensitivas jamais experimentadas anteriormente, (ou pelo menos reconhecidas). Certamente o apelo ao táctil e ao cinestésico representa a característica na expansão dos limites da percepção estética”.

É esta diversidade de propostas artísticas e são os variados “convites” à sua experimentação estética que tornam a arte contemporânea extraordinariamente ecléctica no panorama cultural ocidental. O quadro seguinte sistematizam-se as mudanças artísticas fundamentais ocorridas no século XX segundo Berleant (1992).

Quadro 8 - Mudanças artísticas fundamentais no século XX

<i>Novos materiais e novos objectos de arte</i>	<i>Novas actividades perceptivas</i>	<i>Novas formas e novas técnicas artísticas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo científico; leis e conceitos científicos. • Máquinas. • Materiais tecnológicos, produtos de máquinas. • Objectos standardizados, padrões repetidos. • Mecanismos electrónicos e instrumentos. • Materiais simples. • Objectos de uso quotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos alargados de percepção. • Crescente integração de objectos. • Inclusão de outros receptores sensitivos (táctil, cinestésico, etc.) • Rejeição das “proibições” estéticas (ex. o erótico). • Eliminação da distinção entre: <ul style="list-style-type: none"> - objecto e observador; - espectador, criador e objecto; - criador e observador; - “performer”, artista e observador. • Integração da arte com a vida quotidiana: <ul style="list-style-type: none"> - oportunidade; - acontecimentos prosaicos; - objectos comuns; • Destronização da arte, inclusão do: <ul style="list-style-type: none"> - primitivo; - grotesco, - “brutalismo” • Funcionalismo, a arte como habilidade, tecnologia. • Comentário social. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Teatro da crueldade”. • “Teatro do absurdo”. • Acontecimento (<i>Happening</i>). • Fotografia. • Cinema. • Ambientes. • Arquitectura funcional. • Escultura cinética. • <i>Object trouvée</i> • <i>Assemblages</i> • <i>Dripping</i> • Música aleatória. • Música repetitiva. • Música electrónica. Etc...

Adaptado de Berleant, A. (1992) “Aesthetics of the Contemporary Arts” In Alperson P. (Ed.) *The Philosophy of the Visual Arts*. Oxford: Oxford University Press. Pp 422-423.

O “*alargamento*” da sensibilidade estética produziu pelo menos duas mudanças principais na experiência perceptiva das artes contemporâneas (Berleant, 1992:421).

Em primeiro lugar, há agora uma eliminação deliberada de qualquer separação perceptiva entre os principais factores da experiência estética.

O objecto de arte, por exemplo, impôs a si próprio a participação num conjunto de estratégias que tornam inevitável o seu efeito sobre o público, quebrando a sua passividade contemplativa tradicional. Este efeito ocorre por intermédio do uso de estratégias absolutamente novas, que são utilizados em muitas formas de expressão artística que cobrem um campo variado da actividade artística³.

Muitas formas de expressão introduzem um factor dramático com a participação do observador na obra, da mesma forma que em muitas técnicas o artista e o objecto fundem-se e integram-se para a obtenção de um dado efeito sobre a assistência (“Happenings”), não sendo raro a participação desta no efeito final da proposta artística.

Uma segunda mudança ocorrida na experiência perceptiva consiste na integração deliberada na arte de características simples da vida quotidiana (que o Quadro 8 anterior sintetiza). A relação entre a vida e a arte sempre alimentou, por exemplo, o género literário da novela. Mas foi a partir do impressionismo durante o último quartel do século XIX, que o quotidiano passou, crescentemente, a tomar uma posição central na temática artística em artes visuais.

Todavia, o modernismo e muitas correntes artísticas do século XX, na ânsia de levar até limite as formas e os conceitos de arte, esqueceram a vida quotidiana, e só o pós-modernismo das duas últimas décadas do século XX (tendo, em certa medida, como precursora a Arte Pop dos anos 60, como veremos a seguir) voltou a incluir a

³ Na música e no teatro pede-se a colaboração pro-activa da audiência, por vezes os músicos e os actores encontram-se no meio da assistência interagindo com ela. Na artes visuais pode-se participar nas obras, caminhando dentro de esculturas ou vendo a nossa imagem reflectida num espelho estrategicamente dissimulado num dado “ambiente” criado (“Instalação”).

vida social⁴ como um tema persistente das suas variadas formas de manifestação artística.

Levado ao limite, esta participação do público na obra, pode fazer, por exemplo que o leitor ou o espectador seja agora chamado a escolher o fim que mais deseja para a novela ou filme televisivo. Os mais prosaicos acontecimentos e os simples objectos comuns da vida quotidiana são integrados e refuncionalizados como objectos artísticos.

Robert Rauschenberg, um dos nomes incontornáveis da cena artística contemporânea nega a divisão entre “*arte sagrada*” e “*vida profana*” e insiste em trabalhar no hiato existente entre as duas⁵.

Este convite à participação cívica das pessoas na dinâmica artística, quer como simples apreciadores, quer ainda, como co-autores deliberados, em experiências mais ricas e mais ousadas, a que já nos referimos atrás, contribuiu em definitivo para a destronização da arte como fenómeno excelso, contribuindo igualmente para a reintegração no curso normal da actividades humanas. Daí que faça todo o sentido a sua inclusão no currículo escolar.

Em todo o caso, esta consolidação do fenómeno artístico, posicionando-se no coração do tecido social contemporâneo não foi feita sem lutas e sem antagonismos e necessariamente implicou uma mudança radical na apreciação estética que procuramos sintetizar no quadro da página seguinte.

⁴ O que leva Jencks (1989:7) a definir a pós-modernidade como uma era em que nenhuma ortodoxia pode adoptar-se sem autoconsciência e ironia dado que todas as tradições parecem reter alguma validade. Jencks considerava que isto era devido em parte à chamada explosão informativa, à chegada do saber organizado à globalização das comunicações e à cibernética.

⁵ Segundo Rauschenberg (citado por Berleant, 1992:421): “ *não existe nenhuma razão para não considerarmos o mundo como uma pintura gigantesca*”.

Quadro 9 – Características da nova estética

<i>O conceito básico: o campo estético</i>	<i>As características negativas</i>	<i>As características positivas</i>
<p>1. Uma “<i>Teoria geral da Estética</i>” mais inclusiva.</p> <p>2. Integração entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. artista. b. objecto. c. observador. d. “performer”. <p>3. Relação funcional entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. criador-observador-performer. b. trabalho e objecto c. a experiência estética como actividade funcional. <p>4. Inclusão de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. materiais. b. acontecimentos. <p>5. Difusão de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. crescente continuidade entre o estético e o “não-estético”. b. conexão próxima da arte com a sociedade, como comentário, sátira e crítica. 	<p>1. Recusa da importância a unidade, harmonia. O que contribui para o isolamento do objecto artístico.</p> <p>2. Rejeição do ideal (ex. a beleza) como o fim da arte.</p> <p>3. Recusa da atitude distanciada e contemplativa.</p> <p>4. Recusa da atitude “desinteressada”:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Recusa da separação entre objecto de arte e a vida. b. Recusa do carácter único da arte e dos acordos institucionais que a perpetuam (Ex: museus etc.) 	<p>1. Continuidade entre a vida e a arte.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. processo, movimento. b. funcionalismo. <p>2. Integração perceptiva dos elementos da situação estética.</p> <p>3. Criação artística como iniciativa cooperativa.</p>

Adaptado de Berleant, A. (1992) *Aesthetics of the Contemporary Arts*” In Alpers P. (Ed.) *The Philosophy of the Visual Arts*. Oxford: Oxford University Press. Pp 423.

1.1 A Arte enquanto Construção e Representação Social das Culturas Dominantes

É o seu dinamismo que, sob uma perspectiva sociológica, dá à arte ocidental uma “*aparente*” supremacia sobre a “*arte*” das outras culturas. Aliás, o facto de em muitas culturas e em muitas línguas não haver o próprio conceito de arte, nem sequer a palavra para a designar, prova que o conceito é de raiz fundamentalmente ocidental, em particular da cultura greco-latina, apenas mais uma entre as muitas culturas do mundo. Por conseguinte, as produções destas culturas iletradas (muitas vezes máscaras para rituais mágico-religiosos, objectos simples de adorno, ou até mesmo simples e toscos equipamentos utilitários) que no mundo ainda vão subsistindo (em particular em África, na Oceania e na América Latina) são colocadas sobre a alçada artística pela prática classificatória que é fundamental nas abordagens ocidentais neocolonialistas.

Então, o ocidente reclamou uma hegemonia universal na arte, e reconheceu de uma forma ao mesmo tempo jocosa e humilde que ele próprio era uma influência corruptora (Lucie-Smith, 1995:8). Hoje em dia as debilidades desta posição tornaram-se claras. Durante as últimas três décadas, em particular, a rápida expansão das tecnologias da informação e da comunicação, e a maneira em que todos os meios de comunicação foram elaborados e ao mesmo tempo agilizados, levaram à destruição de muitas das barreiras que separavam as culturas.

Não obstante, as culturas ocidentais locais, ainda que fascinadas por muitos aspectos da “*grande*” arte europeia e norte-americana, desejaram conservar aspectos importantes das suas próprias tradições herdadas. Os artistas destes países frequentemente procuram estabelecer uma ponte entre as duas. Durante muito tempo procuraram essencialmente um método de fazer arte que visivelmente fôsse modernista, mas que lhes permitisse ao mesmo tempo continuar a falar a sua própria linguagem cultural.

Ao mesmo tempo houve uma enorme expansão no número de artistas activos por todo o mundo, todos eles considerando-se “modernos”, de um modo ou de outro, de acordo com os desenvolvimentos característicos de finais do século XX.

Esta expansão no número de artistas levou a que as rígidas estruturas da arte modernista começassem a romper-se, e isto aconteceu segundo Lucie-Smith, (1995:8-9) pelo menos devido a duas razões:

- a primeira é que a questão total da mistura cultural produz *sistemas de valores conflictivos* (um tipo de arte que parece válida quando se considera com determinados critérios, se parecerá menos quando é analisada de acordo com outros);
- a segunda advém da enorme *quantidade de informação disponível* na actualidade para o crítico e o historiador do modernismo. Aqui se pode traçar um paralelo com o que sucedeu com os sistemas de conhecimento em geral (a que já nos referimos no ponto 1.3.1 do capítulo anterior). Chegamos a uma etapa em que ninguém pode reivindicar conhecer a fundo nem a arte contemporânea, nem todas as suas manifestações mundiais. O resultado é que o mundo da arte contemporânea já não pode considerar-se como algo rigidamente organizado e com uma clara linha de rumo.

Uma característica surpreendente dos desenvolvimentos na arte desde meados da década de 60 foi o reconhecimento que se deu à arte que, na Europa e nos Estados Unidos, costumava considerar-se proveniente das “*margens*”. E, portanto, não merecedora de grande consideração dentro do canon modernista, numa altura em que haviam movimentos artísticos “*clássicos*” como o *abstracionismo* e o *expressionismo*, que marcavam um “*território*”, bem defendido acerrimamente pelo influente crítico de arte Clement Greenberg⁶.

⁶ Só em duas nas nossas fontes bibliográficas possui Greenberg vários textos em defesa do modernismo. 4 textos em Frascina & Harrison (Eds.) (1982), respectivamente “Modernist painting” (pp.5-11); “American-Type painting” (pp.93-105); “Collage” (pp.105-109) e “Master Léger”(109-115).

Em Harrison & Wood (Eds. (1995) Existem também 4 textos seus: “Towards a new Laocoon” (pp.554-560); “The decline of cubism”(pp.569-572); “Modernist painting: 1960-65” (pp.754-760) e “After Abstract Expressionism” (pp.766-769).

Ainda que o movimento moderno pretendesse (e pretenda ainda) ser de importância universal e ainda que “saqueasse” com toda a liberdade as culturas não europeias, continuou a ser, segundo Lucie-Smith (1995:243), em todos os seus elementos essenciais, um fenómeno estritamente europeu ocidental. A arte que se considerou efectivamente modernista realizou-se na Europa e nos Estados Unidos por extensão da hegemonia cultural europeia.

Durante muito tempo, o ênfase foi colocado sobre a importância do tema em arte, depois debruçou-se sobre estilo individual ou expressivo, mais tarde sobre os constituintes físicos e as relações entre as “*entidades*” exclusivas do quadro, para, finalmente, se chegar ao empenhamento social e à noção de que uma das tarefas específicas do artista contemporâneo poderia também ser a de dar voz a grupos que de alguma maneira se sentiam em desvantagem. (Lucie-Smith, 1995:269), e, por conseguinte, de dar voz a culturas e subculturas que estiveram sempre sobre domínio da cultura dominante. Parece ter sido esta a grande mudança paradigmática que a atitude pós-moderna das duas últimas décadas do século XX veio acrescentar à multimilenar caminhada das artes visuais na cultura ocidental.

1.2. Onde Termina a Arte Moderna e Começa a arte Contemporânea

“O espaço da arte contemporânea é um espaço elástico, onde o microcosmos se torna macrocosmos e inversamente. Passa-se de universos extremamente pessoais, muitas vezes confinados, a conglomerados de todos esses universos em exposição que, cada vez mais, juntam artistas que representam todas as civilizações”.

Catherine Millet

Catherine Millet faz a pergunta com que intitulamos este ponto numa das suas obras mais recentes (2000:15). Após ter realizado um inquérito junto da maior parte dos

conservadores dos principais Museus e Centros de Arte Moderna, a data de nascimento da arte contemporânea situar-se-ia então, segundo os dados recolhidos, algures entre 1960 e 1969.

Ainda segundo (Millet, 2000:16): ” *arte que os conservadores designam como contemporânea, é a arte que, pela natureza dos seus materiais e processos, os obriga a modificar profundamente o seu papel e o seu modo de trabalho*”.

A arte contemporânea é instável e complexa e obriga àqueles que se relacionam com ela (comissários, conservadores, críticos, directores de revistas especializadas etc.) uma actualização constante baseada numa atitude de contínua “*observação*”, não só para o interior do próprio fenómeno artístico, mas também para as dinâmicas do exterior social que lhe serve de referência.

Evers (citado por Hofstatter) considera os séculos XIX e XX como uma única época, não no sentido de uma época estável e sem desenvolvimento mas no sentido de uma era que volta sempre a repetir-se, adiantando novas soluções, numa problemática de fundo mas constante que aproximou ambos os séculos e os distinguiu de épocas mais remotas (Hofstatter, 1984:7) Nesta perspectiva o modernismo terá começado algures no século XIX.

No entanto, a partir do século XIX a arte vê-se em condições difíceis, visto que para tornar visíveis novas representações do real, passou a utilizar outros métodos e modalidades de exposição com uma precisão jamais alcançada anteriormente. Simultaneamente, a arte deixou de se encontrar ao lado das forças e poderes que “*determinavam a realidade*” (igreja, nobres, humanistas). Na verdade, secularizou-se, definitivamente, e passou agora a ficar ao lado do público, que sendo influenciado por esta nova realidade procura, em vão, compreendê-la (Hofstatter, 1984:8). É esta “*publicitação*” da arte (no sentido de se abrir ao público) que a torna definitivamente contemporânea.

Recentemente, Danto (1998:83) entendeu que a arte contemporânea pós-moderna deverá ter-se iniciado por meados dos anos 60⁷. Esta constatação é importante e condicionará nossa abordagem à problemática artística contemporânea onde é manifestamente visível a coexistência de duas sensibilidades distintas: a modernista e a pós-modernista.

Outros autores, como Thiebaut (1996:311), consideram que a sensibilidade épica pós-moderna⁸ que anunciou e questionou os limites do programa moderno começou a configurar-se nos finais dos anos 60⁹ resumindo com efectividade num mesmo “valor

⁷ Segundo Arthur Danto (1988:83) com o modernismo movemo-nos dentro de uma nova realidade cultural que durou aproximado oitenta anos, de 1880 até 1965. Enquanto Greenberg considera que a pintura moderna começa com Manet por volta de meados dos anos 60 do século XIX, já Danto, considera serem Van Gogh e Gauguin os seus autores referência e a década de 80 do mesmo século, aquela que dará início ao projecto moderno das artes visuais sobre o plano bidimensional (e sobre o plano tridimensional, com Rodin).

⁸ Para Thiebaut (1996:313) A pós-modernidade é um “*movimento de contradança*” fundamentado na ambiguidade das formas discursivas.

Este autor acha que o termo “pós-modernidade” acabou por se converter num “*torpe instrumento descritivo*” e sobretudo um obstáculo teórico para a crítica ou a para a análise cultural. Principalmente porque sob o guarda-chuva do “pós-moderno” se acumulam várias ordens de problemas, de temáticas e de tradições intelectuais “*em excesso*”, que são obscurecidos (em vez de serem iluminados) pela referência frequente e indiscriminada a que estão sujeitos.

Esta posição, com efeito, esquece que o que torna o pós-modernismo peculiar entre o pensamento crítico contemporâneo, é precisamente a complexidade que assume nas suas estratégias de abordagem aos domínios culturais o chamado pensamento “web oriented”, ou seja orientado em rede, onde se pode chegar a uma compreensão de um fenómeno complexo, por caminhos nem sempre lineares, transitando por campos do saber, aparentemente longínquos das problemáticas em análise, mas por vezes fundamentais para conseguirmos obter as chaves interpretativas.

Aliás, Jencks (1989:7) acha mesmo que o pluralismo – o “ismo” do nosso tempo – tanto é um problema como uma oportunidade, uma vez que todos tendemos agora para sermos cosmopolitas ao mesmo tempo que somos indivíduos mais livres devido ao facto de, segundo Jencks, termos agora mais opções de escolha.

⁹ No que também é seguido por Harrison & Wood, (1995: 987).

de mudança”, diversos valores dispersos que afectavam a crítica e a teoria da arte. O seu grande impacto nos anos 70¹⁰ deveu-se sobretudo às suas “*teses sociológicas*”, em particular à análise de uma problemática que segue ainda hoje na ordem do dia e que possui um inegável valor para a educação. Trata-se de saber qual é o papel da cultura na nossa sociedade pós-industrial da comunicação e da globalização.

Para outros autores ainda, a arte contemporânea constitui uma expressão que se impôs sobretudo a partir dos anos 80 suplantando as expressões “*vanguarda*”, “*arte viva*” e “*arte actual*”.

“Quando é utilizado o termo parte-se do princípio que os interlocutores percebem que se está a falar de uma determinada forma de arte e não de toda a arte produzida por todos os artistas hoje vivos que são portanto nossos contemporâneos” (Millet, 2000:7-8). Todavia, ainda segundo Millet, embora continuemos a empregar geralmente o termo *contemporâneo* no sentido cronológico, em relação ao trabalho mais recente, e portanto mais *acutilante*, o termo “*cutting edge*”, que tem surgido amiúde na programação dos principais museus e centros de arte contemporânea, talvez seja de facto o mais indicado.

Segundo a resposta do Museu de Arte Contemporânea de Montreal a um questionário em que se pretendia saber as “representações” e os conceitos de *contemporâneo*:

“é forçosamente contemporânea, toda a arte que se faz hoje. No entanto, a questão que deve ser considerada, é a do espírito com que essa arte é realizada. O que retém sobretudo a nossa atenção, é uma arte que explora novos campos de criação, tendo em conta os conhecimentos adquiridos das nossas civilizações, ou que renova

¹⁰ Segundo Lucie-Smith, (1995:7): “*é totalmente verdade que a arte contemporânea e ainda em maior grau as maneiras em que a percebemos, mudaram muito desde começos da década de 1970. Alguns dessas mudanças já estavam latentes na arte da década de 60*”.

formas de expressão artísticas existentes, levando mais longe a reflexão”(Millet, 2000:9).

Em todo o caso, a arte contemporânea entrou na moda, os visitantes das exposições e das grandes bienais de arte contemporânea aumentam exponencialmente de tal forma que alguns, incitados pelo que consideraram ser a sua hegemonia, a atacam pelo seu lado mais fraco – uma relativa soberba e até mesmo recusa em providenciar ao grande público as mínimas chaves interpretativas.

Quando atrás referimos que duas *sensibilidades* contemporâneas passaram a coexistir: a modernista e a pós-modernista¹¹, foi porque pensamos existir hoje a necessidade de nos declararmos contra ou a favor de uma das *sensibilidades* da arte contemporânea, “*o que parece provar que, tanto os seus oponentes como para os seus defensores, esta arte esboça uma fronteira bastante nítida, em relação à qual só se pode estar de um ou do outro lado*”. (Millet, 2000:9).

Aliás, a teoria da arte contemporânea, da qual a estética em sentido estrito é apenas um ramo, segundo Graham (2001:229), é marcada por uma grande variedade de sensibilidades, posturas e metodologias adoptadas por diferentes autores que, mais do que serem apenas alternativas; é em competição declarada que melhor se mostram, se distinguem e se afirmam.

Veremos a seguir, com mais detalhe, em que consistem as diferenças entre estas duas *posturas* que julgamos existirem na arte contemporânea e que o Quadro 10 ajuda de certa forma a sintetizar.

¹¹ Arthur Danto (1999:13) diferencia a arte contemporânea da arte moderna e considera o pós-modernismo como um enclave estilístico da primeira.

1.3. As Mudanças nas Noções e Representações da Arte Contemporânea

“Em grandes épocas históricas altera-se, com a forma de existência colectiva da humanidade, o modo da sua percepção sensorial. O modo em que a percepção sensorial do homem se organiza – o medium em que ocorre – é condicionado não só naturalmente, como também historicamente”

Walter Benjamin.

No âmbito da história, da crítica e da teoria da arte, tem sido costume considerar que os artistas e os movimentos artísticos se incluem de uma forma genérica em categorias estilísticas com *programas* mais ou menos definidos e estáveis. No entanto, as dinâmicas sociais e culturais da contemporaneidade fazem com que na actualidade para muitas pessoas esse ordenamento não só lhes pareça inadequado, como também lhes pareça moralmente erróneo.

Para.(Lucie-Smith, 1995:7): *“a mera noção de ordenar e analisar os artistas e a sua obra em termos de estilo ou de fidelidade a um movimento ou grupo particular, em vez de termos de importância, contexto e (sobretudo) conteúdo social gera uma desmedida quantidade de indignação”*.

Por isso, à medida que nos aproximamos do fim do século XX e entramos no novo século, temos a sensação que o mundo da arte contemporânea, pouco a pouco, tomou a consciência de uma mudança drástica nas atitudes acerca dos propósitos e desenvolvimentos da vanguarda (se é que este termo continua ainda a ser válido, como dissecaremos mais à frente em 1.3.1). Os críticos passaram a substituir a ideia relacionada com os aspectos formais do objecto artístico pela ideia do que *“contem”* a obra de arte. E essa atitude trouxe mudanças significativas aos diversos contextos que circunscrevem o mundo das artes visuais.

No fundamental, isto quer dizer que os agentes de legitimação da obra de arte (críticos, galeristas, comissários, conservadores etc.) procuram agora relacionar a obra de arte com uma hierarquia completamente diferente, baseada num ponto de vista necessariamente subjectivo, fundamentado naquilo que poderá constituir uma espécie de “*ordem moral*” retirada das relações entre indivíduos, na dinâmica cultural, e entre estes e o mundo.

Em essência, isto é o que rege doravante as novas relações dentro do novo “*sistema*” (cujos contornos tentaremos definir mais à frente em 1.3.2.), o qual parece querer entrar em contradição “*ao permanecer, a seu próprio modo, tão dependente de uma ideia de hierarquia, de uma coisa que é superior ou inferior a outra, como a antiga ordenação que agora se condena*” (Lucie-Smith, 1995:7).

O momento histórico a partir do qual o movimento moderno mudou de carácter e se transformou em algo distinto daquilo que o havia precedido terá acontecido a partir da art pop (e já com esta) nos anos 60 (Lucie-Smith, 1995:11).

Os principais artistas pop de Nova Iorque, independentemente das suas diferenças pessoais, viam-se a si próprios como um grupo de “*guerrilheiros*” dispostos a derrubar os expressionistas abstractos que nesse momento, como já referimos atrás, eram o poder dominante, sob o *comando* do crítico Clement Greenberg

Foi a sua insolência ao questionarem a autoridade estabelecida o que despertou uma forte indignação entre o establishment crítico da época. E por isso mesmo estas anos foram agitados, até mesmo em termos musicais, com o surgimento de uma nova forma de actuar para o público inaugurada pelos Beatles, que vão estar igualmente por detrás de toda uma nova estética musical.

Mas a arte pop foi muito mais longe do que o expressionismo abstracto na sua insistência em dar importância aos signos e aos fragmentos do dia a dia e aos indicadores estilísticos da mais variada ordem. Todavia, o interesse dos artistas pop pela nova cultura de massas, como veremos mais à frente, “*esteve dirigido para a sua superfície brilhante, para os seus métodos de apresentação, muito mais do que para quaisquer conceitos sociais, políticos ou inclusive morais que poderiam deduzir-se destes*”. (Lucie-Smith, 1995:11). Estes últimos conceitos irão apenas surgir nos anos 80

e 90 e constituirão o eixo sobre o qual se apoiarão os principais conteúdos da arte pós-moderna.

No entanto, a arte considerada pós-moderna, e não é de mais sublinhar, não constituiu uma ruptura radical em relação à arte modernista. Aliás, Jencks (1987) citado por Efland, Freedman & Sthur (1996:31) sublinha a dimensão lexical e privilegia o termo *post-modern* em relação a *postmodern*. Para Jencks, o uso da palavra hifenizada implicava que o termo constituinte “*moderno*” continuava a manter a sua “*integridade*”, o que significa que o termo pós-moderno, conceptualmente, “*continha*” ainda muitos dos aspectos da arte moderna, se bem que estes fossem agora adaptados e reformulados.

Ainda que, como vimos, alguns aspectos característicos do modernismo se prolongassem pelo pós-modernismo, Efland, Freedman & Sthur, (1996:42) sistematizaram, em quadro, os principais atributos entre estas duas *sensibilidades* contemporâneas. Talvez mais do que *sensibilidades* são duas posturas, (termo que privilegiaremos) duas atitudes em relação às finalidades e aos objectivos da arte contemporânea numa sociedade de massas como é aquela em vivemos.

É esse quadro que apresentamos na página seguinte, constitui a nossa tradução e adaptação dos principais atributos do modernismo e do pós-modernismo identificados por Efland e colaboradores.

Quadro 10 – Atributos e principais diferenças entre modernismo e pós-modernismo

MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
<p>A arte é um fenómeno único que inclui um determinado tipo de objectos cuja finalidade é facilitar uma experiência estética “desinteressada”.</p> <p>A estética modernista condena as preferências artísticas de carácter público e mundano e promove uma posição excelsa para as belas artes.</p>	<p>A arte é uma forma de produção e reprodução cultural que só pode ser compreendida dentro do contexto e dos interesses das suas culturas de origem e apreciação.</p> <p>O pós-modernista procura dissolver os limites entre a “grande” arte e a “pequena” arte, condenando o elitismo.</p>
<p>Os modernistas aceitam a ideia de um progresso linear.</p> <p>Cada novo estilo de arte assume-se como um avanço na qualidade e na expressão potencial da arte, contribuindo assim para o progresso da civilização</p>	<p>O pós-modernista rejeita a ideia de progresso linear.</p> <p>Argumenta que a civilização, a partir de uma perspectiva histórica, não fez avanços sem, ao mesmo tempo, promover estados de não-progresso e até mesmo declínio.</p>
<p>O papel da comunidade profissional nas belas artes, sobretudo a chamada vanguarda, é considerado revolucionário e separada de muitos dos males da sociedade, devido ao facto da comunidade artística se considerar, pura nas suas motivações, por exemplo, na recusa do capitalismo, logo está capacitada para liderar uma mudança social</p>	<p>Questionam-se o anterior papel de connoisseurs e de todos os que reclamam um conhecimento exclusivo e ou privativo das artes.</p> <p>A comunidade profissional da arte é vista como um reflexo da sociedade, por exemplo influenciada pelo capitalismo e pela industrialização e actua como uma forma de crítica cultural, o que significa responder à sociedade na qual está imersa</p>
<p>O uso da abstracção baseia-se na certeza de que as puras relações formais podem produzir experiência estética.</p> <p>O realismo rejeita-se a favor de uma mais alta realidade pessoal que se manifesta por detrás das aparências e do comportamento.</p>	<p>O realismo revive-se na arte contemporânea, mas não no sentido pré-moderno que se baseava na natureza, ao invés baseia-se agora no estudo da sociedade e da cultura.</p> <p>Presta-se atenção à maneira como as coisas aparecem (fachada)</p>
<p>O estilo modernista tende a favorecer uma unidade orgânica como princípio guia.</p> <p>Condenam-se a decoração e o ornamento.</p> <p>Promovem-se a consistência e a pureza da forma artística, a beleza e o significado</p>	<p>Um objecto pós-moderno poder ser eclético e ter uma beleza dissonante combinando os motivos ornamentais do estilo clássico e de outros estilos.</p> <p>Esta combinação produz significados duais, por vezes contraditórios que se denominam “dupla-codificação”</p>
<p>O modernismo assume a busca de um estilo universal, implica uma realidade universal que transcende os estilos locais, étnicos ou populares.</p> <p>Os temas “primitivos” redesenham-se e incorporam-se para se adequarem aos “interesses” formalistas e expressionistas</p>	<p>Os estilos pós-modernos são plurais, inclusivé, ecléticos, sujeitos a múltiplas leituras e interpretações.</p> <p>Os objectos multiculturais reciclam-se de maneira que reflectem as suas origens.</p>
<p>O modernismo implica uma destruição criativa de realidades mais antigas para criar outras novas.</p>	<p>O ecletismo e a apropriação histórica reflectem um interesse pela integração do passado e do presente.</p>

Adaptado de A. Efland, K. Freedman e P. Sthur (1996) *Postmodern Art Education: an approach to curriculum*. Reston: National Art Education Association. Pág 42.(citado e adaptado por Hernández, 2000:129 e Hernández, Valls & Rodríguez, 1998:28).

A arte pós-moderna numa das distinções mais consistentes em relação à postura modernista (que apenas admite o espectador como fruidor distanciado de uma obra que lhe é imposta) vai permitir, em muitas das suas manifestações, que o público se possa ele próprio exprimir (Millet, 2000:40) e experimente o prazer de se sentir em pé de igualdade com o artista, partilhando, sem mediação, a sua experiência.

No entanto Jencks, (1987) não defendeu esta posição relativamente optimista em relação aos efeitos da obra de arte sobre o observador, embora também seja verdade que se passou praticamente uma década entre a publicação do trabalho de Jencks e a publicação do trabalho de Millet¹² e que, em certa medida, não se pode dizer que sejam manifestamente claras e transparentes *todas*¹³ as rotas seguidas pelas propostas da arte pós-moderna de 1987 a 1997. A emergência do *corpo* como tema e conteúdo parece ter sido já inequivocamente referenciado (Lucie-Smith, 1995; Millet, 2000 e Guasch, 2000). Mas também o “*discurso colonizador*”, o “*discurso descolonizador*”, o “*discurso das minorias*” e o “*discurso das periferias*” parecem ter estado no âmago do fenómeno artístico contemporâneo pós-moderno, desde os finais dos anos 80 até aos dias de hoje (Guasch, 2000: 561 e segs.).

Todos estes “*discursos*” não são mais do que o reflexo de elementos fundamentais da vida contemporânea, que pensamos poderem ser vistos a partir de duas perspectivas: uma delas podemos considerá-la como pertencente ao *pós-modernismo celebratório*; a outra pertencerá ao *pós-modernismo de oposição* (que identificamos no capítulo anterior no ponto 2.3). Segundo a primeira perspectiva:

¹² O original *L'art Contemporain* de Catherine Millet é de 1997, publicado pela editora Flammarion.

¹³ Segundo (Danto, 1999:12) “*estrutura objectiva do mundo da arte revelou-se, para ser definida agora por um pluralismo radical*” existindo agora a necessidade de se fazer uma revisão do modo como a sociedade no seu conjunto pensa a arte a frequenta institucionalmente.

A arte pós-moderna, exhibe contra a seriedade, pureza e individualidade modernista, uma nova despreocupação, uma nova ludicidade e um novo eclectismo. Os elementos da crítica sócio-política característicos da vanguarda histórica e o desejo por formas de arte radicalmente novas são substituídos pelo pastiche, pela citação e pelo jogo com formas do passado, pela ironia, cinismo, comercialização e, nalguns casos, por um categórico niilismo. Enquanto a vanguarda política do movimento modernista celebrou a negação e a dissidência, e clamou por uma revolução na arte e na vida, a maioria da arte pós-modernista frequentemente aproveita os prazeres tal como o mundo os proporciona, coexistindo alegremente num pluralismo de estilos e jogos estéticos” (Best & Kellner, 1991:11).

A segunda perspectiva de análise consubstanciou-se no que pareceu ser uma espécie de *neopuritanismo* da década de 90 e que representou um ponto em que, segundo Lucie-Smith (1995:10), um ciclo de opinião se inverteu. O resultado foi um violento movimento de regresso a uma ênfase nos valores morais, numa arte em que o conteúdo se tornou cada vez mais importante e a expressão estilística e a fidelidade a um grupo decaíram de interesse, sendo até mesmo tendencialmente irrelevantes. Por isso “*um aspecto fascinante da arte dos últimos quinze anos tem sido a luta por preservar as intenções vanguardistas e incluí-las num quadro moral que não estava presente no movimento moderno original*” (Lucie-Smith, 1995:10).

Desta forma, a própria vanguarda passaria a constituir uma categoria estética intemporal, (tal como assinalámos no ponto 1.1 do capítulo 1), em relação à postura pós-moderna (bem identificado por Eco, 1985:55 e por Lanceros, 1994:138). Isto implica ultrapassar definitivamente o último patamar do projecto moderno em artes visuais. Este, no seu auge conceptual do pós-guerra, tinha ultrapassado as representações do mundo ou do ser humano e tinha estancado na reflexão sobre a definição da própria arte.

Mas se a arte moderna havia provocado rupturas, a arte contemporânea de *postura* pós-moderna empenha-se, pelo contrário, em reatar a ligação entre a arte e o público. Se bem que essa tarefa não seja fácil de empreender uma vez que:

“a corrida pelo progresso das vanguardas terminou e, num tempo suspenso, cada obra aplica a sua própria perspectiva e cada espectador torna-se num ponto de referência. De onde um campo artístico que se alarga cada vez mais, mas que se vê também, cada vez mais atomizado”. (Millet, 2000: 90)

Daí a importância da educação e o desafio que lhe é colocado por este *“campo artístico alargado”* e por esta multiplicidade de propostas artísticas que jorram do *sistema da arte* (que tentaremos definir no ponto 1.3.2)

Todavia, isto não ocorre sem dificuldades e sem contradições *“à força de querer aderir ao real a arte contemporânea perde-se, por vezes, nele se apaga. Isso acontece, quando pretende realizar literalmente os programas da modernidade, isto é, os discursos que acompanham as obras e menosprezam a realidade, muitas vezes contraditória dessas próprias obras”* (Millet, 2000: 90).

Uma determinada oposição aos paradigmas éticos e estéticos do modernismo (iniciados logo no romantismo) aparece assim, como uma nova forma de, em termos estéticos, entendermos a dimensão *sentido*. Isto tem, obviamente, implicações assinaláveis em termos educativos. Sobretudo para uma ideia de educação em artes visuais, como é a nossa, que se sustenta no princípio de que a sua finalidade não é a de unicamente providenciar ao aluno destrezas técnicas para a realização ou a leitura passiva de imagens, mas sim também proporcionar-lhe meios intelectuais de desenvolver autonomamente articulações de sentido que o levem a uma compreensão efectiva do fenómeno artístico e dos contextos onde é produzido, onde circula e é apreciado.

Assim, segundo (Thiebaut, 1996:316), a partir dos posicionamentos pós-modernos se acentuarão a dispersão individualizada e individualista das articulações de sentido e se sublinharam os novos factores técnicos, mediáticos e informáticos nos quais esse

sentido se configura agora. Alguns momentos das propostas pós-modernas acentuarão as características individualistas e estéticas desta cultura, que é a nossa, enquanto outros se centrarão mais sobre considerações sociológicas assentes sobre o carácter mudado das sociedades desenvolvidas.

Segundo os primeiros, a elaboração do sentido depende exclusivamente dos sujeitos uma vez que, como vimos atrás, se colapsaram os grandes relatos e se fragmentaram os seu cânones de interpretação.

Mas para os segundos, acentuando-se as modificações sociais, tecnológicas e informáticas que a dimensão cultural recebeu nos dois últimos decénios, o sentido passa a configurar-se no plural, isto é, nos sistemas dependentes da *dualidade de estrutura* teorizada por Giddens a que já nos referimos no capítulo anterior.

Assim, no ponto culminante da crise, (se é que poderemos chamar “crise” a este período de transição) a arte já não é reconhecível pelas posturas e atitudes a que o modernismo nos tinha habituado, que eram:

- uma *tradição* cultural (aparentemente) consolidada;
- uma *peculiaridade* das suas matérias, e dos seus processos;
- uma *relação* com outras actividades intelectuais; e
- uma *posição* privilegiada no sistema das actividades humanas.

Segundo Argan (1988) a arte toma, assim, a forma de actividade “pobre”, ou seja, desprovida de um sistema próprio, ou “*conceptual*”, isto é, reduzida a um acto de pensamento, a uma real ou hipotética atribuição de significado às componentes cada vez menos caracterizadas e significantes do *ambiente* quotidiano. Para além das técnicas específicas de produção, que surgem doravante envelhecidas e ultrapassadas, a única possibilidade de uma reconciliação da arte com o sistema da cultura parece ser a sua inserção no sistema da informação e da comunicação de massas, já identificado como “*estrutura dinâmica do ambiente material da existência*”. Disto depende toda uma espécie de problemas, cuja presença se nota mais ou menos claramente nos movimentos artísticos mais recentes.

Por isso, toda a reconceptualização da noção de arte passa então pela tomada de consciência de uma série de factores, em particular dos ligados à chamada cultura de massas, sistematizados por Argan (1988) nos seguintes pontos:

1. Se a posse pessoal do objecto e o seu entesouramento já não são as condições da fruição estética, a função da arte já não pode ser a de produzir objectos, mas a de emitir informações que estimulem o consumo (“cultural”);
2. Se, paralelamente ao que acontece na esfera económica (que actualmente se identifica com a esfera social), também na esfera estética a função de consumo¹⁴ prevalece sobre a função da produção, o protagonista da experiência estética já não é o artista, mas a colectividade de consumidores;
3. Visto que num sistema de informação de massas não pode existir o nível privilegiado da informação estética, o carácter estético não reside na informação em si, mas sim no modo como ela é recebida;
4. Não é certo que os processos destinados a elevar a nível estético a informação de massas possam ainda ser considerados processos artísticos; em todo o caso, já não poderão realizar-se mediante técnicas artísticas tradicionais, mas apenas através das técnicas próprias da informação e da comunicação de massas.

Estas considerações demonstram-nos que a arte não se encontra assim tão profundamente separada do ético e do político, (se é que algum dia esteve), inclusive, é um dos seus *media* primários, e da mesma forma, também não se distingue facilmente do cognitivo, porque poderia correr o risco de ser apenas vista como uma forma de conhecimento social, e por conseguinte conduzido apenas com certas estruturas éticas e

¹⁴ Como vimos no capítulo precedente, se Giddens distinguiu, o “consumo” do “consumismo” foi porque viu no primeiro uma possibilidade de exercício da liberdade humana também destacado por Bonito-Oliva, (1992:18) ultrapassando a tradicional posição da escola neo-marxista de Frankfurt que confundindo “consumo” (como acto cultural), com “consumismo” (como patologia capaz de levar o homem à alienação total).

normativas, no que seria uma visão bastante redutora do fenómeno artístico contemporâneo.

Segundo Eagleton, (1990:366) na contemporaneidade as artes visuais têm funções cognitivas e efeitos ético-políticos. O público passa a edificar um *domínio* da nova realidade baseado na sua ordem moral, que apesar de poder conter alguns princípios abstractos, não só ajuda a dominar a realidade, mas provavelmente também se constitui como uma protecção contra essa mesma realidade pois teme que esta lhe possa escapar ao controle. Mesmo assim a arte passa a estar em discordância com o público e mantendo inclusive uma atitude dúbia com ele, visto que por um lado, tão imparcialmente como a ciência, procura a realidade que lhe é acessível, ao mesmo tempo que depende do público onde essa realidade faz sentido (Hofstater, 1984:8).

Assim, uma das diferenças entre o modernismo e o pós-modernismo, (sistemizada anteriormente no Quadro 10 e a seguir no Quadro 11) talvez passe pela distinção entre os dois níveis com que ambos abordam o quotidiano. Enquanto alguns se ocupam da estetização da vida quotidiana, outros pretendem mostrar que essa vida quotidiana encerra já imagens que merecem a atenção dos estetas (Millet, 2000:24).

Ao público escandalizado anteriormente pelas liberdades da arte moderna, os artistas mostram que, na verdade, é permitido a utilização de formas e de imagens já presentes no seu quotidiano indo muito para além da modernidade, quando definitiva e intencionalmente passam a incluir conteúdos de natureza social ausentes da estética tradicional formalista .

Segundo Millet, (2000: 25) a mensagem passa a ser dupla. “*não é preciso recear a arte moderna e não é preciso receá-la porque não é preciso ter vergonha de amar a vida moderna com a sua louça de plástico e os seus cartazes publicitários de cores gritantes*”.¹⁵ Todavia, onde Millet (certamente recuperando o entusiasmo de Baudelaire e de Rimbaud pelo moderno) designou “moderna” o termo mais adequado talvez fosse “pós-moderna”.

¹⁵ Daí que se perceba a intenção de Robert Rauschenberg (Millet, 2000) quando declarou querer situar-se “*na distância entre a arte e a vida*”.

Quadro 11 – Características dos “posicionamentos” modernista e pós-modernista em artes visuais

MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
Natureza da Arte: A arte é a expressão de um artista e caracteriza-se por uma ordem formal	Natureza da Arte: A arte é um objecto socialmente construído que só é compreendido nos termos da sua cultura de origem
Propósito da arte: Criar formas refinadas de cultura baseadas no conhecimento científico disponibilizado pela ilustração. Construção da realidade.	Propósito da arte: Criar símbolos culturais que reflectem a condição pós-moderna. (Re)construção da realidade
Papel da vanguarda: Os artistas são indivíduos ilustrados que criam obras originais que mostram novos valores da sociedade	Papel da vanguarda: Os artistas não pertencem à vanguarda, criam formas que reflectem a sociedade, os seus valores e os seus conflitos.
A Arte Moderna: Está orientada para o futuro. Destaca-se do passado considerando-o história morta. Mantém a distância com a cultura popular. Ex: na renovação urbana, a destruição dos edifícios mais antigos substituindo-os por novos.	A Arte Moderna: Orientado para o presente. Assimila o passado ao presente. Dissolve as fronteiras entre a arte erudita e a cultura popular. Ex: restauro de edifícios antigos, reciclagem de velhas estruturas (um armazem transforma-se num restaurante)
Princípios modernos: A forma segue a função. Unidade orgânica. Coerência, “Menos é Mais” (“Less is more” de Mies Van der Rhoë). O ornamento não é desejável, deixa-se a estrutura à mostra	Princípios modernos: A forma não está limitada pela função. “Mais é melhor”. O ornamento está bem. Harmonia dissonante. Dupla codificação.
Estilos modernos: A abstracção prima sobre o realismo. A arte moderna procura um estilo universal (como o estilo internacional em Arquitectura)	Estilos modernos: O realismo é aceitável, mas este <i>realismo cultural</i> não é o realismo naturalista. Os estilos pós-modernos são pluralistas. Toleram diversas formas. Formas de arte multiculturais. Diversidade e diferença.
O Progresso em arte: Mostra-se pelo aumento da abstracção.	O progresso em arte: Em arte não há progresso, apenas mudanças.
Kitsch: É o inimigo da arte moderna. É a cultura popular	Kitsch: Não há Kitsch (mau gosto) mas também não há valores muito claros e rígidos.

Adaptado de Efland, Freedman & Sthur (1996) por Juan Carlos Araño.

1.3.1 A Crise das Vanguardas Artísticas

Segundo Bonito Oliva (1992:3), do mesmo modo que nos finais de 1800 a desagregação do império austro-húngaro, que designa com o termo latino “finis Austriae”, deu origem a uma grande desagregação da cultura centro europeia, a “finis Rusie” de finais dos anos 80 do século XX, teve como corolário o fim do primado do projecto político sobre os outros elementos da cultura e da vida, o que trouxe novas possibilidades à cultura, nomeadamente a possibilidade de reencontrar na “*realidade da geografia*”, agora expandida, um tipo de liberdade que o marxismo¹⁶, uma das “*grandes narrativas*” da modernidade, por dogmatismo, havia eliminado.

Para Benjamin (citado por Argullos, 1997) as vanguardas artísticas significavam uma cristalização última da dinâmica de antagonismo que cruza a cultura moderna, até ao extremo de nelas se manifestar, abertamente, uma determinada característica utópico-apocalíptica, postas em relevo pelo romantismo e por filósofos fundamentais para a génese da pós-modernidade como Nietzsche e Heidegger (Vattimo, 1987:7).

Hoje em dia, com o confortável distanciamento histórico e ainda que vivamos numa época em que se decreta o fim da história, tal como se decreta o fim da arte (Danto, 1998 e Vattimo, 1987) tendemos a possuir um ponto de vista muito diferente

¹⁶ Sobretudo se considerarmos o marxismo como o considera Bonito Oliva, (1992:3) como “*a última ideologia que vive uma ideia projectual sobre a realidade. A ideia de que através de uma estratégia que parte da economia e chega à superestrutura do comportamento humano, possa modificar a sociedade e as relações entre os homens*”.

Por outro lado a derrocada de uma das *grandes narrativas* no sentido lyotardiano põe em causa o próprio conceito de projectualidade. Este, sendo um valor típico da cultura ocidental, baseia-se na fé de que é possível hipotetizar um comportamento à medida que a realidade se modifica segundo os nossos desejos e segundo a nossa ideia de futuro.

acerca da universalidade da arte vanguardista do século XX. Na década de 60 todavia era possível assumir que a arte vital e experimental do século fluía em essência de uma fonte única, a grande explosão criativa que teve lugar na Europa, na primeira década e meia do século XX. (Lucie-Smith, 1995:8). Esta explosão criativa será depois continuada depois por Jackson Pollock, e Barnett Newman e outros artistas da chamada Escola de Nova Iorque, continuando essa actividade febril com outras correntes, como a art pop, com os seus artistas mais significativos: Robert Rauschenberg, Jasper Johns, Roy Liechtenstein e Andy Warhol, entre outros (Millet, 2000:20-21).

Até estes artistas, ou seja até à arte dos anos 60, o fenómeno artístico e os seus produtos eram considerados o produto de uma ideia progressista de cultura, e da ideia de que a arte era essencialmente a experimentação de novas linguagens, de novos materiais e de novas técnicas (Bonito Oliva, 1992:4) E isto ocorre porque existe uma fé na história e na ideia de progresso.

Com o fim da ideia de história e com a absoluta falta de crença na ideia de progresso (que destacamos no ponto 1.3 do capítulo anterior) entra em crise, ao nível da arte todo um aparato cultural que viveu confortavelmente no interior deste contexto. Por conseguinte, entra em crise a ideia de vanguarda, a ideia sempre ligada a uma fé num futuro, dinamizada segundo a metáfora militar (referida quer por Bauman, 1997: 121, quer por Bonito Oliva, 1992:6), na qual um grupo de homens vive, trabalha e “*avança*”¹⁷ num “*território inimigo*”, à frente do grosso do “*exército*”.

Como a avant-garde pode ser referenciada “*para a frente*”¹⁸ da mesma forma que pode ser referenciada como “*para trás*”, devido à nova consciência crítica das suas

¹⁷ Para Bauman (1997: 121): “ *a vanguarda é considerada avançada na esperança de que outros lhe seguirão o exemplo*”. Ou seja, o que é feito por uns será feito mais tarde por todos. Isto numa perspectiva de que se saber de antemão onde é a “dianteira” e onde fica “atrás”. Ora um dos grandes problemas que a arte pós-moderna coloca é a não distinção entre o que pode ser considerado a “frente” e o que pode ser considerado a parte de “atrás”.

¹⁸ Ainda segundo Bauman (1997:122) continuando com a sua metáfora militar: “ *o que hoje se acha ausente é a linha da frente que outrora permitia decidir qual o movimento para a frente e qual o de retirada. Em vez de um exército regular, as batalhas disseminadas agora, são travadas por*

dimensões espaciais e temporais, deixa de fazer sentido falar de vanguarda no mundo artístico pós-moderno.

Isto não significa que a arte no mundo pós-moderno esteja imobilizada no entrelaçado de teias que urdiu. Na verdade como considera (Bauman, 1997: 121-122) “*tudo nesse mundo está em movimento*” ainda que pareçam aleatórios, dispersos e destituídos de uma direcção bem delineada. Torna-se portanto difícil, senão mesmo impossível, julgar a sua natureza “avançada” ou “retrógrada”.

Deste modo a vanguarda, como conceito, torna-se uma “vanguarda descoberta” (Bonito Oliva, 1992:6) quando acreditando possuir capacidade para controlar os seus próprios descobrimentos, começa a questionar como reagir e como fazer, a partir do momento em que entra em crise a ideia de progresso.

Até então, cada movimento de vanguarda era a consequência de uma luta contra o movimento precedente, partindo de uma negação do passado para chegar à sua própria afirmação como fulcro intermédio fundamental entre o presente e o futuro. Mas a partir do momento em que a própria ideia de futuro entra em crise, os intelectuais e os artistas sentiram que o homem começou a atravessar uma crise epistemológica, senão mesmo uma crise do saber a que era urgente dar uma resposta cultural. Dessa forma passaram agora olhar para o passado como uma atenção, com uma sensibilidade e um pragmatismo existencial que foi de todo impossível dentro do contexto das vanguardas (Bonito Oliva, 1992:6). Este “olhar para o passado”, torna até o termo *pós-moderno* inadequado para delimitar a situação presente, como já destacamos no capítulo anterior. (Cfr. Sousa Santos, 1988:26).

Então, para responder à crise de esgotamento a que tinha chegado a arte e a reflexão sobre os fenómenos artísticos nos anos 70, Bonito Oliva apresenta o conceito de *transvanguarda*, que ao contrário da vanguarda fosse também capaz de olhar para o passado, sem que perdesse a capacidade de olhar simultaneamente para o futuro. Sem

unidades de guerrilha, em vez de uma acção ofensiva concentrada e com um objectivo estratégico determinado, ocorrem intermináveis escaramuças locais, destituídas de finalidade global. Ninguém prepara o caminho para os outros, ninguém espera que os outros venham de seguida”.

querer, não se preocupando com as questões terminológicas, Bonito-Oliva lançava as bases e uma discussão de contornos conceptuais claramente pós-modernos.

Para Bonito Oliva (1992:14) “*a transvanguarda é mais uma mentalidade do que um movimento*”. Explica o prefixo “*trans-*” como o mais indicado para definir uma arte “*em trânsito*” ligado a uma certa ideia de “*nomadismo cultural*”, que implica um conceito de abertura, de pragmatismo e de viagem mental.

Esta ideia de “*nomadismo cultural*” é axial no pensamento crítico de Bonito Oliva (1992:13), sem dúvida um dos mais revigorantes do anos 90, e implica “*a possibilidade de citar de recuperar por intermédio da memória, o passado e até algumas linguagens que fizeram parte das história das vanguardas*”. Assim, permite-se o conhecimento das *raízes culturais* por intermédio do conceito romântico do “*genius loci*”, desconsideradas no período em que o internacionalismo artístico militante se difundiu por todo o mundo.

Deixa-se então de se dar o primado da abstracção sobre a figuração, ou o invés, chegando-se a um conceito de *eclectismo estilístico*, onde o abstracto se mistura com o figurativo e onde existe agora uma possibilidade de recuperar todos os estilos do passado através da ideia de “*contaminação*”¹⁹.

Dado existirem, na década de 80 e na década de 90, duas tendências no interior do movimento que definiu como transvanguarda, Bonito-Oliva (1992:15) considera que a arte dos anos 80 estão dominadas por uma ideia de “*transvanguarda quente*” em que reinam as manualidades, o erotismo, a fragmentação, o detalhe e a retoma da subjectividade. Enquanto os anos 90 estão dominados por uma ideia de “*transvanguarda fria*”. A assemblage, a reciclagem, a desestruturação e a reconversão

¹⁹ Segundo Bonito Oliva (1992:13) a “*contaminação*” é um princípio muito importante na cultura pós-moderna, na medida em que não se considera haver mais hierarquias. Da mesma forma não se considera haver um método preciso que não “*fetichize*” o futuro em relação ao passado, e, da mesma forma, não “*fetichize*” o abstracto em relação ao figurativo e que, inclusive, não utilize o valor e o método do projecto (considerado este como “*decisão ideológica*”). Aliás, a ideia tradicional modernista de projecto é substituída pela ideia de “*criação artística*”.

dos estilos estão ao dispor do artista que as utiliza já não sobre a pintura, mas sim sobre o objecto, em particular o objecto quotidiano, que é assimilado e sistematizado numa realidade diferente (as temáticas do corpo, a que nos referimos atrás, e que nos referiremos mais à frente, pertencem assim a esta *transvanguarda quente*).

Guasch (2000:499) e Millet (2000:101 e segs.) parecem validar o posicionamento crítico de Bonito Oliva ao considerarem que na passagem dos anos 80 para os anos 90, ocorreram modificações substanciais que justificam uma diferenciação das duas décadas. Na passagem entre as duas, a denuncia social e política²⁰ coexistiu com o posicionamento crítico e uma zona de fricção muito mais próxima ao artista, tanto geográfica como psicologicamente: o seu corpo.

Para Guasch (2000:499, citando Hal Foster) o corpo converteu-se no lugar (*site*) que tem pouco de *neutral* e muito menos de *passivo*, possuindo sim muito de *obsessivo*, no qual se projectaram ao mesmo tempo práticas artísticas e discursos críticos, *um site* portanto ambíguo, simultaneamente construído e natural, semiótico e referencial.

1.3.2. O Sistema da Arte

A arte, numa civilização como a nossa, já não pode ser o acto solitário que tinha sido a pedra de toque dos românticos (que uma boa parte dos artistas do século XX continuou). Diga-se em boa verdade que é esta a ideia que continua ainda bastante cristalizada no senso comum, moldado em particular pelos meios de mass media – em

²⁰ O “*político*” continua a estar presente na criação artística do início do século, na análise de alguns jornalistas e críticos de arte. Veja-se o caso dos “conteúdos” dominantes da feira de Arte contemporânea de Madrid ARCO 2001. em que “ *a colonização cultural e económica, das grandes multinacionais e a perda de controlo sobre o próprio meio ambiente local e vital são temas que, directa ou indirectamente, aparecem em muitas das obras que podem ver-se na ARCO*” (Jarque & Serra, 2001:34).

particular pelo cinema - e pelas visões heróicas dos artistas solitários que os filmes e muitos documentários (comprometidos esteticamente e ideologicamente) veiculam.

“Uma obra de arte no sentido classificatório é um artefacto, um conjunto dos aspectos de que viu serem-lhe atribuídos o estatuto de candidato a uma apreciação por alguma pessoa ou pessoas agindo em nome de uma certa instituição social” (o mundo da arte) (Dickie, 1974:34 citado por Graham, 2001:239).

Por conseguinte, já não podendo provir da “solidão do atelier do artista”, a arte contemporânea apenas vive e adquire sentido dentro daquilo que Bonito Oliva (1992: 15-16) define como o “*sistema da arte*” e os críticos norte-americanos definem como o “*mundo da arte*” (the art world) (Millet, 2000: 88-89).

O crítico italiano, partindo de uma posição claramente sociológica, considera que este *sistema* assenta numa espécie de “*divisão do trabalho*” que faz aproximar os níveis de produtividade e os da profissionalidade. Assim, o artista é o que realiza o primeiro gesto mas depois depende de uma série de factores (críticos, galeristas, museus, meios de comunicação social, público) que podem ou não ser permeáveis por considerações estéticas, morais, éticas e políticas da cultura dominante.

Ao novo código pessoal (estético-artístico) introduzido pelo artista na sua obra (que pode ter presença física ou apenas existir conceptualmente) segue-se normalmente a leitura possível desta produção por parte do crítico - um elemento de triagem, importante no *sistema* - e por conseguinte cheio de poder (obviamente, mal-amado pelos artistas) que logo a autorizará qualitativamente.

A seguir vêm os *galeristas* e os *marchands* que expõem e vendem a arte e fazem fluir a produção do artista sujeitando-a às leis de um mercado muito particular, mas cujas regras de funcionamento não andarão muito longe das regras tradicionais dos vulgares mercados económicos. Aqui, a obra pode ser transformada em mercadoria e em objecto de uso e troca. A este respeito a posição pós-moderna acaba por ser mais tolerante aceitando o jogo que é rejeitado, por despeito, pelo modernismo, anti-

capitalista na sua essência. A arte pós-moderna aceita a comercialização²¹ do objecto artístico como forma de integração nas estruturas sociais. Mas a posição modernista acaba por manifestar uma espécie de hipocrisia camuflada ao condenar a comercialização do objecto, mas acabando por necessitar dela por questões de mera sobrevivência.

Do *sistema* identificado por Bonito Oliva fazem ainda parte os *coleccionistas* que são tanto mais importantes para determinada obra, quanto maior for a relação de quase fetichismo que por vezes manifestam por ela. Toni Shafrazi e Leo Castelli, por exemplo, são galeristas nova iorquinos com um papel decisivo no panorama artístico norte-americano (Cf. Bibliografia Cohen, Wolff, & Aubert, 1989 e Hackman, & Evans, 1987) O seu apoio e patrocínio em relação a determinados artistas acabará por legitimá-los no quadro artístico mundial.

O *centro de arte moderna* e o *museu* dão uma chancela histórica e definitiva ao artista e à sua obra. Um artista bem inserido no sistema, raramente regride ou é esquecido depois de ser legitimado por uma destas instituições – com a apresentação ocasional ou em retrospectiva da sua obra.

Do *sistema* também faz parte o *público*, para o qual a obra é endereçada. Também aqui se estabelece uma diferença fundamental entre a postura pós-moderna e a postura modernista. Chegar ao maior número de pessoas possível é um dos objectivos da obra pós-moderna. Por sua vez, a “popularização” e “mundanização” são considerados perniciosos para a “aura” da obra de arte modernista, o que constitui uma posição *elitista* contra a *democratização* estimulada pelas propostas pós-modernas em arte (Cfr. as diferenças entre modernismo e pós-modernismo nos Quadros 10 e 11).

Finalmente, temos os *mass media* que constituem talvez um dos pilares mais importantes do *sistema da arte*, elevando o artista ao nível das estrelas de rock, ou pelo contrário, ridicularizando-o, bem como ao seu trabalho, quando este é incompreendido e

²¹ Muitos autores de transição entre a art pop e a arte pós-moderna assumem claramente a comercialização da sua obra, como Andy Warhol ou Keith Haring (Cf. Bibliografia)

manifestamente integra valores de descodificação difícil (ou problemática) para a cultura dominante.

Por sua vez, a considerar, como corolário lógico da conjugação dos elementos do *sistema* identificados acima, existe uma espécie de “*homologação internacional do gosto da arte*” e uma “*homologação do seu circuito*”, do qual fazem parte as grandes exposições e as principais bienais²² de arte, que consolidam o efeito do *sistema da arte* no quadro geral da cultura onde é manifestado. Inserido no *sistema*, “*o artista já não vive no tempo, mas no espaço*” (Bonito Oliva, 1992:16).

Com o advento da sociedade de massas (a que Argan, referido anteriormente, também dá destaque) da civilização industrial primeiro e pós-industrial depois, e da divisão do trabalho, a produção do artista deixa, definitivamente, de ser interpessoal²³, trabalhando agora dentro de um circuito abalizado e legitimado pelos constituintes do *sistema* acima referenciados. O facto de não haver um destinatário físico confere uma liberdade nunca antes tida pelos artistas noutros períodos da história.

Portanto, a relação, neste circuito, deixa de ser a dois, multiplica-se e percorre os vários *nódulos* que lhe dão forma. O valor da obra passa então a estar na forma como dialoga com espaço (inclusive o espaço social), na intencionalidade com que é elaborada (o que contraria o niilismo com que alguma crítica fustiga a arte pós-moderna) e na *fluidéz* com que circula no circuito. Tal leva a uma “*contextualidade paradoxal entre a produção e o consumo de arte. Imediatamente através dos mass media, é possível que um trabalho em pouco tempo tenha a capacidade de ser assumido pela opinião pública, tal como sucedeu pela transvanguarda*” (Bonito Oliva, 1992:16).

²² Como a *Documenta* de Kassel, As feiras de arte moderna e Chicago e Paris e Madrid, as bienais de Veneza e São Paulo, só para citar as mais importantes.

²³ Durante um longo período, que poderemos definir como pré-moderno, o artista produzia segundo uma relação interpessoal, segundo encomendas de pessoas a quem conhecia o rosto, bem como os enquadramentos mentais nos quais se moviam.

Definitivamente a arte e a produção artística passam a ser uma produção mais cultural do que individual e “o valor da obra é a soma da intervenção realizada entre os vários sujeitos produtivos: artista, galerista, colecionista²⁴, museu e mass media.”

Aliás, os mass media são axiais neste processo de afirmação da arte contemporânea. Uma arte que não se mediatiza, pura e simplesmente “não existe”. Como sugere Baudrillard a importância da obra de arte é medida, hoje, pela publicidade e notoriedade (quanto maior a plateia, maior a obra de arte). Não é o poder da imagem ou o poder arrebatador da voz que decide a grandeza da criação, mas a eficiência das máquinas reprodutoras e copiadoras – factores fora do controlo dos artistas²⁵ (Bauman, 1998:130).

Do sistema da arte proposto por Bonito Oliva, em suma, e simplificando, temos:

- os elementos do contexto de *produção*; (artista e produção artística);
- os elementos do contexto de *apreciação*, (público, críticos, colecionadores marchandes); e
- os elementos do contexto de *circulação* (todos os outros anteriores a que se somam os comissários das grandes bienais, os conservadores dos centros e museus de arte contemporânea, e os vários elementos constituintes dos mass media).

²⁴ Entre o colecionismo de arte começa a adquirir um papel cada vez mais importante o chamado *coleccionismo corporativo*, o que é feito pelas grandes instituições empresariais (quer pertençam à finança quer pertençam à indústria). Chegam, inclusive, a competir com os museus e centros de arte moderna (Crane, 1987:133) Mais do que uma fuga fiscal, trata-se essencialmente de uma nova atitude cultural que vê na colecção de arte contemporânea um símbolo insuperável de prestígio e de poder.

²⁵ Embora Andy Warhol tenha tornado essa decisão uma parte integral da sua própria obra, inventando técnicas que deram cabo da própria ideia do original e produziram unicamente cópias desde o início. O que contava, afinal, era o número de cópias vendidas, não o que estava sendo copiado.

No entanto, para Bonito Oliva (1992:17-18) “*se é verdade que a cultura pós-moderna põe em crise toda uma série de valores do modernismo, é mais verdade ainda que a pós-modernidade tem a honestidade de viver pragmaticamente, dia a dia as relações com a realidade, e isso é positivo porque elimina o fetichismo do futuro*”. Todavia, a pós-modernidade também produz a ideia de um “*eterno presente*” habitado pelo consumo²⁶ como o espaço e a realidade que passará a circunscrever doravante todas as actividades humanas. Aceitá-lo e integrá-lo nas dinâmicas culturais contemporâneas é assunto devesas importante, a merecer certamente atenção sob o ponto de visto educativo, mas continuará a seguir *marginal* em relação ao verdadeiro âmago da nossa investigação.

1.4. Debater os Conteúdos da Arte

“As artes têm um desenvolvimento que não vem só desse indivíduo, mas sim de toda uma força adquirida: a civilização que nos precede. Não se pode fazer qualquer coisa. Um artista dotado não pode fazer o que quiser. Se não empregasse mais do que os seus dons, não existiria. Não somos donos da nossa produção, a produção é-nos imposta”

Henri Matisse

De uma forma geral, ou pelo menos teoricamente, os artistas vanguardistas tenderam a defender, por vezes de uma forma provocatória, a independência radical do artista. Mas, inevitavelmente, também o vanguardismo como fenómeno começa a fazer parte do sistema geral que na actualidade rege as relações entre arte e sociedade. (Argullol, 1996:261, Bauman, 1998:126).

²⁶ O que constitui o grande “tema” da obra crítica de Jean Baudrillard (Cfr. Bibliografia).

O legado da era da vanguarda, como vimos no ponto anterior, é a imagem das artes e dos artistas como tropas de assalto da história que se faz avançar. A vanguarda artística vivia o seu trabalho como uma actividade revolucionária. As artes contemporâneas partilham a situação da cultura pós-moderna como um todo que - como Jean Baudrillard (1983) o exprimiu, é uma cultura de simulacro, não de representação²⁷.

Para Bauman (1998:134) a arte contemporânea, por outro lado, já não tem nada a ver com representação: ela já não admite que a verdade que tem que ser captada pela obra de arte se ache no “exterior” – na realidade não-artística e pré-artística – esperando ser encontrada e *receber* expressão artística.

“A arte, agora, é uma entre as muitas realidades alternativas, e cada realidade tem o seu próprio mecanismo de presunções tácitas, de procedimentos, de mecanismos abertamente proclamados para a sua auto-afirmação e autenticação. É cada vez mais difícil indagar, e mesmo mais difícil decidir, qual é primário e qual é secundário, qual deve servir como ponto de referência e critério de correcção ou adequação para o resto. Mesmo como perguntas como estas continuam a ser feitas por força do hábito, não é claro onde dar início à busca de uma resposta” (Bauman, 1998:129).

Tendo sido, segundo Bauman (1998: 134), assim libertada da autoridade da realidade, a imagem artística reclama, no agitado processo de elaboração do significado, o mesmo status que o resto do mundo humano. *“Em vez de reflectir a vida a arte soma-se aos seus conteúdos”*.

²⁷ Segundo Rosenau (1992:94, citado por Efland, Freedman & Stuhr, 1996:22) a crise da representação atravessa todo o pós-modernismo em todos os campos, desde a arte à psicologia, em cada caso é proclamado o fim da ordem na representação, *“o que é realmente interessante não pode ser representado: ideias, símbolos, o universo, o absoluto, Deus, a justiça... ou seja o que for. De acordo com os pós-modernistas cépticos, a representação é política, social, cultural, linguística e epistemologicamente arbitraria”*.

Por isso não temos que estranhar a constatação de Ernest Gombrich quando, à semelhança de muitos autores que têm a sorte de acompanhar as sucessivas reedições das respectivas obras (é um ótimo sinal: pelo menos, que se vendem) actualizou a sua *History of Art* publicada originalmente em 1950. Nesta data ele considerava o público francamente hostil aos movimentos revolucionários da arte do século XX. Mas quinze anos mais tarde, segundo ele, “*a arte moderna tinha triunfado por completo*” A arte moderna que triunfou é a arte com que a sociedade se sente, finalmente, em sincronia, é a arte, no sentido etimológico, contemporânea. Houve portanto em escassos anos, talvez mesmo em menos de uma geração, uma assinalável mudança de atitude por parte do público. Facto devidamente sublinhado por (Millet, 2000:18-19), também cerca década e meia depois, quando afirma que “*a arte contemporânea opera uma soldadura onde a modernidade indicava uma ruptura (...) A arte tornou-se contemporânea, falando-nos da nossa vida de todos os dias*”. Este sentido reforça a continuidade do pós-modernismo em relação a algumas asserções iniciadas pelo *programa* modernista

A arte pós-moderna alcançou então um tal grau de independência da realidade não-artística com a qual os seus antecessores modernistas só podiam sonhar. Mas, como referiu Bauman, (1998:129) “*há um preço a pagar por essa liberdade sem precedentes: o preço é a renúncia à ambição de indicar novos trilhos para o mundo*”. Consequentemente, esta renúncia pode enfraquecer a abordagem educativa, sempre bem-intencionada e, em regra, tendencialmente prescritiva.

Mas a liberdade do tipo conquistado pelas artes no cenário pós-moderno pode parecer uma liberdade *aparente*. Quando se depende de tantos factores que formam parte dos três principais contextos do *sistema* articulado por Bonito Oliva, uma alteração de um deles, necessariamente, pode repercutir-se e influenciar positiva ou negativamente todos os outros. Por isso, num contexto de interdependências, a liberdade da arte contemporânea não significa necessariamente autonomia. Consequentemente, a arte não é imune a todas as tentativas de domínio, revelado ou encapotado, por parte diversas forças sociais que se servem do plano cultural como cenário para as suas estratégias de dominação.

1.4.1. Manifestações e Intérpretes

“Por enquanto o talento mais original (do artista) não pode adiantar-se muito para além de certos limites fixados para ele pela sua data de nascimento. Nem tudo é possível em todos os tempos, e certos pensamentos só podem ser pensados em certos estados de desenvolvimento”

Heinrich Wölfflin

Ao utilizarmos os termos “*manifestações*” e “*intérpretes*” - preferimo-los em relação aos termos alternativos “*obras*” e “*artistas*” - acreditamos ter acrescentado um traço qualitativo e distintivo em relação ao fenómeno artístico contemporâneo, num sentido mais abrangente. Pelo menos procuramos ser coerentes com a nossa perspectiva de análise que explanaremos a seguir.

Muitas das iniciativas artísticas de hoje não deixam *obra*, os artistas fazem “*acontecer*”, sabendo de antemão que os seus projectos têm uma morte anunciada e programada. Encontram-se, por exemplo, nesta categoria de *arte efémera* os monumentos *embrulhados* por Christo²⁸. Quando muito, realiza-se um documentário, ou executam-se uns polaroids para a posteridade, mas a obra em si, como valor de uso e troca, deixa de existir, como aliás em muitos projectos de *land art*, que têm uma existência temporária. Então, no contexto pós-moderno o termo *manifestação* artística faz mais sentido do que o termo *obra*.

Por outro lado, alguns artistas levaram o conceito de *obra* e de *arte* até limites extremos, ainda mais radicais do que os de Christo ou os da Land Art efémera. Por

²⁸ Como o parlamento alemão - o Reichstag - embrulhado por Christo em 1995. Os copyrights exibidos pela foto publicada em Millet (2000: 40) demonstram todavia que o valor de uso e troca atribuído transferiu-se para o seu duplo fotográfico.

exemplo, Lawrence Weiner (citado por Millet, 2000:41) é um artista conceptual que apenas apresenta a sua obra de uma forma verbal deixa aberto todas as possibilidades :

- o artista pode realizar a obra;
- a obra pode ser realizada por qualquer outro²⁹
- a obra não tem necessariamente de ser realizada

Isto não significa a morte da pintura³⁰ e da escultura tradicionais, mas sim a consideração de que, nos contextos de produção, outras formas e técnicas de representação têm vindo a disputar o papel central que a pintura e a escultura detinham secularmente. É pois grande o desafio que é colocado pela contemporaneidade à pintura e à escultura. Se por um lado se tornam híbridas com a junção de outros elementos extra pictóricos ou extra escultóricos, não é menos verdade que a fasquia foi colocada muito alta pelo projecto modernista em artes visuais. Por isso, mais do que considerações formalistas, são as questões de *conteúdo* que interessarão mais à abordagem da “*obra-manifestação*” de arte, independentemente da perspectiva de análise que adoptarmos.

Quanto ao termo *intérprete*, veremos que existem hoje um número alargado de agentes ou de actores (que identificaremos a seguir) à volta do fenómeno artístico que disputam ao artista a sua primazia tradicional na centralidade do processo artístico.

São galeristas, marchands, comissários, conservadores e críticos que, pelo seu poder de selecção e escolha e, conseqüentemente, pelo seu poder de silenciar e excluir, têm a capacidade de definir as formas, privilegiando umas e ocultando outras, e de marcar o ritmo e a velocidade com que o fenómeno se desenrola. Por isso, também *interpretam* o tempo a partir de um conhecimento profundo dos seus momentos de crise ou de aceleração. São pois elementos fundamentais no *sistema* da arte proposto por Bonito Oliva.

²⁹ Como as propostas de Jeff Koons, Christo, Andy Warhol e outros.

³⁰ Para Lujan (1992: 306 e segs.) a pintura é mesmo retomada pelo pós-modernismo como “origem do relato”.

1.4.1.1 O Novo Papel do Artista

“No fundo não acredito na função criadora do artista. É um homem como outro qualquer, e nada mais. Faz parte da sua profissão fazer certas coisas, mas o homem de negócios também faz certas coisas...”

Marcel Duchamp

Do ponto de vista modernista, com raízes no romantismo e no impressionismo oitocentista, uma ideia hoje bastante difundida sustenta-se no pressuposto de que o artista, pelo menos enquanto conservava ou tencionava conservar essa *qualidade* (a de *ser* artista) é um autodidacta. Para Argan (1988:27) *“seu isolamento depende, em primeiro lugar, da recusa de dever à sociedade a sua formação”*. Mas uma análise atenta à biografia e à carreira de muitos artistas de referência mostra-nos que a maioria deles, afinal, frequentara instituições de ensino artístico (Ver também Cohen, Wolff e Aubert, 1989 e Hackman & Evans, 1987).

Por outro lado os artistas contemporâneos de postura pós-moderna continuam alguns dos traços identitários modernistas: são pragmáticos, insubmissos à aprendizagem do ofício de pintor ou de escultor. Mas o que os difere dos artistas de sensibilidade modernista é o facto de serem extremamente hábeis para forjar os seus próprios instrumentos e métodos ou para se apossarem dos métodos dos outros artistas (Millet, 2000:31).

O artista permanece marginal, pelo menos enquanto um dos contextos do sistema altamente legitimadores (como o de circulação) não tomar conta dele. É óbvio que já não está encerrado sobre si mesmo, nem é hostil ao mundo que o cerca³¹. O artista em

³¹ Pelo menos é essa uma das ilações a retirarmos da leitura de muitas das entrevistas com artistas e críticos modernos e contemporâneos (Cf. Harrison & Wood, 1995 e Alpers, 1992). Tal facto: “a aceitação do mundo tal como ele é” parece estar também presente em todas as fases da produção artística de muitos artistas de clara influência pop, e que se prolongara pelos anos 80. (Ver vídeos Cohen, Wolff & Aubert (1989) sobre Keith Haring e Hackman & Evans (1987) sobre Andy Warhol).

muitas situações, inclusive do foro político, prova que se interessa, precisamente, pelas mesmas coisas que todos os seus contemporâneos (Millet, 2000:30). “*Em primeiro lugar compreendeu como evoluiu o olhar do público*” e este dado é extremamente importante não só na relação do artista pós-moderno com os seus espectadores, mas também na forma como desenvolve os aspectos formalistas das suas propostas.

A ideia de que os artistas já não querem produzir para o mercado, nem contribuir para a acumulação de riqueza por parte das camadas privilegiadas, referida por Argan (1988:75) era uma ideia imbuída de um certo espírito modernista revolucionário que os estetas e os críticos, politicamente comprometidos, quiseram veicular. O que parece constituir a ponte entre os posicionamentos modernista e pós-modernista talvez seja a constatação de ambos desejarem “*proporcionar à sociedade modelos de comportamento estético*” (Argan, 1988:75).

Enquanto o artista modernista abandona a mediação linguística da imagem para viver do acaso num espaço aleatório, achando mesmo insuportável considerar a arte como portadora de valores preventivos e desconfiando até do “patrão cultural” (crítico, comissário, conservador etc.) que sugere ao servo (espectador, público, etc.) um modelo de valor (Celant, 1969 cit. por Argan, 1988:122), já o artista de sensibilidade pós-moderna, ou pelo menos a maior parte deles, entra no jogo do *sistema* da arte. Trabalha muitas vezes em equipa com os comissários das grandes bienais, sugere colegas para completar uma exposição, faz muitas vezes ele próprio trabalho de comissariado. Aceita as mediações linguísticas com as imagens e joga com elas para a construção de novos significados.

Considerando que na contemporaneidade coexistem quer a postura modernista, (que continua a ver razões para manter o seu *programa*), quer a postura ou sensibilidade pós-modernista, um outro ponto de contacto entre estas duas correntes, tem a ver com o facto de ambas saírem por vezes dos espaços fechados das galerias e dos museus, descendo às praças, atravessando florestas, desertos, campos de neve, para estimularem um interesse participativo, que ocorre em muitas manifestações de arte pós-moderna, ou uma nova experiência distanciada de contemplação para o observador, no caso das obras de sensibilidade moderna. Por vezes, e sob um ponto de

vista quase radical, o artista contemporâneo crê apenas na própria experiência pessoal, e a sua relação com o mundo já não acontece através das imagens manipuladas (publicidade, banda desenhada, cinema fotografia, etc.) e as coisas instrumentalizadas pelo discurso, mas com as próprias imagens e com as próprias coisas; “*identifica-se com elas ao ponto de as tornar parte de si próprio, as suas ramificações biológicas*” (Celant, 1969 cit. por Argan, 1988:122).

Segundo (Argullol, 1996:261) “*provavelmente nunca na história da arte os artistas puderam realizar as suas obras com maior liberdade do que na actualidade*”. Por isso, a imagem do artista actual é tanto o fruto da independência conseguida, como também, paradoxalmente dos novos *servilismos* que podem afectar, em diversos graus, a sua actividade.

Como veremos mais à frente o individualismo criativo, pedra de toque da emancipação do artista, é nos nossos dias um conceito tão arraigado que apenas se concebe a possibilidade de intervenções *facilitadoras* da livre expressividade artística.

No entanto, como afirma Argullol, (1996:261):

“ com esta compreensão elementar, não é menos certo que a actividade do artista esteja objectivamente condicionada pelos factores de primeira magnitude, como o são a imponente mercantilização da arte, o domínio valorativo da crítica e a pressão de um gosto social que, fomentado a partir de esferas afastadas da arte, repercute-se nesta de uma forma determinante. As actividades dos artistas ao longo do século XX estiveram apoiadas entre a aberta defesa da independência criadora e o compromisso ante aqueles factores condicionantes”.

Assim, como depreendemos dos textos anteriores, a situação do artista contemporâneo é em certa medida paradoxal e tende a “*depende da tensão entre a imagem altamente emancipada que tem de si próprio e a complexidade do quadro social sob o qual desenvolve o seu trabalho*” (Argullol, 1996). Por isso, compreender a

arte que realiza passará sempre por entender os quadros mentais nos quais construiu a sua personalidade e nos quais traçou as linhas mestras da sua identidade.

Assim, para fugir ao actual rolo compressor da cultura anglo-saxónica, que utiliza os canais diversificados dos contextos de circulação e apreciação para impor os seus modelos estéticos, cabe ao artista contemporâneo pós-moderno inspirar-se no “*genus loci*”³² que no fundo é a sua relação com o seu próprio território antropológico, com as suas raízes, logo, com a seu próprio passado e com a sua própria história.

Importa então sistematizar os traços distintivos e identitários que distinguem os artistas pós-modernos daqueles que, sendo seus contemporâneos continuam a *tradição* modernista, cruzando-os com princípios básicos daquilo que poderia constituir uma *didáctica pós-moderna*. Para Jencks (1987: 330-350) (citado por Efland, Freedamn & Stuhr 1996: 34-35) e Walker (1996:87-90):

1. Os artistas pós-modernos tendem a usar uma beleza “*dissonante*” e uma harmonia “*desharmónica*”, rejeitando as ideias modernistas sobre composição, tal como a noção que nos diz que alterando um elemento compositivo da obra de arte³³, se alterará conseqüentemente a sua qualidade;
2. O *pluralismo cultural e político* tornou-se importante e também se refere ao *ecletismo* radical que se passou a verificar em termos de *estilo*;
3. O urbanismo é reflectido por intermédio do uso e da aceitação das *novas tecnologias* e na atenção colocada sobre uma bateria variada de *temas urbanos* (como a reciclagem, por exemplo.);
4. Os artistas manifestam um grande interesse no *antropomorfismo* ou no uso de formas humanas na arte, incluindo elementos decorativos que se pareçam com o corpo;

³² Termo latino introduzido por Bonito Oliva, (1992:17) e que de forma idêntica aos termos “finis Austrie” e “finis Rusie” (também apresentados no mesmo artigo) circunscrevem campos conceptuais bem precisos.

³³ Noção essa claramente influenciada pela psicologia Gestalt.

5. Nas obras de arte é dada muita atenção às *relações* entre o *passado* e o *presente*;
6. O *conteúdo* e a *pintura* foram revivificados. Todavia o conteúdo pós-moderno tem múltiplos significados. A pintura envolve significações divergentes pelo uso de narrativa sugestiva e há um uso deliberado de intertextualidade;
7. A *dupla-codificação* é frequentemente utilizada. Os artistas nos seus trabalhos criam intencionalmente:
 - a ironia;
 - a ambiguidade, e
 - a contradição.
8. Existe uma *multivalência* e uma qualidade decorrentes da abertura ao ambiente social e cultural, penetrado por *referências variadas* e por *múltiplas associações*. A Arte pós-moderna não apenas auto-referencial.
9. Os artistas pós-modernos *reinterpretam* a tradição;
10. Figuras *retóricas novas* são criadas por intermédio de mudanças efectuadas nas velhas formas artísticas;
11. Na arquitectura, o regresso do centro ausente reflecte o desejo pelo *espaço comunal* e pela celebração daquilo que temos em comum.

Mais pontos poderiam eventualmente acrescentar-se, mas os que foram mencionados, constituem fundamentalmente os traços essenciais do pós-modernismo. Aprofundar esta listagem talvez fosse interessante, mas situar-se-ia completamente fora do âmbito desta investigação.

1.4.1.2. *As produções Artísticas*

A arte contemporânea está então inserida num certo espaço social e económico, e o aproveitamento do conhecimento desse contexto serve para descobrirmos o que a arte de uma época pode ou não realizar em tais condições, visto que “*o papel desempenhado pela arte numa certa época faz parte da sua essência*” (Hofstater, 1984:11). Foi com esse propósito que elaboramos o capítulo 1 desta dissertação. Talvez longo demais para os nossos propósitos iniciais, mas fundamental para definirmos as bases sociais, culturais e intelectuais sem as quais dificilmente poderíamos compreender as diversas nuances (formais e de conteúdo) com que as artes visuais contemporâneas se manifestam.

A obras contemporâneas são então produtos onde se aplica uma combinatória de estéticas que as podem enquadrar erradamente em períodos ou movimentos precedentes.

Parece todavia ser inegável o papel que arte pop³⁴ teve na génese da arte pós-moderna, precisamente porque foi um “lugar” onde cada qual se exprimiu com formas e técnicas que lhe eram pessoais (fotografia, vídeo, serigrafia, pintura, colagem etc.) mas utilizando imagens que, pelo contrário, pertencem a todos e faziam, portanto, parte do “*imaginário*” colectivo”.

Todavia um dos problemas que afectam a afirmação da arte contemporânea num mundo de mudanças aceleradas é que muito raramente o “olhar” social e colectivo acompanha as propostas artísticas mais ousadas. Aliás, segundo (Dufrenne et. al., 1982:158):

³⁴ Existe ainda outro mérito da art pop que é o facto de (sendo informada pela cultura popular e fundindo-se nela) ter contribuído para a “democratização” da arte e do seu acesso e, conseqüentemente, ter também contribuído para os progressos da educação. Contribuiu de igual modo para a melhoria do nível de vida das classes médias (Hoffsatter, 1982; Millet, 2000).

“pode-se predizer que os valores estéticos de uma civilização não serão acessíveis aos que se formaram ou se educaram segundo as normas de outra civilização, afastada da primeira no espaço e no tempo”

Isto não quer dizer que todas as obras sejam “acessíveis” e necessariamente tenham que ser claras e transparentes. Segundo Dufrenne et. al. (1982:163): “a unidade, ou a estrutura em determinados produtos da arte contemporânea é frequentemente de ordem conceptual e não encontra tradução no plano da percepção”, ainda segundo este(s) autor(es) “é muito importante assinalar que isto é assim até para os peritos: modifica o estatuto existencial das obras e põe fim a certas ilusões do público ou da crítica”. Pelos menos as ilusões de tentar compreender a obra de arte com a mesma rapidez e clareza com que se identifica o significado ou o conteúdo de um sinal de trânsito.

O “*estatuto existencial*” da obra de arte é assim profundamente modificado nas últimas décadas do século XX. Até então ele era dominado pela tema, mas o problema de uma arte puramente baseada num tema é que tende a desvalorizar as emoções humanas universais (Lucie-Smith, 1995:287) que uma determinada postura pós-moderna tenta recuperar.

Anna Luján (1992:318 e segs.) identificou dois *pós-modernismos*, que as teorias sociais posteriormente, também vieram a confirmar, ainda que com as nuances típicas das ciências sociais³⁵ (Cf. ponto 2 da capítulo anterior). Um primeiro pós-modernismo começará algures durante (ou após) a arte pop vai adquirir os seus traços essenciais nos

³⁵ Parece-nos pois redutor ou desajustado o encaixe perfeito dos dois pós-modernismos intelectuais nos dois pós-modernismos artísticos das artes visuais que cobriram, grosso modo as duas últimas décadas do século XX. Mesmo correndo o risco de contradição com um dos nossos posicionamentos de partida segundo o qual a arte não está de todo separada dos contextos sociais, culturais e intelectuais de onde emerge, falta-nos ainda alguma décalage histórica para avaliarmos com rigor os pontos e as dominantes comuns, em particular em relação ao segundo pós-modernismo.

anos 80. Outro começa-se a esboçar nos anos 90 (o que torna o trabalho de Luján, - que é de 1992 – particularmente premonitório) e consiste numa mudança de *direcção* que tentaremos a seguir sintetizar.

No primeiro pós-modernismo estão os diferentes grupos obras que se movem enquadrados por uma dominante empático-expressiva. Quanto ao segundo pós-modernismo, a sua caracterização básica, assenta no revisionismo da tradição abstracto-geométrica³⁶ da arte, resvalando depois, numa fase mais recente, para o terreno da arte conceptual (Luján, 1992:318). Ambos têm em comum a necessidade de se efectuar uma revisão de duas das principais tradições vanguardistas: a empatia e a abstracção.

Existe então, no primeiro pós-modernismo, uma espécie de retorno à retórica “compositiva” da pintura³⁷, que se distingue da abordagem da transvanguarda devido potenciação da “*dupla leitura*” (forma e alegoria) Enquanto a autoreferencialidade absoluta dominara os *modos* artísticos da transvanguarda, a contextualização pós-moderna da arte sobrepõe-se à autoreflexibilidade do objecto (privilegiada pelos artistas da transvanguarda) que sustentava a ilusão da “*arte pela arte*”, que Faust (1987) demonstrou ser uma falácia³⁸.

Daí que a ambiguidade e a abertura interpretativa sejam uma imagem de marca das obras elaboradas segundo o paradigma deste primeiro pós-modernismo³⁹.

³⁶ Entendida que estava (esta tradição abstracto-geométrica) como um dos graus últimos do progresso modernista em artes visuais. (Cfr. Quadros 10 e 11).

³⁷ No entanto como sugere Joachimides, (1984, citado por Luján, 1992:323) Este retorno à pintura não significa um retorno à sua especificidade como linguagem mas sim o uso como “*transformador de energia visual*”, venha ela de onde vier. Sabendo que numa cultura de matriz crescentemente visual, como é a nossa, as suas fontes são agora extraordinariamente diversificadas.

³⁸ Já que qualquer objecto que se pretenda autoreferencial não evadir-se de se remeter ao seu próprio conceito (instituído de autoreferência).

³⁹ O que é prematuramente teorizado por Eco na sua obra aberta, cuja edição original é de 1962.

Tecnicamente assentou na reincorporação da figuração numa nova reorganização do espaço pictórico, enquadrada de forma híbrida com a linguagem abstracta legada pelos desenvolvimentos modernistas do pós-guerra. A finalidade já não é a de explorar as capacidades e os limites experimentais das formas e das técnicas, mas sim gerar novas possibilidades semânticas (Luján, 1992:322).

O segundo pós-modernismo fundamentou-se também num segundo revisionismo que incidiu desta vez sobre o legado geométrico-abstracto das chamadas vanguardas racionalistas e sob a sua crença na possibilidade de elevar a *linguagem universal* as suas propostas artísticas.

É neste segundo pós-modernismo que desaparece definitivamente a antiga fronteira entre a cultura superior e a denominada cultura de massas (Cf. Efland, Freedman & Sthur, 1996:42 ou Quadros 10 e 11) surgindo ainda, duas estratégias de abordagem: o Neo-Geo e o Pós-conceptual.

O Neo-geo procurou consumir um *populismo estético* decorrente do desaparecimento das barreiras acima referidas. A arte transforma-se assim em mercadoria total e absoluta. “*A alegoria predominante é a alusão à falta de significação de nenhum tipo que não seja a decoração*” (Luján, 1992:326).

Mas as diferenças entre o Neo-Geo e o neo-expressionismo que lhe é coevo, residem fundamentalmente na forma implícita ou explícita com que, por esta ordem, aparece o subjectivismo nestas duas correntes. No entanto, são as alegorias *encobertas* pelo subjectivismo implícito que constituem o eixo central da obra elaborada sob a perspectiva Neo-Geo⁴⁰.

Já a dimensão pós-conceptual deste segundo pós-modernismo desencadeia uma acção mais ampla onde a forma conserva todo o “travestimento” da mercadoria pura

⁴⁰ Lujan (1992: 328 e 329) descreve os principais factores compositivos e os recursos mais comuns para levar a cabo a estratégia compositiva da corrente Neo-Geo (entre os artistas mais significativos desta corrente encontram-se Peter Halley, Mat mullican e G. Rockenschaub). No entanto, sentimos situar-se esta temática (claramente didáctica) muito para além dos objectivos da nossa dissertação, pelo que decidimos referi-los, sem contudo procurar (essencialmente por razões de economia de texto), dissecá-las.

mas o posicionamento das alegorias assenta já sobre metas concretas que se situam muito mais para além da pura negação de significados. Nesta *estratégia* pós-moderna “o *objecto artístico* carrega-se de conotações políticas, sociais, psicológicas, etc, construindo uma estrutura crítica frente ao contexto cultural no qual circulam as obras” (Luján, 1992: 327). No plano educativo e didáctico é uma postura com potencialidades regeneradoras das finalidades que normalmente se costumam (ou se deveriam) exigir ao ensino artístico.

Um factor que parece incontornável para os dois pós-modernismos, em particular para o segundo, são as mudanças qualitativas que os meios de comunicação de massa têm vindo a acrescentar ao sistema da arte que durante séculos viveu assente em dois contextos: de *produção* e o de *apreciação*. O novo contexto então considerado – o de *circulação* – (já atrás referido em 1.3.2), é tão importante que os outros dois passam a ter uma relação de crescente dependência. Esta constatação também tem implicações extraordinariamente importantes no plano educativo, sobre as quais nos debruçaremos mais à frente no capítulo 3.

Importa ainda referir as propostas desafiantes que alguma crítica pós-moderna têm trazido para o debate contemporâneo, em particular sobre a possibilidade ou a impossibilidade da própria ideia de arte. Para (Danto, 1999:64):

“um sinal de que a arte terminou é que já não existe uma estrutura objectiva para definir um estilo, ou se se prefere, que deve haver uma estrutura histórica objectiva na qual tudo é possível. Se tudo é possível, nada está historicamente mandatado: por assim dizer, uma coisa é tão boa como outra e no meu ponto de vista esta é a condição objectiva da arte pós-histórica. Não há nada para substituir: cada um pode, voltando à frase de Warhol, ser um expressionista abstracto, ou um artista Pop, ou um realista ou «uma outra coisa qualquer».”

No entanto, esta perspectiva de análise não considerou as formas revivificantes com que as últimas estratégias formalistas e compositivas pós-modernas têm vindo a superar este esgotamento conceptual legado pelo modernismo na sua caminhada acelerada (honra lhe seja feita) até, pelo menos, aos anos 60. Em todas elas parece tornar-se claro que o é *conteúdo* o que fundamentalmente constitui o núcleo axial da obra ou manifestação artística, ultrapassando (o tempo dirá, se em definitivo) a dimensão formalista e técnica em que assentou durante séculos a caracterização dos movimentos, das correntes e dos estilos em artes visuais.

1.4.1.3. O Corpo como Tema e Conteúdo

No retorno ao corpo, cujo referente mais específico é a Body Art dos finais dos anos 60, (o que prova o carácter *recuperador* do pós-modernismo) o artista, mais do que trabalhar o corpo como suporte, ou indagar nas zonas mais profundas do subconsciente individual e colectivo, recuperou o corpo como imagem para abordar a pluralidade de experiências relacionadas com uma série de preocupações humanas diversificadas, tais como: o exercício físico, a manipulação genética, a cosmética, a sexualidade, a doença, o prazer, a morte ou até mesmo a escatologia.

Trata-se de um conceito de corpo inteiramente novo, com muito de antropomórfico, de autobiográfico, de orgânico, ou de natural, mas também de artificial, de semiótico, de construído, de pós-humano e de objecto (Lucie-Smith, 1995 e Guasch, 2000).

Nos finais do século XX e até mesmo prolongando-se pelos primeiros anos do século XXI, em que vivemos, o retorno ao corpo que, saliente-se, está directamente ou indirectamente presente nas obras artísticas ⁴¹do nosso instrumento crítico, surge num contexto que passa a ser entendido como realidade abstracta. Mais do que a realidade do corpo, o que importa são as suas aparências, o externo, a maquilhagem ou a sua imagem

⁴¹ Cf. Anexo Gráfico iconografia do instrumento empírico.

virtual. Manifesta a sua capacidade de ser ao mesmo tempo um objecto real, um objecto simbólico e um *lugar* de “feroz devastação”.

Para Guasch (2000:500) :

“ o corpo não é o último refúgio da autenticidade que, como vimos ocorria nas práticas dos anos 60, é antes o pilar privilegiado do falso, do artificial, do simulado, do agressivo, quer dizer dos aspectos dominantes numa sociedade refém da indústria das imagens, da informática e, ainda de maneira mais incipiente, da genética.”

Segundo Foster (1996) os artistas dos anos 90 basicamente apresentam duas abordagens distintas em relação ao corpo. Uma posição parte de um ilusionismo que abdica de cobrir a realidade com capas de simulacro, procurando antes descobrir o real através de elementos simples do quotidiano, da vida do dia a dia, mas que sejam simultaneamente estranhas. Neste processo, alguns os artistas substituem o corpo por alguns objectos iconicamente ligados a ele⁴². Aqui a aproximação ilusionista e por vezes provocativa pode por vezes deslizar para uma espécie de surrealismo codificado (Foster, 1996:152).

A segunda abordagem ao corpo rejeita todo o ilusionismo e qualquer sublimação para evocar destrutivamente o real em si mesmo. É este o terreno da *abjet art*⁴³ (arte abjecta) termo introduzido por Foster (1996:90). Aqui o corpo é violado, tanto no sentido de mutilado como no sentido de profanado⁴⁴. Regra geral, aqui o corpo serve como depositário de variadas situações de insatisfação em relação à cultura, sendo

⁴² Estão nesta linha os urinóis de Robert Gober (de clara influência Duchampiana), os aparelhos aparentemente atléticos de Matthew Barney ou bonecos de peluche de Mike Kelly Ou as mesas transparentes com naturezas mortas de Charles Ray.

⁴³ Arriscaríamos uma tradução directa e tosca para arte abjecta ou arte repugnante.

⁴⁴ Estão nesta linha as famosas *séries* de Cindy Sherman, as esculturas *agressivo-depressivas* de Kiki Smith as *fotografia-verdade* de Nan Goldin os *fragmentos corporais* de Robert Gober e as *performances* de Paul MacCarthy.

frequente que estas manifestações desemboquem no obsceno, quer dizer, numa representação sem cenário e no triunfo do impudico e do repugnante.

No entanto, importa também considerar que “*a arte cria não exactamente as imagens , mas também os seus significados: ela dá um significado ou sentido de identidade a algo que não é significativo, que não tem nenhuma identidade*”. (Bauman, 1998:135 citando Baudrillard). Nesta perspectiva, que constitui uma das dominantes intemporais da arte (pelo menos tal como é entendida no ocidente) esta utilização do corpo não é pois gratuita e muito menos plena de vacuidade, que alguma crítica moralista lhe costuma atribuir. Ao invés, a questão das *identidades* e das *possibilidades do corpo* é hoje uma temática bastante sensível em variados campos da actividade humana e é pois natural que o fenómeno artístico, como em todas as épocas, se deixe influenciar pelos contextos de onde emerge.

Assim, “*a arte e a realidade não-artística funcionam nas mesmas condições, como criadoras de significado e portadoras de significado, num mundo notório por ser simultaneamente afortunado e flagelado pela insuficiência e pelo excesso de significados*” (Bauman, 1998:135). Evidentemente que, quer a situação de *escassez*, quer a situação de *excesso* de significados, tornam a abordagem educativa ainda mais urgente. Em particular devido à polissemia das representações icónicas artísticas (pintura, escultura, fotografia, cinema etc.) e não artísticas (principalmente do campo cada vez mais vasto publicidade), com que o corpo costuma ser “apresentado” socialmente.

Sobre as estratégias de apresentação dos *conteúdos* dos objectos icónicos, (entre os quais se inserem os produtos das chamadas artes visuais) McLuhan mostrou como a mensagem não se distingue do suporte:

“Através das mensagens, o suporte não cessa de comunicar-se a si próprio exclusivamente, de comunicar o seu próprio valor de informação, a sua própria função estruturante, o seu dinamismo cultural e social. A sociedade que se está a formar actualmente já não é uma sociedade fundada na possessão, quer dizer, na estabilidade dos valores, mas antes uma sociedade da circulação,

da renovação rápida e continua dos valores. Se a arte do passado sancionava atribuindo-lhe um valor estético, a significação do objecto como símbolo de possessão, a busca estética moderna unicamente só pode esforçar-se por dar um valor estético à informação”.(Argan, 1982:359)

Estas últimas asserções, em particular a emergência do factor “*informação*” com um peso crescente nos contextos de circulação e apreciação da obra de arte, levam-nos à tomada de consciência sobre necessidade repensarmos, de facto, todas as bases conceptuais em que assentou a estética das artes visuais até ao modernismo.

1.4.2. Os elementos de Legitimação

Os críticos, os galeristas, os marchandes, os comissários e conservadores, entre outros, constituem uma base importante desse tripé sistémico em que se converteu a arte contemporânea, em que a *produção*, a *circulação* e a *apreciação*, por si só, precisam de “avaliadores-legitimadores” que permitem, entre as largas centenas de milhares de objectos artísticos produzidos num único ano, destacar as escassas dezenas ou centenas que circularão nos mass media, e figurarão, nas revistas de divulgação, nas grandes feiras e bienais, nas exposições temporárias e permanentes e nos respectivos catálogos de “consolidação de carreira”.

Percebe-se porque são, tacitamente, *adorados* pelos artistas de carreira consolidada e, simultaneamente, odiados pelos milhares de artistas “excluídos”, normalmente jovens acabados de sair das escolas e institutos superiores de artes visuais (ou provenientes do mundo *underground* extra-académico). Na realidade, o mercado da arte, como veremos a seguir, não tem capacidade para absorver toda a gente. A produção artística é claramente superior à capacidade de absorção das estruturas culturais e sociais.

A legitimação da obra e do artista é pois uma tarefa de transcendente importância social e cultural e educativa. Quando muda um governo e uma determinada orientação política, devido aos condicionalismos do jogo democrático das democracias ocidentais, percebe-se porque mudam os responsáveis directivos e executivos em muitos centros e museus públicos de arte contemporânea. As *individualidades* propostas para a ocupação destes lugares “fazedores” de opinião e “condicionadores” de (determinados) modelos estéticos acabam por ter que assumir um “*cargo de nomeação (ou confiança) política*”.

É sem dúvida a prova definitiva que a arte contemporânea tornou-se num instrumento de poder. Isto não é necessariamente mau. Só o é se for aplicado de forma que subverta, exclua e marginalize as aspirações legítimas à sua emancipação social e cultural de amplas franjas da sociedade contemporânea.

Por outro lado, esta preocupação da esfera política pelas questões artísticas ou pelas condições que as circunscrevem, é uma a prova irrefutável de que o *conteúdo* e uma determinada *semântica esteticizada* marcam hoje o ritmo da dinâmica artística contemporânea.

1.4.2.1 Os Críticos

“É, efectivamente, impossível entender o sentido e o alcance dos factos e dos movimentos artísticos contemporâneos sem se ter em conta a literatura crítica que a eles se refere. De resto, uma parte considerável dessa literatura deve-se aos próprios artistas, que frequentemente sentiram a necessidade de acompanhar, justificar e sustentar a sua obra com declarações programáticas e intervenções polémicas”

Giulio Carlo Argan

O século XIX⁴⁵ vai facilitar a profissionalização do crítico de arte que aparece (não sendo fruto do acaso) com o surgimento e afirmação simultânea da figura do

⁴⁵ Nos séculos precedentes já tínhamos encontrado comentaristas de arte, mas a sua função era esporádica e muitas vezes encarnada pelos próprios artistas (Vasari, De Vinci, Durer, Etc.).

marchand. A concepção academicista da arte, com os seus critérios normativistas, não pareceu ter sido propensa à consolidação de uma crítica sistemática. Mas o século XX, as acelerações produzidas e a mediatização crescente do fenómeno artístico, sendo a consequência da independência e do papel do artista e da liberalização do mercado da arte, veio a possibilitar as condições para a consolidação definitiva da figura do crítico de arte (Argullol, 1996:260).

A crítica de arte, pelo menos no ocidente, teve tendência para estar entrelaçada com a moralidade na sua curta história de pouco mais de um século. Isto foi muito antes que os artistas modernistas falassem de uma suposta “*verdade dos materiais*” que encontrou em Clement Greenberg o seu mais consistente defensor (Lucie-Smith, 1995:9)

No entanto, hoje, basta uma leitura atenta às inúmeras revistas de artes visuais, à programação sempre variada de muitas das galerias, à proliferação exponencial das webgalerias para verificarmos que em nenhuma outra época houve tantos homens que se consideraram artistas como nos nossos dias, no entanto, ao mesmo tempo, só uma escassa minoria podem de facto actuar como artistas profissionais, plenamente dedicados à sua obra.

Ultimamente temos até assistido a um aspecto duplamente paradoxal identificado por Argullol, mas facilmente sentido por toda a gente, pelo menos a do mundo académico. Esse paradoxo consubstancia-se no facto de enquanto parece debilitar-se a possibilidade da arte como profissão única – com tendências a ser considerada “um profissão do passado” – continua a crescer, incessantemente, a aspiração de muitos jovens a ser artistas e a ser conceptuados como tal. (Argullol, 1996:261).

Para alguns críticos como (Argan, 1988:151) o objectivo da crítica é então o de “*estabelecer que tipo de cultura é feita própria e exclusivamente com a arte, ou seja, a estrutura de uma cultura especificamente artística*”.

Entre os vários tipos de crítica, recenseados por Argan (1988) está crítica de arte dita *militante* estando relacionada com a pesquisa histórica, adopta todavia outros métodos e finalidades. Esta crítica:

“segue a par e passo os acontecimentos artísticos, propondo avaliar-lhes o alcance e explicar-lhes o significado, agindo assim como mediação entre a arte e o público: de facto visto que a crise se manifesta como dificuldade de comunicação entre a arte e a sociedade, a crítica funciona como mediador orientador dos interesses e as escolhas do público” (Argan, 1988:22-23).

Portanto, do ponto de vista estético, o trabalho do crítico foi fundamental para ampliar o conhecimento público da arte e para aprofundar as suas perspectivas, havendo todavia outra faceta que convém não ignorar e que tem a ver com actual sistema de *“comercialização estética”*, bem exemplificado nos video-documentários de Hackman & Evans, (1987) e Cohen, Wolff & Aubert, (1989).

O crítico, do mesmo modo que o marchand, exerce uma pressão essencial na valorização de artistas e obras. E assim, tanto críticos como marchandes, indispensáveis para a independência do artista, também se erguem em testemunhas e em árbitros das preferências estéticas do público (Argullo, 1996:260), o que no plano cultural lhes confere uma posição de relevo.

1.4.2.2. Os Galeristas e os Marchands

Os video-documentários de Hackman & Evans, (1987) e Cohen, Wolff & Aubert, (1989), já anteriormente citados, mostram claramente o *peso* que, quer Tony Shafrazi, quer Leo Castelli, têm no panorama artístico nova-iorquino. Pertencem a um grupo restrito que marcam o ritmo artístico e chancelam quem vai adquirir protagonismo durante um determinado período de tempo.

A par do mecenato cultural e do quase-monopólio estatal, adquire um enorme relevo a figura do galerista e do marchand. Existem pequenas nuances que caracterizam a actividade dos dois, mas em muitos casos as suas actividades sobrepõem-se. Pensa-se normalmente que o artista expõe, mais ou menos livremente, as sua obras – passando

das exposições colectivas passa-se às individuais – e tendo o público um acesso aberto e directo àquelas. Mas esquece-se normalmente o papel fulcral do marchand, é ele o intermediário entre obras e público, entre artistas e clientes, quem não só arbitra o mercado da arte, como também, mediante as flutuações da cotização comercial influencia decisivamente a cotização artística⁴⁶ de um determinado artista (Hofstatter, 1984: 10).

Os galeristas e os marchandes complementam ainda a função das bienais e das feiras de arte. Na realidade, estas últimas servem de ressonância e de validação final aos nomes e os projectos artísticos já “lançados” nas galerias locais. São, objectivamente, um dos pilares mais consistentes do sistema da arte de Bonito-Oliva, para o bem e para o mal. Frequentemente muitos nomes são lançados, a prazo num mercado que, regendo-se por princípios muito próximos de fenómenos como o moda, exige novidade de obra e de actores-artistas, para logo serem esquecidos pela voragem insatisfeita do *sistema*.

Isto acontece quando a economia formal cresce, e existe disponibilidade financeira alargada entre os vários intervenientes. Com a economia em alta os galeristas e os marchandes contratualizam em exclusividade de novos valores, mas em períodos recessivos recorrem normalmente à reserva e à colecção de “consagrados”

⁴⁶ Portanto, para que as exposições impressionem e tenham sucesso comercial, os marchandes necessitam de um grande número de quadros semelhantes; mas só podem consegui-lo se detiverem determinado artista “em alta” durante o máximo tempo possível numa determinada fase, evitando e retardando então a sua evolução natural. Deste modo, “*obriga o artista a uma produção em série, para obter o maior número de variantes de um mesmo tipo de quadros, com o qual se identifica o artista (...) Daí que os comerciantes de arte comecem igualmente a orientar (manipular) a própria produção artística segundo a experiência do mercado. Conhecem o tipo de arte que será comprada e contratam artistas desconhecidos que sigam essa tendência, dando-lhes ajuda financeira. Com métodos que não diferem dos utilizados pelas fábricas de detergentes ou de pastas de dentes, organiza-se então o mercado. Logo que está pronta uma provisão suficiente de quadros, estes são apresentados simultaneamente em todas as filiais dos grandes comerciantes de arte nas capitais do Velho e do novo Mundo, com a publicidade correspondente*” (Hofstatter, 1984:10-11) Percebe-se porque azedam frequentemente as relações de muitos artistas, com os marchands, pelo menos as dos mais inconformados.



para a animação do mercado artístico menos dado a especulações (e onde se prefere normalmente investir em artistas com trabalho e *nome* consolidado).

As galerias e os marchandes aperfeiçoaram as suas técnicas de lidar com as flutuações dos mercados à escala mundial. As suas estratégias de internacionalização, assemelham-se às que são utilizadas pelas grandes multinacionais dos outros ramos da economia.

Ter presença em vários continentes, e em particular nas grandes capitais culturais (Nova Iorque, Londres, Berlim, Paris, Tóquio etc.) significa ter prestígio e, conseqüentemente, capacidade influência. A imposição e a disseminação de modelos estéticos e de *comportamento estético*, é pois a principal actividade nesta estratégia de dinamização cultural, segundo uns, ou de dominação cultural, segundo outros.

Verificar se esses modelos e essas práticas se adequam e respondem às necessidades sociais e intelectuais do público, deveria constituir o papel de uma educação artística dinâmica, em observação permanente sobre o que de mais significativo ocorre no interior das “margens” da cultura. O que significa visitar galerias, centros de arte, museus e bienais, para além de se estar atento às flutuações do mercado artístico e às revisões e especulações críticas publicadas nas bibliografias temáticas e revistas periódicas da especialidade.

Infelizmente, como veremos no capítulo seguinte, temos dados que não apontam neste sentido. A educação em geral, e a educação artística em particular, parece ter-se fossilizado em redor dos artistas, das obras e das correntes validadas historicamente, é certo, mas incapazes de nos fornecerem pautas para compreendermos as dinâmicas do mundo contemporâneo. Esta postura educativa recusa-se a assumir os riscos⁴⁷ que é

⁴⁷ Muitos destes riscos passam por abordar a alteridade, por perceber outros paradigmas culturais, e outros modelos de pensamento estético, por “viajar” às margens das culturas humanas e regressar intacto mas mais enriquecido nas nossas mundivisões e nas certezas daquilo que não queremos ser, mesmo que, neste período de transição (há quem lhe chame crise) não percebamos muito bem aquilo que devemos ser. Não sabermos qual é o caminho, como nos disse o poeta António Sérgio, mas sabemos que por aí, pelos caminhos demasiadamente rectilíneos... nós não vamos. (Afinal as curvas do caminho obrigam-nos a olhar para vários direcções do horizonte e perceber melhor

preciso correr quando se pretende uma “participação” efectiva nos fenómenos culturais (a ela voltaremos no ponto 2 do capítulo seguinte).

1.4.2.3. Os Comissários e os Conservadores

Millet (citando Jan Debbaut, 2000:17) diz que antes do próprio público é aos conservadores de museu, que a arte contemporânea torna a vida difícil. “*Essa arte contemporânea define-se como tal enquanto procura impor um modo de existência que é validado pelas estruturas sociais que não só a aceita como também se lhe adapta*”. Parece óbvio que quando tal acontece, poderemos afirmar, sem risco de nos enganarmos, que o trabalho da crítica de mediação entre a arte e o público foi realizado de forma competente e assertiva.

Mas isso nem sempre acontece. Muitos comissários e conservadores dinamizam as suas instituições ou concebem as suas exposições e bienais com a presunção encapotada de assumirem eles próprios o protagonismo que, normalmente deveria ser atribuído aos artistas e às suas produções e manifestações artísticas.

Por outro lado, uma boa parte dos conservadores e comissários no *design* de uma exposição ou de uma bienal, tendem a entrar no jogo dos artistas e a assumirem uma espécie de co-autoria, que em vez de clarificar a obra de arte, ao invés, pode torná-la ainda mais opaca.

No entanto, muitos dos comissários e dos conservadores mais esclarecidos procuram assumir-se como agentes culturais indispensáveis ao *sistema* da arte. Cabe-lhes arbitrar e regular o mundo da arte contemporânea, revelar artistas e obras não comercializáveis (como as *instalações* ou muitas das produções híbridas normalmente elaboradas sob a designação de *media art*) pouco apetecidos na lógica comercial da galerias e dos marchands, porque os seus produtos não possuem o formato, nem o

como se configura). E no horizonte configura-se a escola cultural, defendida por Patrício, 1993 e 1996) um modelo possível entre muitos, mas talvez o que de momento apresenta melhores capacidades para responder melhor àquilo que se deve hoje esperar de uma instituição escolar.

suporte, nem sequer a aparência tradicional de obra de arte, nem por isso deixam de ser merecedores de atenção e consideração.

Assim, a actividade de conservador e de comissário requer, muitas vezes, que se actue corajosamente em contra-corrente, ultrapassando frequentemente falsos consensos, que mais não são do que a manutenção de um *status quo* paralisante da capacidade da arte de se renovar, (pese as vozes que a têm considerado defunta, desde Hegel até Danto, passando por Heidegger) e, conseqüentemente, são o espelho de visões monolíticas da realidade cultural completamente desajustadas às dinâmicas pluridimensionais da sociedade contemporânea.

Entre os comissários com a actividade mais interessante, sob o ponto de vista cultural e educativo (que é o que nos interessa) encontram-se Homi Bhabha e Okwui Enwezor . Com outros comissários, procuraram apresentar artistas cujas temáticas abordassem as grandes questões levantadas pelos fenómenos socio-culturais contemporâneos - como o da globalização - e que passam por analisar política e esteticamente as diferenças étnicas, a colonização cultural, as discriminações raciais e de género no terreno da arte assim como a busca de uma igualdade isenta de qualquer resquício de exotismo⁴⁸ (Guasch, 2000:560).

Ao comissariado de arte e à actividade de conservador ou director de centro ou museu de arte contemporânea, cabe, portanto, uma tarefa de providenciar ao público experiências estéticas desafiantes e inovadoras, que façam do museu um local de frequência social mais povoada e mais gratificante.

⁴⁸ No que também é conhecido como *cultural fantasy* ou *social fantasy* dos círculos de poder em que a paixão pelo exótico pode levar à banalização do outro e, conseqüentemente, pode levar a um aniquilamento da sua alteridade (como o revelou Hal Foster em “*The Artist as Ethnografer?*”)

1.4.3. Os Cenários de Legitimação e Divulgação

Os “lugares” onde se apresenta a arte contemporânea constituem elementos fundamentais para um dos contextos – o de apreciação – no qual assenta o *sistema* da arte preconizado anteriormente por Bonito-Oliva e que aceitamos como congruente com a nossa ideia de arte e das dinâmicas que esta faz gerar no interior da sociedade e da cultura.

Os museus, as galerias e as bienais são lugares físicos, temporários ou permanentes, aos quais acrescentamos a ideia de mercado, simultaneamente, como fenómeno e como um “lugar” não físico, mas capaz de condicionar - e de que maneira – todos os outros.

Por outro lado, ao utilizarmos os termos “*cenário*” e “*divulgação*” estávamos a pensar no imponente e crescente poder dos *mass media* na legitimação de determinadas manifestações, práticas e modelos de apreciação estética e, conseqüentemente, na exclusão de outros alternativos ou concorrentes.

1.4.3.1. Os Museus

Os museus multiplicaram-se e já não se apresentam como simples locais de recolha de obras de arte, mas como organismos científicos e didáticos, dotados de equipamentos especiais para o reconhecimento, a análise, a classificação, a conservação e a apresentação crítica de produtos artísticos manufacturados de qualquer género.

Durante todo o século XX têm sido muitos os museus que são destinados à arte contemporânea, e não são apenas edifícios públicos monumentais – como o Guggenheim de Bilbao ou Centro Georges Pompidou em Paris - muitos deles, em particular os mais recentes, são essencialmente concebidos como “*instrumentos*” de pesquisa e de informação, sem limites de região ou nação e, por vezes, sem quaisquer entraves a manifestações artísticas que utilizam as suas paredes ou as suas estruturas arquitectónicas como suporte, como meio ou até como “*obra*” .

“Museografia, restauro, catalogação, são doravante disciplinas científicas, com definidas metodologias operativas, acessórias e integrativas relativamente às da historiografia da arte”. (Argan, 1988:23).

Os anos 60 não são apenas anos de eclosão de uma quantidade de movimentos de vanguarda, como o provam as os acervos dos museus de Estocolmo, de Amesterdão, ou o Kunsthalle de Berna, são igualmente os anos em ocorreu, finalmente, a completa abertura social a essas vanguardas. Segundo Millet (2000) *“os seus protagonistas gastaram menos tempo a fazer-se reconhecer pelo mercado e pelas instituições do que Cézanne para se fazer admitir no Salon parisiense”* .

No entanto, como já deixamos transparecer no ponto anterior, os museus reunindo e apresentando determinada exposição de um modo orgânico e segundo claros ângulos críticos, também se revelam como entidades de poder legitimador. Logo são elementos fundamentais no sistema da arte.

A relação da escola e da educação com o museu tem obedecido a uma lógica de passividade e de contemplação ou celebração dos colecções dos museus, em vez de uma desejável atitude mais activa do observador com os conteúdos e os significados das obras guardadas, expostas ou sujeitas a apreciação efémera.

Uma escola que se queira aberta à comunidade, e que se situe na área geográfica de um museu ou centro de arte contemporânea, não deverá desperdiçar a oportunidade de o considerar como parceiro educativo de alto nível. Alguns museus parecem ter despertado mais cedo para o seu papel social e educativo do que as próprias instituições escolares, fossilizadas e seguras em rotinas e nas presunções de controlo que aparentemente proporcionam. Sob o ponto de vista do estudante, esta postura da escola é altamente redutora e impeditiva da experimentação cultural *in situ*, fundamental para a sua construção de hábitos de prática cultural, essenciais para a manutenção e exigência futura de uma qualidade de vida que passe pelo que é vulgarmente conhecido como “consumo cultural” – talvez a faceta mais edificante deste fenómeno, no mercado alargado e globalizado em que se transformou o mundo contemporâneo.

1.4.3.2. As Galerias

Amostras menores, históricas e retrospectivas, colectivas e individuais, são continuamente montadas por galerias públicas e privadas. Já dissemos anteriormente que o “estado de saúde” da economia faz depender a actividade galerística e comercial da arte, incrementando-a quando à crescimento económico ou retardando-a quando à recessão económica.

Grande parte da informação que circula nas galerias é promovida e suportada pelo mercado para proveito próprio, o que explica o seu limite e a sua fraqueza. Embora a informação seja usufruída por um âmbito social vasto, ela destina-se, de facto, a um círculo social muito mais restrito, o dos possíveis compradores. Daí a importância do papel arbitral⁴⁹ e regulador das galerias, museus e centros de arte contemporânea públicos, já referida num dos pontos anteriores. Aqui, a qualidade e a inovação serviriam de guia ao público e, sem a lógica do lucro, que costuma regular a actividade económica numa economia de mercado, as propostas estéticas mais ousadas e mais inovadoras podem ter uma chance de se mostrarem.

Na prática, existem na sociedade contemporânea um pequeno sector habilitado para a compra e posse de bens artísticos, (classe alta e média alta) um outro mais vasto que se interessa pela arte no aspecto puramente intelectual (professores, estudantes, intelectuais etc.) e ainda um terceiro, mais extenso, que permanece de facto excluído de qualquer informação eficaz. (Argan, 1988:24). A educação artística faz sentido para toda a população escolar e extra-escolar, mas em particular para esta última franja caracterizada por Argan e que, no fundo, estará no fulcro do nosso instrumento empírico.

⁴⁹ É preciso ter em atenção, como sublinha Hofsttater, (1984:11) que “a atribuição de um valor exagerado às exposições que a competição entre as galerias pode provocar, também impedirá a evolução imanente da arte e, em seu lugar, fará surgir o vício da novidade”

1.4.3.3. As Bienais

As grandes bienais internacionais, são hoje um dos principais, senão o principal elemento legitimador de uma obra, manifestação ou corrente artística contemporânea.

Para a arte contemporânea são organizados – a maior parte das vezes a cargo de entidades públicas – grandes recolhas periódicas nacionais e internacionais (Bienal de Veneza, Paris, S. Paulo, a Documenta de Kassel, etc.) que por vezes comportam a atribuição de prémios. Simultaneamente, mostras menores, históricas e retrospectivas, colectivas e individuais, são continuamente montadas por galerias públicas e privadas aproveitando muitas vezes a “movida” própria nas grandes cidades onde ocorrem as bienais. Elaboram-se estrategicamente inaugurações simultâneas aproveitando o público, a concentração de meios e a disposição dos mass media. Grande parte da informação é promovida e suportada pelo mercado para proveito próprio (Argan, 1988:24).

Os comissários das bienais são cada vez mais escolhas que passam tanto pela competência profissional e pelo conhecimento que tem do fenómeno artístico, como pelas convicções filosóficas e políticas e, sobretudo, pela adequação das mesmas ao pensamento dominante. São portanto instrumentos ambivalentes de cultura e de poder. Se, numa democracia formal, tal facto não constitui nenhum problema, uma vez que reflectirá nas suas opções (e nas suas exclusões) as aspirações de uma hipotética maioria do público, a crise moral das instituições e das práticas políticas, e a falta de alternativas credíveis que escapem às ideologias tradicionais, tem levado a que, paulatinamente, o cidadão comum se afaste cada vez mais dos actos eleitorais.

Esta atitude de abstenção também é uma atitude de alienação perante uma realidade que nos é imposta e para a qual já não esperanças que a esfera política (crescentemente viciada) consiga regular. É também neste contexto actual de crise das instituições sociais e políticas, (com escândalos consecutivos, incompetências frequentes e incapacidades insuperáveis) que se manifesta o fenómeno e é nele onde desenvolve a actividade, plenas de idiossincrasias, quer o comissário, quer o conservador de museu.

1.4.3.4. O Mercado

Baudelaire (referido Bonito Oliva, 1992:18) quando viu a exposição universal de Paris no período de transição entre os séculos XIX e XX, disse que a arte só podia existir no futuro se se convertesse no grande mercado e assumisse as suas características: neutralidade, objectividade e impessoalidade.

Por mais agressiva que esta ideia de impessoalidade possa parecer, sobretudo para o pensamento estético europeu, o que é certo é que Baudelaire antecipou-se mais de meio século aos teorizadores da Art pop, dado que estas características encaixam perfeitamente na obra de Warhol, realizada sobretudo nos Estados Unidos da América, que, como país “sem história” (ou, pelo menos, com uma história muito recente) constituía o contexto ideal para que uma arte com as características apontadas por Baudelaire fosse possível.

O mercado artístico internacional, cujo centro, depois da IIª Guerra Mundial, se deslocou de Paris para Nova Iorque, mas cuja rede penetra doravante em todos os países culturalmente avançados, tem tido uma importância determinante não apenas no desenvolvimento de relações culturais a uma escala que, hoje, é global, como também para demarcações precisas relativamente a escolas e a tradições nacionais.

Segundo Argan (1988: 24) deve-se principalmente ao mercado (interessado no lançamento de novos valores) o fim do velho contraste entre o tradicionalismo académico – que ainda no século passado detinha o poder com o apoio dos governos e da cultura oficial – e a agitada minoria dos artistas avançados ou inovadores. Estes últimos são doravante os únicos a manter uma posição firme enquanto os negociantes rivalizam na descoberta e no lançamento de jovens talentos cuja validade só reconhecida pela crítica após algum distanciamento temporal.

Fenómeno típico do nosso tempo é o novo relacionamento que o marchand institui com os artistas, como se fosse mandatário da sua clientela, procurando assegurar para si o exclusivo das suas obras e comprometendo-os por contracto a ceder-lhe toda a

sua produção. Inevitavelmente isto vai influenciar a sua actividade de pesquisa (que poder ser reduzida) e levar à repetição das propostas que se vendem melhor.

Argan (1988:24-25) e Wolff (1997:33) identificam com clareza os principais factores que, numa perspectiva comercial podem afectar irremediavelmente o contexto de produção e o próprio artista⁵⁰, como também o contexto de apreciação (como até a própria crítica):

“ constante sucessão das correntes a um ritmo cada vez mais acelerado, que caracteriza a situação artística contemporânea, é pelo menos, em parte, determinada pela necessidade comercial de uma frequente substituição dos valores: donde o rápido êxito e declínio das “modas” que não reflectem uma aquiescência dos artistas aos interesses do mercado e aos gostos do público, mas antes uma necessidade de os estimular de os provocar, adequando o ritmo de uma actividade artística ao de uma sociedade cujo comportamento é doravante uniformizado pelas leis da produção e do consumo. À necessidade desta adequação nem a crítica foge, por vezes directamente condicionada pelo mercado, mas sempre disposta a estimular a superação das posições alcançadas e a interessar o público pelos factos novos, e portanto, a precipitar o processo de obsolescência dos mesmo produtos, cujo êxito anunciara antes”.

⁵⁰ Segundo Wolff (1997:33): “na medida em que o trabalho artístico se parece cada vez mais com o trabalho corrente sobre o domínio capitalista, também se converte num trabalho alienado e escravo no sentido técnico específico com que empregamos esses termos. Inclusive, persiste então a ideia romântica do artista como um dos poucos que não se viram afectados pelas relações capitalistas e pelos imperativos do mercado. Uma variante moderna disso é a situação corrente de por exemplo, os pintores que ensinam nas escolas de arte para ganhar a vida, enquanto realizam o seu trabalho “verdadeiro” no seu tempo “livre”.

O marchand passa a especular com o colecionador, adoptando não raras vezes os mesmos esquemas concorrenciais dos restantes sectores da economia de livre mercado. Uma obra isolada de um mestre deixa de ter interesse, a não ser que a restante produção regular já seja tão conhecida que então os compradores se precipitem com especial interesse sobre tais obras. Percebe-se então a cumplicidade entre esta actividade e a de conservador ou comissário. Para uma obra ser conhecida tem que circular nos mass media e pelas grandes feiras e bienais.

O que vamos assistir durante todo século XX é a um enfraquecimento do poder excessivo do mercado, que historicamente sempre foi uma espécie de instrumento da direcção cultural por parte da burguesia industrial e comercial. As bienais, a profusão de galerias privadas e os mass media, retiraram às classes dirigentes o exclusivo da fruição dos produtos artísticos e instauraram definitivamente outros trâmites, mediante os quais a produção de valores estéticos passou a ser fruível ou passível de fruição por toda a sociedade. (ou pelo menos por uma franja bastante significativa) Tais trâmites – dos quais a “ideologia” estética e cultural da Bauhaus é um exemplo acabado - foram individualizados, em primeiro lugar, no aparelho tecnológico da indústria e na difusão universal dos seus produtos e depois no sistema da informação de massas.

As duas grandes tendências que se contrapõem no decurso do nosso século reflectem precisamente a alternativa entre uma concepção da arte como bem económico privilegiado, destinado a um mercado de elite, (Ver Quadro 7) e uma concepção da arte como factor cultural e educativo do qual toda a sociedade deveria poder usufruir, através de sistemas funcionais e didácticos como o museu e a escola. (Argan, 1988: 25-26).

2. RECONCEPTUALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE CULTURA

Os processos auto-reflexivos e a mudança paradigmática ocorridos no seio de algumas disciplinas do conhecimento (Antropologia, Etnologia, Etnografia, etc.) que só no século XX conheceram as condições ideais para a sua afirmação no contexto das ciências sociais, levou a uma *maturação* e a um desenvolvimento do conceito de *cultura* que, cruzado com o contributo de outras ciências (Sociologia, Psicologia, Filosofia, História da Cultura, etc.), nos transportou para uma constatação óbvia: uma definição única de cultura é extremamente controversa e provavelmente bastante inadequada para a descrição do fenómeno e da dinâmica das sociedades contemporâneas.

Na realidade, assumir o termo “*cultura*”, num qualquer cenário dado, significa, necessariamente, a integração prévia de uma *conversação*, negociação e relação contínua com os nossos interlocutores sobre aquilo que, previamente, consideramos como “*cultura*” (AAVV, 2000a).

A última década do século XX trouxe novas vias de abordagem à diversidade cultural e étnica com que os fenómenos abordados no capítulo anterior (em particular, globalização, a compressão do tempo e do espaço e o “mosaico fluído”) moldaram a sociedade contemporânea.

Estas novas vias começaram-se a esboçar logo nos anos finais da década de 80 com a publicação de obras-referência de Gollnick & Chinn (1986), Clifford (1988), Collins (1989) e Nash (1989) e depois já na década de 90 com as obras de Wasson, Stuhr & Petrovich-Mwaniki (1990), Bullivant (1993) e Stuhr (1995).

Se algum mérito de deve atribuir à pós-modernidade, ele consistirá na consciência que teve de:

“assistir a um desenvolvimento da perda de soberania e do monopólio cultural ocidental em favor do reconhecimento de uma pluralidade linguística e de uma multiplicidade cultural que resistirá a ser considerada em termos de vassalagem e que reclamava a igualdade” (Guasch, 2000:558).

Reclamando, em muitas áreas, uma “revisão” e uma “reconstrução” do conhecimento em geral, e do conhecimento social em particular, alguns autores e algumas obras são recuperadas e reinterpretadas. Situa-se nesta categoria de obras a famosa *Histoire e Verité*⁵¹ do filósofo fenomenologista Paul Ricoeur, o qual afirma (citado por Owens, 1985:94 e Guasch, 2000:559) :

“quando descobrimos que há várias culturas, em vez de uma única e, em consequência, no momento em que reconhecemos o fim de uma espécie de monopólio cultural, seja este ilusório ou real, sentimo-nos ameaçados com a destruição do nosso próprio descobrimento. De repente, torna-se possível que existam outros, que nós mesmos sejamos um outro entre outros”.

Na medida em que a complexidade das interações sociais e culturais afectam a educação em geral, e a educação artística em particular, uma abordagem culturalista tornou-se assim inevitável no sentido de obtermos uma compreensão, o mais detalhada possível, do tema e o problema eleito para a investigação e, em particular, das pessoas que interagiram com os materiais simbólicos (obras de arte) com que foram confrontados (na parte empírica desta investigação).

No entanto, importa referir que o conceito de cultura observado a partir de um olhar pós-moderno é mais *inclusivo* do que observado a partir de uma perspectiva modernista. Sendo esta última, em regra, mais *exclusiva* (no sentido da exclusão e da discriminação). Bullivant (1993:29) sublinhou que a palavra *cultura* é normalmente utilizada em contextos que são diferentes e que importa diferenciar:

- em primeiro lugar, o termo encontra-se associado, pelo senso comum, a realizações estéticas como a arte, o teatro, o ballet ou a literatura. Isto origina uma distinção entre aquilo que é normalmente chamada de *alta cultura*⁵², e

⁵¹ Ricoeur, P. (1955) *Histoire et Verité*. Paris: Seuil.

⁵² Esta cultura também é designada como *cultura afirmativa*, que Marcuse, (1970:50) define como “aquela cultura que pertence à época burguesa e que ao longo do seu próprio desenvolvimento conduziu à separação do mundo anímico-espíritual, do reino independente dos valores, da

aquilo que é considerado como *baixa cultura*, como são classificadas (sobretudo pelo modernismo. Cf. Quadros 6 e 7) as manifestações de arte popular, a música pop e o entretenimento veiculado pelos mass media;

- em segundo lugar, alguns termos como cultura hippie, cultura underground (cultura da droga ou cultura marginal) ou cultura adolescente, (a que fundamentalmente não interessa) implica reconhecer que distintos grupos na sociedade possuem estas características. Estes grupos são frequentemente classificados como *subculturas*.

Entender o multiculturalismo na pós-modernidade foi pois um passo obrigatório a dar, embora no caso da população da nossa investigação empírica, a cultura juvenil e estudantil fosse considerada, à partida, mais uma subcultura de uma cultura de origem - a ocidental- do que concretamente uma cultura individualizada com que normalmente se confrontam as perspectivas de análise multiculturalistas.

Em todo o caso parece-nos possível uma definição de cultura que mantenha um tronco conceptual comum para ambas as situações. Foi o que Wasson, Stuhr & Petrovich-Manawiki (1990) procuram fazer. Estes antropólogos (citados por Efland, Freedman & Stuhr, 1996:76) sintetizaram uma concepção de cultura e dos factores que a condicionam em três ideias principais:

- A cultura é definida como a forma como os indivíduos se comportam, acreditam, percebem, e avaliam, podendo estas acções ser afectadas pelo meio ambiente, pelo sistema económico e pelos modos de produção;
- A cultura tem três características:

civilização, colocando-o por cima desta. A sua característica principal é a afirmação de um mundo valioso, obrigatório para todos, que tem de ser afirmado incondicionalmente e que é eternamente superior, essencialmente diferente do mundo real da luta quotidiana pela existência, mas que todo o indivíduo desde a sua interioridade, sem modificar aquela situação fáctica, pode realizar por si mesmo.

..... Só nesta cultura as actividades e os objectos culturais obtêm aquela dignidade que os eleva acima do quotidiano: a recepção converte-se num acto sublime solenidade”

- a) – é aprendida por intermédio da *enculturação* (“vivendo-se”) e da *socialização* (por intermédio de instruções formalizadas);
 - b) – é partilhada pela maioria dos seus membros;
 - c) – é adaptativa (às mudanças nos ambientes *ecológicos*);
 - d) – é dinâmica (lógica decorrente da alínea anterior).
- A cultura é um processo transicional, o que faz com que possa ser *refeita* por intermédio de alianças específicas, de negociações e competições entre os membros que a compõem. As instituições culturais (onde se incluem as escolas) são simultaneamente instituições relacionais e políticas⁵³.

Já Ariño (2000:31) fundamentando-se em Talcott Parsons⁵⁴ define sistema cultural como um sistema que tem as seguintes características:

- não está constituído pela organização de interacções nem pela organização das acções de um só actor singular, mas sim pela organização dos valores, normas e símbolos que guiam as escolhas efectuadas pelos actores (e que limitam os tipos de acção que poderão ocorrer entre eles);

⁵³ Mesmo que tal facto seja renegado pelo profissionais da educação, em particular os professores, que se recusam a admitir estar a sua profissão contaminada (quase do princípio ao fim) por considerandos de natureza política (impostos, a maioria das vezes, subrepticamente). A sua posição compreende-se. Estando as ideologias políticas autenticamente fossilizadas, e estando muitos dos actos políticos constituídos em autênticos rituais destituídos de real significado, o “político” passa a ser olhado com suspeição, por parte de uma classe profissional que ainda crê ser redentora da sociedade.

⁵⁴ Talcott Parsons na sua obra *Teoria Geral da Acção* considera haver 4 sistemas constituintes (o social, o da personalidade, o cultural e o conductual). Cada um assume especializações que os fazem distinguir dos demais no que respeita aos imperativos funcionais necessários (adaptação, capacidade para alcançar metas, integração e manutenção de padrões). A manutenção de padrões é atribuída ao sistema cultural.

- um sistema cultural não é um sistema empírico no mesmo sentido em que o é um sistema social ou de personalidade, porque representa um tipo especial de abstracção de elementos a partir destes sistemas. Estes elementos, contudo, podem existir separadamente como símbolos físicos e ser transmitidos de um sistema empírico de acção para um outro sistema;
- num sistema cultural as pautas de normas reguladoras (e outros elementos culturais que guiam as escolhas dos actores concretos) não podem formar-se a partir do acaso ou a partir de elementos sem relação. Isto é, se um sistema de cultura se manifestar na organização de um sistema empírico de acção deve existir um determinado grau de consistência;
- então, um sistema cultural é um *padrão de cultura* cujas diferentes partes estão inter-relacionadas para formar sistemas de valor, de crenças e de símbolos expressivos (entre os quais se encontram as obras de arte).

Importa então considerar os adolescentes – a população da nossa amostra empírica - como indivíduos que pertencem mais a um determinado *grupo* social e nele vivem do que pertencentes a culturas individualizadas e autónomas (como o são as comunidades hindus, islâmicas, chinesa etc). É certo que muitas das tensões latentes historicamente nos grupos adolescentes, advém do facto dessa autonomia ser simultaneamente prometida e negada, como veremos aliás nos capítulos seguintes.

2.1. A Cultura como Sistema de Troca de Significados

No contexto das sociedades humanas o termo “aprender” significa procurar adquirir, essencialmente, as características da cultura que envolve, quer o que aprende quer o que ensina.

Não há hoje nenhuma dúvida sobre o facto de muitas qualidades e dos aspectos da vida humana serem transmitidas geneticamente. O desejo por comida, por exemplo, está configurado nas características fisiológicas determinadas pelo código genético

(AAVV, 2000b). Mas o desejo dos adolescentes por um hamburger, “conjugado” com batatas fritas e com uma determinada bebida açucarada, já não pode ser explicado geneticamente, não apenas porque se trata de um desejo complexo, com mais do que uma variável, mas sim porque configura antes uma resposta abalizada culturalmente e que foi “aprendida” nas práticas familiares ou nas práticas prevaletentes entre grupos com interesses comuns (são mais do que interesses gastronómicos, são interesses culturais sob o ponto de vista antropológico). Ou, ainda, porque foi um desejo artificialmente elaborado e potenciado pelas estratégias de sedução de um fenómeno – a publicidade – que conjugado com um conjunto de tecnologias – os mass media - tem efeitos condicionadores de comportamentos e de atitudes, que tornam a nossa sociedade qualitativamente bastante diferente das sociedades de um passado recente.

Sob o ponto de vista antropológico, Clifford Geertz a partir de uma análise de uma obra de referência no meio científico⁵⁵ procurou sublinhar os vários significados ligados à palavra cultura, (AAVV, 2000b) sugerindo que:

1. “É o *estilo* de vida *total* de um povo”;
2. “É o *legado* social que o indivíduo adquire do(no) seu grupo”;
3. “É uma *forma* de pensar, sentir e acreditar”;
4. “É uma *abstracção* elaborada a partir do comportamento”
5. “É uma *teoria* elaborada pelo antropólogo sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta de facto.
6. “É um armazém de *aprendizagem partilhada*”;
7. “É um conjunto de *orientações* standardizadas para fazer face a problemas recorrentes”.
8. “É um *comportamento aprendido*”;
9. “É um *mecanismo* para a regulação normativa do comportamento”;

⁵⁵ Essa obra é, *Mirror for Man* de Clyde Kluckhohn's

10. “É um *conjunto de técnicas* para nos ajustarmos, simultaneamente, ao ambiente exterior e aos outros indivíduos;
11. “É uma *precipitação* da história”;
12. “É uma *mapa*, um crivo ou uma matriz *comportamental*.”

Já Ariño (2000:44-46) caracteriza também cultura em 12 pontos, repete alguns anteriores e parte de uma perspectiva antropológica *inclusiva* que assenta na *dignidade* apriori de qualquer manifestação cultural humana. Então:

1. A cultura é *constitutiva*: os seres humanos por natureza necessitam de “completar-se” culturalmente. O desenvolvimento biológico e cultural não são discerníveis no processo de hominização.
2. A cultura consiste num *sistema de símbolos*, em informação transmitida mediante aprendizagem social, em memória não genética.
3. Esta concepção anterior é *universal e inclusiva* porque todos os seres humanos estão constituídos culturalmente na medida em que são seres humanos.
4. A cultura é *colectiva e pública*. Expressa-se em formas institucionalizadas e é objectiva. Não consiste meramente na aprendizagem individual que cada pessoa consegue mediante a sua experiência vital, mas sim na informação transmitida.
5. A cultura é *partilhada*, comum. Produz homogeneidade e comunidade. Ata, liga e integra.
6. A cultura é *aprendida*, não genética. Neste sentido e só neste pode dizer-se que é arbitrária e convencional.
7. A cultura é *prática*. É mais uma actividade do que uma forma de conhecimento. Consiste ou expressa-se na forma como as pessoas vivem suas vidas e os grupos organizam a sua existência. Deve, pois procurar-se tanto nos arquivos e nas bibliotecas como na vida quotidiana.

8. A cultura é *plural*. Existem tantas culturas como grupos humanos. A diversidade é tanto um resultado da ontologia (do modo de ser) como das condições ambientais e sócio-históricas.
9. A cultura é *relativa*. Quer dizer, sempre diz referência a um grupo concreto ou a uma comunidade.
10. O corolário da característica anterior é a *dignidade* equivalente de todas as culturas. Não existe um canon de ponderação entre elas a partir do qual possa definir-se graus, subordinações ou proeminências. As culturas são incomensuráveis.
11. Cada cultura é *historicamente particular* e deve ser investigada *empiricamente*. Porque do carácter constitutivo da diversidade nada se deduz acerca da configuração concreta de cada formação cultural e menos ainda das suas pautas internas.
12. A relação entre cultura e sociedade tende a ser interpretada como *harmónica*. Ela deve-se a dois factores, um teórico e outro metodológico. Em primeiro lugar, a dita interpenetração deriva-se da dimensão ontológica (a cultura é social); em segundo lugar, considera-se o facto de que, acima de tudo, os antropólogos estudaram pequenas comunidades. No entanto uma mudança nas unidades de análise (pós-colonialismo) supõe também uma mudança nesta visão.

Assim a cultura, não constitui um conjunto de normas inertes, pelas quais todos, (ou pelo menos uma grande maioria) se irão reger. Deve antes ser entendida como um corpo de atitudes e comportamentos comuns de uma dada sociedade. Mais do que um conjunto de modelos, actua condicionando o comportamento que se tem em relação aos mais diversificados factores que brotam da sociedade e da cultura.

No entanto, é na consciencialização que as gerações vão tendo de si mesmas, e das dinâmicas em que se vão envolvendo, que reside um dos aspectos mais importantes da cultura sendo porventura aquele que mais se acerca do fenómeno educativo (ou pelo menos de uma certa ideia de escola reflexiva).

O “cultural”, para muitos cientistas sociais, reside pois em muitas das atitudes comportamentais *aprendidas* e em muitos dos modelos e padrões que configuram as nossas acções. Equivale isto dizer que o modelo cultural antecipa, em termos concretos, o nascimento da pessoa individual. As coisas já existem e cada ser humano é que nelas mergulha, tomando parte e podendo, para o bem e para o mal, transformá-las.

Este conceito cultural de “*modelos-padrão*” ou de “*conjunto de comportamentos*” aprendidos pode ser dividido nas categorias seguintes, constituindo cada uma um importante elemento de determinados sistemas culturais:

- *sistemas de significado*, nos quais a linguagem é primordial (como é o “calão” utilizado no desporto, ou o que é utilizado por determinadas franjas da adolescência);
- *formas de organização social*, de pequenos grupos a estados e corporações multinacionais (como o é a subcultura adolescente);
- *técnicas distintivas* de um determinado grupo e seus produtos característicos (como a arte os artistas).

Alguns princípios importantes depreendem-se desta definição de cultura (AA.VV., 2000a):

- se o processo de aprendizagem é uma característica essencial da cultura, então o ensino é também uma característica essencial. A *forma* como uma cultura é ensinada e reproduzida é, em si mesma, um importante componente cultural a ser levado em linha de conta;
- porque a relação entre o que é ensinado e o que é aprendido não é absoluta, a cultura existe num estado de constante *mudança* (muito do que é ensinado é abandonado, enquanto novas descobertas vão sendo constantemente produzidas);
- os sistemas de significado consistem em convenções negociadas. Os membros de uma dada sociedade deverão concordar com as relações entre as palavras, o comportamento e outros símbolos, e a sua

correspondente significância e significado. Esta perspectiva em considerar a cultura como um sistema de significado também considera os *acordos* negociados bem como os *processos* de negociação;

- porque os sistemas de significado envolvem um conjunto de relações que não são essenciais nem universais (a palavra “porta” não tem qualquer conexão essencial com o objecto físico, apenas concordamos que deverá ter simplesmente tal significado quando comunicamos – via oral ou via escrita - em português) diferentes sociedades humanas concordarão inevitavelmente em diferentes significados e em diferentes relações (no que constitui uma forma relativista de descrição da cultura).

O conceito de cultura defendido por Geertz (1973:4-5) e por Williams (1981) é essencialmente semiótico, daí que se torne extraordinariamente importante para uma perspectiva de análise como a nossa e para os problemas levantados pela nossa investigação⁵⁶. Tal como Max Weber, Geertz parte do princípio que o homem é uma animal *suspense* em *teias de significância* que ele próprio tece. Sendo a cultura constituída por essas teias, a sua análise nunca poderá ser efectuada a partir de uma ciência experimental procurando constituir uma “lei”, mas sim a partir de uma ciência interpretativa que procure o significado e as *tensões* a que este está sujeito.

Daí que Geertz compare os métodos do antropólogo aos do crítico literário na análise dos textos procurando revelar as estruturas de significação e determinar a sua fundamentação e importância social. Então, para Geertz fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito (no sentido de tentar “construir” uma leitura de algo).

Uma vez que o comportamento humano, na sua dinâmica social, é visto como uma “acção” simbólica que responde a outra “acção” simbólica. Então a fonética no discurso, o pigmento na pintura, a linha na escrita e o som na música, têm sempre um significado. A questão então é a de saber se a cultura se constitui como uma conduta padronizada, uma estrutura da mente, ou numa junção das duas (Geertz, 1973:9-10).

Mas a questão também é saber que tipo de educação artística é hoje possível que, fundamentalmente, interesse ao público a que é dirigida – os adolescentes – de modo que, respeitando uma subcultura, consiga simultaneamente comunicar-lhe valores culturais mais abrangentes, sem os quais a *memória* (fundamental na consolidação das identidades) se debilita e, em consequência, a coesão social se torna insustentável.

Geertz argumenta que a cultura é pública porque o significado não é um atributo isolado, mas sim só possível se for articulado dentro de um “*sistema*” de significados. Este é necessariamente propriedade colectiva de um determinado grupo. Por isso, quando normalmente dizemos que não compreendemos determinadas acções de pessoas de outra cultura, exterior à nossa, ou até de uma subcultura que se manifesta no interior da nossa, “*estamos a admitir a nossa falta de familiaridade com o universo imaginativo no qual os seus actos são «signos»*” (Geertz, 1973:12-13).

Enquanto educadores e agentes culturais, a necessidade de nos familiarizarmos, com os “universos imaginativos” que fazem parte das subculturas adolescentes, não é o mesmo que aceitá-los incondicionalmente como forma de reduzir a conflitualidade hoje latente no mundo da educação. Mas em todo o caso, para começar um diálogo há que também dar voz à outra parte (o que procuramos fazer nas entrevistas do nosso instrumento empírico).

⁵⁶ Aliás, Geertz tem uma posição teórica muito interessante acerca da arte, com alguns pontos de contacto com o *sistema* de Bonito Oliva (Cf. Ponto 1.3.2.) considerando-a um “*sistema cultural*” no texto *Art as Cultural System* (In *Local Knowledge*. Nova Iorque: Basic Books. Pp.108-9)

2.2. A Cultura Visual como um Novo Campo de Conhecimentos Transdisciplinares

“ A experiência humana é agora mais visual e visualizada do que alguma vez foi no passado. Do satélite às imagens médicas do interior do corpo humano. Na era do écran visual, o nosso ponto de vista é crucial (...) ver é muito mais do que acreditar. Não é apenas uma parte da vida diária, é a vida diária.”

Nicholas Mirzoeff

O hiato entre a riqueza da experiência visual na cultura contemporânea (que entendemos como pós-moderna⁵⁷) e a *competência* requerida para analisar esse facto, que deveria ser, por conseguinte, uma nova função escolar, consciencializa-nos quer para a oportunidade, quer para a necessidade da cultura visual como um novo campo de estudos. Esta nova *área* de estudos é incontornável⁵⁸ e fundamental para a compreensão das dinâmicas culturais que se desenvolvem no mundo polifacetado que é hoje o nosso.

⁵⁷ Segundo Mirzoeff, (2001:3): “o pós-modernismo tem sido frequentemente considerado como o crise do modernismo. Neste contexto, isto implica que o pós-moderno resulte de uma crise causada pelo modernismo e pela cultura moderna confrontando a falência da sua própria estratégia de visualização. Por outras palavras, é a crise visual da cultura que cria a pós-modernidade, não a sua textualidade. Enquanto a cultura impressa não irá certamente desaparecer, o fascínio pelo visual e os seus efeitos, que marcou o modernismo, engendrou a cultura pós-moderna, que será tanto mais pós moderna quanto mais visual for”.

⁵⁸ O que não quer dizer que a sua consciencialização e aceitação pelas altas esferas dos decisores escolares seja um facto consumado. Paul Duncum (1997) refere mesmo que os teóricos culturais, partindo sobretudo da antropologia e da sociologia já nem sequer defendem hoje a distinção entre alta cultura e cultura popular, questionando mesmo até quando estarão os educadores de arte imunes aos novos ventos que sopram das ciências sociais.

Enquanto, os diferentes *media* visuais tinham vindo a ser estudados de forma independente, regra geral, sob uma perspectiva historicista e descritiva, existe agora uma necessidade de interpretar os efeitos causados, num sentido lato, pela globalização pós-moderna do visual e pela sua participação na vida quotidiana. Muitos críticos num número vasto de disciplinas tais como a história da arte, o cinema, os estudos de media, a sociologia e a educação (entre muitas outras disciplinas) têm começado a descrever este campo emergente como “cultura visual” (Duncum, 1997; Barnard, 1998; Hernández, 1997 e 2000; Drucker, 1999; Lloyd, 1999; Mirzoeff 2001; Rose, 2001; etc.).

A cultura visual não depende das próprias imagens mas da tendência moderna para fotografar e visualizar a existência e das novas formas de relacionamento humano que o mundo da “imagem” passou a proporcionar no quotidiano social. Esta *visualidade* crescente, torna o período moderno radicalmente diferente do mundo antigo e medieval. “*Enquanto tal visualização se foi tornando comum durante o período moderno, tornou-se agora compulsiva*” (Mirzoeff, 2001:5-6) o que constitui, para muitos autores, uma qualidade distintiva do pós-moderno em relação ao moderno. A segunda geração de telemóveis pessoais - capazes de transmitir imagens é o melhor exemplo desta tendência. A voz é importante mas necessita da imagem para que um sentido de totalidade de comunicação de estabeleça. No entanto, corremos riscos de nos envolvermos no tecnofetichismo de que Kerckchove (1997: 31) nos alerta e em relação ao qual já anteriormente fizemos referência.

O facto da sua identificação, configuração e necessidade como um novo campo de saber, ter partido de várias áreas disciplinares, é a mais consistente prova de que a “cultura visual” é, de facto, por definição e por coerência das suas articulações, mais uma área transdisciplinar do que uma “disciplina” nova.

O facto de não haver, por enquanto, nenhuma “estrutura institucional” individualizada (Duncum, 2001), à qual se possa associar a cultura visual, cria-nos dificuldades para lhe articularmos uma definição coerente. Todavia, é de esperar que as suas definições variem significativamente, tal como aliás a própria definição de arte, que está inserida numa secular superestrutura institucional, cujas dinâmicas, próprias do organismo vivo que é, pouco ou nada a beneficiaram no sentido da elaboração de uma

definição satisfatória (partindo do ponto de vista que em arte seja possível haver algum tipo de definição satisfatória)

Segundo Mirzoeff (2001:3) “*a cultura visual preocupa-se com acontecimentos e factos visuais nos quais a informação, significado ou fruição são pensados pelo consumidor numa situação de interface com a tecnologia visual*”. Entendendo-se por tecnologia visual qualquer forma de aparato concebido quer para olhado, quer para facilitar e enriquecer a *visão natural*, desde pintura a óleo, até à televisão e à internet.

No entanto Duncum, (2001) contesta a definição de Mirzoeff considerando-a problemática em três pontos:

- qualquer definição que seja dependente da tecnologia tende a ser pobre e limitada;
- será certamente possível, mesmo numa sociedade crescentemente consumidora, considerar as pessoas de uma forma mais *digna* e mais *aberta* do que simplesmente como meros “*consumidores*”, e finalmente;
- a educação artística está principalmente interessada em “*significado*” e em “*prazer*” desinteressado (no sentido de fruição estética) e isso ultrapassa a análise crítica da informação visual propriamente dita (embora não a anule).

A definição de Barnard⁵⁹ (1998, citado por Duncum, 2001) procura não só evitar as contingências da definição de Mirzoeff, mas sobretudo situar o novo campo⁶⁰ ou área

⁵⁹ A 1ª edição da obra de Mirzoeff é de 1999, o que significa que terá tido acesso à obra de Barnard que cita na sua bibliografia. A não reformulação da definição de cultura visual, nas duas reedições posteriores (a nossa edição é de 2001) só demonstra aquilo que Duncum afirma em 2001 (cf. Bibliografia) que é o facto de “*qualquer definição dever ser vista como provisória e contestável*”.

⁶⁰ Inseridos na cultura visual encontram-se uma extensa lista de objectos identificados por Barnard (1998:108): “*a moda, os textéis, a cerâmica, os mais variados objectos comuns como secadores de cabelo e máquinas de barbear, os automóveis, a arquitectura, o design de jardins, os cartazes com as imagens populares e corporativas, o cinema e a televisão, os jogos de computador, as*

de estudos sob uma perspectiva mais consensual. Decompondo o conceito, oferece na verdade não uma, mas duas definições. Numa atende ao termo “*cultura*” e noutra atende ao termo “*visual*” da cultura visual.

- O termo a “*cultura*” é entendido como “*o conjunto das instituições, objectos, práticas, valores e crenças por intermédio dos quais uma sociedade é visualmente produzida, reproduzida e contestada*”(Barnard, 1998:7).
- Por sua vez, por “*visual*” define-se: “*tudo o que é visualmente produzido, interpretado ou criado pelo homem, que possui, ou é atribuída, uma intencionalidade comunicativa e/ou estética*” (Barnard, 1998:18);

A cultura visual tem entretanto uma geneologia que tanto necessita de ser explorada e definida para o período moderno, como para o período pós-moderno⁶¹ (Foucault, 1998). Para alguns críticos, a cultura visual é “*a história das imagens*” manipuladas segundo uma noção semiótica de representação (Bryson, et.al.1994: xvi). Esta definição cria um conjunto de material tão vasto que uma única pessoa ou um único departamento universitário terão dificuldades em cobrir com suficiente rigor um campo tão vasto. Esta constatação abre, obviamente, uma mina inesgotável de material para investigação pós-graduada.

No entanto, para outros, é um meio de criar uma “*sociologia da cultura visual*” que estabelecerá uma “*teoria social da visibilidade*” (Jencks,1995: 1) Esta aproximação parece abrir-se a uma perspectiva que atribui ao visual uma independência artificial a partir de outros sentidos que têm pouco a haver com a experiência real.

páginas internet, os mais variados produtos do design gráfico, incluindo as letras e as embalagens de todos os tipos”. Todos estes objectos concorrem com as chamadas artes visuais tradicionais na construção de significado nas sociedades contemporâneas.

⁶¹ Partindo-se do princípio, que é contestável, que as condições culturais que definiam o período moderno, de facto, já não são adaptadas para a definição cultural da pós-modernidade contemporânea.

O visual deve então ser utilizado num sentido mais activo, concentrado no papel determinante da “cultura visual” no vasto campo da cultura geral à qual pertence. Tal história da cultura visual deveria então sublinhar aqueles momentos em que o visual é contestado, debatido e transformado como um espaço constantemente desafiante de interacção social e de definição em termos de classe, género, e identidades sexuais e raciais.

A cultura visual é, por conseguinte, uma área resolutamente interdisciplinar no sentido dado ao termo por Roland Barthes, para o qual a realização de trabalho interdisciplinar não passava apenas por pegar num tema e rodeá-lo por duas ou três ciências, (esperando que nenhuma delas canibalizasse as outras). O estudo interdisciplinar consiste sim em criar um novo objecto, que não pertença em rigor a nenhuma delas. Como já tem sido frequentemente argumentado (McNair, 1995:xi) isto implica “*assumir elevados graus de incerteza, risco e arbitrariedade*” do que aqueles têm sido utilizados até agora. Isto também implica, necessariamente, quebrar velhas barreiras disciplinares e colocar outras mais permeáveis no seu lugar (Mirzoeff, 2001:4).

**CAPÍTULO 3: A ESCOLA ENQUANTO “LUGAR” SOCIAL E CULTURAL
PARA A MUDANÇA**

1. A ESCOLA E OS SEUS PÚBLICOS JUVENIS

“A escola perdeu o comboio da história (...) equivocou-se de carro. Escolheu um carro com o espelho retrovisor maior que o vidro dianteiro. O retrovisor é imprescindível: serve para controlar o passado, utilizando-o como ponto de referência. Porém, quando o retrovisor é maior que o vidro dianteiro, não se podem alcançar as velocidades que impõe, hoje, a vida social”

Joan Ferrés

“O desenvolvimento e posta em prática de qualquer mudança deveria tomar em linha de conta as teorias e concepções já existentes sobre a mudança educativa”

Andy Hargreaves

Vários conjuntos de factores podem ser convocados para estudarmos os efeitos da pressão hoje colocada sobre as escolas e sobre a função docente. Entre esses factores de pressão tem-se destacado ultimamente o polémico e *desportivo* “ranking” das melhores escolas, diligentemente publicitado nos órgãos de comunicação social, que tanta discussão tem levantado entre os profissionais da educação, mas em relação à qual a nossa investigação – por razões que se entendem - não pode ir muito mais além do que esta simples referência¹.

¹ O maior equívoco deste ranking é o facto de basear-se, fundamentalmente, nos resultados avaliativos obtidos pelos estudantes dessas escolas, quer localmente, quer em exames nacionais, como se a finalidade exclusiva da educação fosse a *avaliação*. O efeito do “ranking” é desmotivante para os profissionais que exercendo a sua profissão em zonas de “risco” (em particular nas periferias degradadas das grandes cidades) ou em zonas rurais do interior completamente abandonadas pelo poder central, dão o melhor que têm de si em ambientes sócioeducativos adversos. O paradoxo levantado pelo ranking é que os melhores professores podem estar precisamente em muitas destas escolas modestamente classificadas na lista.

Entre estes factores de pressão destacam-se os referidos por Nóvoa et. al.(1995:99)² que os agrupou em factores de primeira e de segunda ordem. Os primeiros incidem directamente sobre o trabalho do professor e a sua acção concreta na sala de aula e que “*modificam as condições em que desempenha o seu trabalho provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente*”.

Os segundos factores (segundo Nóvoa et. al.) de *segunda ordem*, mas nem por isso menos importantes, referem-se essencialmente às condições *ambientais*, (eco-psicológicas, culturais, políticas etc.) e ao *contexto* em que se exerce a docência. Como o sistema educativo é uma parte concreta da sociedade, conhecê-la é pois fundamental (Patrício, 1996: 164) e isso passa por conhecer:

- a estrutura social;
- a estrutura económica;
- a cultura;
- as tendências evolutivas *pesadas*;
- o enquadramento internacional, e
- os recursos materiais.

Todavia, se os primeiros factores provocam um certo e indisfarçável mal-estar docente, estes segundos afectam a motivação³ e a implicação do professor, quer no seu trabalho directo na sala de aula, quer no trabalho indirecto, mas não menos importante, que poderá (e deverá) fazer em prole da instituição que serve (participação em projectos educativos, projectos de dinamização cultural e científica para a comunidade local etc.).

² Podemos ainda acrescentar os que foram identificados por Hargreaves (1998) Hargreaves, Earl & Ryan (1998), Goodson (2000) e Hernández (2000) a partir de diferentes modelos de análise.

³ Os factores contextuais integram os fenómenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e são destacados pela maioria das investigações, sendo considerados os que geram no professor um sentimento de desajustamento e de impotência, no limite poderão levar à autodepreciação pessoal e profissional (Nóvoa et. al. 1995:99 e 113).

São doze os indicadores básicos que segundo Nóvoa et. al. (1999:100-108) resumem as mudanças recentes na área da educação:

1. O aumento das exigências em relação ao professor;
2. A inibição educativa de outros agentes de educação;
3. O desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
4. A ruptura do consenso social sobre a educação;
5. O aumento das contradições no exercício da docência;
6. A mudança de expectativas em relação ao sistema educativo;
7. A modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;
8. A menor valorização social do professor;
9. A mudança dos conteúdos curriculares;
10. A escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho;
11. As mudanças das relações professor-aluno;
12. A fragmentação do trabalho do professor.

Entrar em cada um destes indicadores, seria praticamente realizar uma dúzia de investigações eventualmente independentes na forma, mas necessariamente interdependentes nos conteúdos. Por enquanto, a sua identificação basta-nos, face às problemáticas que nos preocupam e que não passam efectivamente por esmiuçar cada item de uma constelação de factores que hoje afectam qualitativamente a educação e que admitimos serem bastante diferentes dos que afectaram a educação à duas ou três décadas atrás.

Por termos essa consciência (que certamente o professor António Nóvoa e colaboradores também tiveram) podemos destacar um outro *indicador* que é incontornável na escola contemporânea, quiçá uma derivação do indicador 3 apontado atrás. Esse hipotético indicador 13 (o mau augúrio do número é mera coincidência) é “*A mudança identitária e cultural do público juvenil que hoje chega à escola*”, extraordinariamente marcado pelos novos media, como se destaca nos estudos de um número apreciável de investigadores recentes. (Tapscott, 1998; Livingston, & Bovill, 1999; Kinder, 2000; Kenway & Bullen, 2001; Wells, 2002 e Buckingham, 1996, 2000 e 2002, entre outros).

A ausência do *exterior* social e cultural no *interior* da escola e do sistema educativo é, ao mesmo tempo, o alheamento da escola de si mesma e do próprio mundo e, por conseguinte, esta atitude nunca foi favorável à busca daquelas que deveriam ser as verdadeiras finalidades da educação: dar uma *forma* e um *conteúdo* à informação cognitiva e cultural que axiologicamente se adapte melhor à estrutura do destinatário.

Segundo Ferreira-Alves (1997:166):

“não só faz sentido deixarmos de nos sentir alunos, como encarar a categoria de alunos como sendo os outros, os que estão lá (de fronteiras fechadas connosco) é um obstáculo ao nosso próprio desenvolvimento e capacidade de influência (...) o «eu» e o «outro» são afinal e apenas duas posições possíveis de um mesmo «eu»; por outro lado, nós, cada um de nós é, sem dúvida, mais o destino do que a origem dos significados sociais e culturais em que nos movemos”.

Parece-nos ser aceitável a ideia de que a regra máxima – a alteridade – de um relacionamento da escola e do professor com o mundo adolescente, passe por colocarmo-nos no lugar do outro, nem que seja por um minuto, talvez seja um primeiro passo para percebermos que muitas das nossas convicções podem precisar de ser nutridas com mais consciência e lucidez, com o conhecimento dos verdadeiros traços distintivos da contemporaneidade⁴ (daí o nosso capítulo1) daquilo que desejamos para os nossos jovens e para o nosso mundo. Em suma, declaramo-nos muito próximos de uma concepção, defendida pelo professor Manuel Patrício (1997:143), que *“veja em cada criança, e em cada educando, um ser único, que tem um percurso temporal único para cumprir o seu processo de desabrochar”*. Ainda segundo o professor Manuel Patrício:

⁴ O que não significa necessariamente a adopção de uma atitude de bajulação e idolatria em relação a determinadas características da pós-modernidade.

“olhar para cada um dos nossos educandos dessa maneira, olhar para cada aluno dessa maneira, (como ser único) é a revolução pedagógica radical a fazer para que se proceda correctamente à edificação da pessoa do aluno” (1997:143).

Muitas das nossas escolas e dos nossos professores continuam a funcionar em função da época da indústria mecânica pesada, quando a justificação racionalista-economicista da educação hoje (pelo menos nas sociedades ocidentais ou ocidentalizadas) já nem sequer passa pela revolução industrial, mas sim pela revolução informática, como nos alertou Lyotard (1989) há mais de uma década. Muitas das escolas continuam então com professores isolados processando fornadas de jovens constituídos por turmas ou por níveis de aptidão, em grupos construídos com base em critérios discriminatórios que passam por considerar e agrupar em determinadas turmas os jovens com capacidade para chegar à universidade⁵ e, noutras turmas, os “*outros*”. Sabemos hoje que esta separação que parte de uma posição que encerra muito comodismo por parte dos professores (quando concebem a constituição das turmas) em pouco ou nada ajuda a uma integração e motivação de muitos destes jovens duplamente excluídos (porque já o são socialmente).

Por outro lado, como a escola não concebe cursos profissionalizantes suficientemente atraentes para absorver estes alunos, o seu destino é o abandono precoce da instituição escolar, dramaticamente, sem qualquer tipo de qualificação profissional, não aguentando a competição como os colegas mais dotados e cotados socialmente (dotação e cotação encaixam, neste caso, perfeitamente). Para além do mais, é para estes últimos alunos que uma boa parte dos professores se esforça.

Em suma, as estruturas básicas da escolaridade e de ensino foram estabelecidas para servir outros objectivos noutras épocas ao passo que a sociedade de move no sentido de uma época pós-industrial e pós-moderna, as nossas escolas e os seus

⁵ Para Hargreaves, Earl & Ryan, (1998: 20) *“o propósito principal da escolarização dos adolescentes, não é o de preparar os estudantes para o ensino superior, mas sim ajudá-los a converter a educação num processo evolutivo que afrente as necessidades pessoais, sociais, físicas e intelectuais da gente jovem em cada fase particular do seu desenvolvimento”*.

professores continuam apegados a edifícios de burocracia e de modernidade que se encontram em desagregação; a hierarquias rígidas, salas de aula isoladas, departamentos segregados, (muitos dos professores de artes visuais têm razões para se sentirem assim) e estruturas de carreira ultrapassadas (Hargreaves, 1998: x)

A cultura está a transitar de uma *modalidade* escrita para uma *modalidade visual*, dentro de um mundo de grande complexidade tecnológica, o que leva as novas tecnologias a colocarem questões importantes para as relações entre professores e estudantes, entre o quotidiano escolar e o quotidiano familiar, entre este último e o mundo que se estende para fora da escola. Frente ao fascínio por este imaginário de alta tecnologia o velho discurso escolar oferece, na opinião de Hargreaves, Earl & Ryan, (1998:255), pouca competência. Por isso, julgamos então haver razão para afirmarmos que as forças de mudança tenderão a dissolver as fronteiras entre escola e comunidade (Elkind, 1993).

“Mudar os professores supõe mudar as pessoas e esse é um processo lento” (Godson, 1992 e Fullan & Hargreaves, 1991) isto significaria que as novas estratégias de ensino deveriam pôr-se em prática a um ritmo determinado e com a flexibilidade suficiente de modo a que os professores pudessem adoptá-las e adaptar-se a elas com comodidade.

“Seria injusto e pouco realista e inútil esperar que os professores mudem também espectacularmente a sua forma de ensinar e que para além disso, o façam num curto espaço de tempo. Mas já é mais justo, realista, e provavelmente, demonstrará ser mais efectivo, esperar que se comprometam a procurar uma contínua melhoria entre a sua comunidade de colegas e que sejam capazes de experimentar novas estratégias de ensino como parte desse compromisso. Ao tratar de melhorar as estratégias de ensino normalmente inclinamo-nos para a «conversão», quando fazê-lo para a «extensão» seria um objectivo muito mais prático e mais produtivo” (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998:250).

Não se trata portanto de nos *convertermos* mas sim de nos *expandirmos* e isso passa por adoptarmos culturas profissionais mais colaborativas e abandonarmos a cultura individualista que ainda continua a ser uma imagem de marca da profissão docente.

As escolas secundárias defrontam agora novos desafios significativos. Não se trata de vagas necessidades abstractas e futuristas colocadas pela chegada de um novo século. As mudanças já estão ocorrendo, com maior ou menor intensidade, no interior das salas de aula. As escolas e os professores encontram-se imersos numa transformação mundial da política, da economia, da tecnologia, da cultura da moral, e da vida quotidiana. As estruturas familiares estão a mudar, as relações tornam-se mais frágeis e mais temporais. E o conceito de si mesmos e as identidades dos jovens (rapazes e raparigas) correm agora mais riscos do que nunca. (Hargreaves, 1998)

Em regra, apesar de viverem numa iconoesfera (na expressão de Ferronha, 2001), termo já referido por nós anteriormente, os jovens tendem a não reflectir sobre as imagens a partir de uma perspectiva crítica (Beach & Freedman, 1992, cit. Freedman, 1997:269), tendem, portanto, a não compreender o poder comunicativo do mundo simbólico de raiz visual que o rodeia ou a olhar criticamente as imagens, a não ser que sejam ensinados para o fazerem.

Como assinalou Freedman (1997a) infelizmente o currículo procura frequentemente filtrar e remover o conhecimento que já não considera legítimo. Mas o currículo não é uma abstracção sem responsabilidade. Normalmente, é mais um “instrumento” apetecível para qualquer poder político que, em regra, demonstra um apetite muito voraz pelos aspectos educativos de uma sociedade, mesmo os mais prosaicos.

Para alguns autores como Alvarado & Boyd-Barret, (1992:136), Hernández (2000:129 e ss.), Efland, Freedman & Stuhr (1996:42) Freedman (1997b:51) a educação já não pode confinar-se ao ensino de aspectos seleccionados da cultura, mas ser endereçada à experiência cultural dos jovens, entendida como *totalidade*. Assim a educação deveria focar-se não apenas na distribuição da informação factual, da alta

cultura, e da produção artística dos próprios jovens, mas também deveria incluir a discussão e o debate sobre as formas de cultura popular que são determinantes na influência que exercem sobre o conhecimento do estudante (Freedman, 1997b:46).

1.1. A Adolescência

“A adolescência começa com a biologia e termina com a cultura”

Norman Sprintall & Walter Collins

Duas considerações preliminares se nos impõem para uma primeira abordagem à adolescência: uma é de natureza histórica, a outra de natureza antropológica. A primeira leva-nos a questionar se adolescência, enquanto *consciência social* sobre a especificidade de uma determinada época do crescimento humano (Tessier, 2000:7)⁶ sempre existiu; a segunda leva-nos a questionar se a adolescência é universal, isto é, se se manifesta da mesma forma em todas as culturas.

Se bem que a referência à juventude sempre tenha existido na literatura clássica greco-latina⁷, muitos autores acreditam ser o *conceito* de adolescência um fenómeno relativamente recente na história da humanidade (Huerre, Pagan-Reymond & Reymond, 2000:7), tendo começado a desenvolver-se a consciência deste período peculiar do desenvolvimento e crescimento humano a partir dos séculos XVIII e XIX (Braconnier & Marcelli, 2000:39).

⁶ Os sociólogos a utilizam mais o termo “juventude” do que o termo “adolescência”.

⁷ Sabemos pelos escritores antigos que em Roma a adolescência iniciar-se-ia por volta dos 17 anos e só terminava oficialmente aos 30 anos. Veremos mais à frente que esta tendência de alargamento da adolescência parece regressar às práticas sociais contemporâneas (Cf. Huerre, Pagan-Reymond & Reymond, 2000:30 e ss.).

Para Bennett & LeCompte, (1990) citado por Hargreaves, Earl & Ryan (1998:32) a adolescência não só é um *fenómeno recente* como é essencialmente característico das zonas mais ocidentais e industrializadas do mundo. Deixou de ser um estado de breve transição para passar a ser um estado cada vez mais longo, absorvido por uma escolaridade igualmente extensa e por uma economia cujo mundo laboral apenas exige pessoas maduras e altamente qualificadas.

A adolescência é, portanto, o fruto de variados movimentos e de determinadas pulsões que se constituem, mais ou menos conscientemente, para a concepção de uma “idade” ou fase de vida social. Esta aceção abre uma possibilidade:

“Podemos imaginar que, num futuro próximo ou longínquo, poderão surgir, à imagem, aliás, do bebé que vemos tornar-se pessoa, e dos seus avós que vemos entrar na terceira, e depois na quarta idade, outras tentativas, filhas de idênticas tentações, de criar novas idades intermédias, quais novas barreiras defensivas levantadas por uma sociedade fragilizada.” (Huerre, Pagan-Reymond & Reymond, 2000:9).

Serra (2000) em trabalho inédito (citado por Ferreira, 2001:4) faz uma distinção entre influências normativas de idade, normativas históricas e não-normativas. Por normativas de idade compreende as que se espera que normalmente aconteçam com o indivíduo, dentro de um período, tais como o ingresso na escola ou a puberdade. As normativas históricas são aquelas que acontecem com todos os indivíduos da mesma geração, dentro de uma determinada acção concreta, tais como a realização de um exame ou casamento. As não-normativas são aquelas que ocorrem somente com poucos indivíduos e que não estão previstas no desenvolvimento, como puberdade precoce ou mudança de escola.

Segundo Philippe Ariès, na idade média a criança “*queimava etapas*” passando directamente do colo maternal para o mundo dos adultos⁸. Na história

⁸ Existem todavia alguns autores que não concordam com a visão de Ariès, como Lett, S. (1997) *L'enfant des Miracles: Enfance et Société au Moyen Âge*. Paris: Aubier. Segundo Melvin e Volkmar (1993), a palavra teenager foi utilizada pela primeira vez na língua inglesa em 1430,

medieval portuguesa vários reis assumiram a coroa aos quatorze anos, idade em que eram considerados “*homens feitos*”. Da mesma forma, ao abrigo das estratégias e das alianças de poder feudais, eram negociados e celebrados casamentos entre adultos (e por vezes idosos) e meninas da primeira infância. Todavia, segundo muitos autores, as condições sociais e culturais que tornaram possível a emergência de uma juventude, como grupo autónomo (regra geral contestatário ou marginal relativamente ao mundo adulto) só se vieram a verificar a partir da IIª Guerra Mundial, isto é, a partir de meados⁹ do século XX (Huerre, 1992:36).

Hernández (2001b) sustentando-se nas posições do construcionismo social (Burr, 1995), considera serem a infância e a adolescência mais realidades sociais e discursivas (encontrando-se, como tal, em constante mudança, fruto das pressões de cada época e de cada contexto) do que realidades essenciais e imutáveis.

Já para Mannoni (1996:11) a adolescência é um conceito “*inventado*” e esteve imediatamente acompanhado por medidas administrativas, médicas e

referindo-se às idades entre os 14 e os 21 anos para os homens e entre os 12 e os 21 anos para as mulheres.

⁹ Segundo este ponto de vista os progenitores do autor desta investigação foram hipoteticamente a primeira geração adolescente a ser reconhecida enquanto tal. Todavia um factor social (que teve a ver a com a sua entrada muito precoce no mundo do trabalho) impossibilitou a sua “passagem” pelos períodos rituais da adolescência formal. De facto, o autêntico *flagelo que constitui* o trabalho infantil, nas décadas de 40 e 50, do século de onde provimos, prolongou-se até aos dias de hoje e continua, infelizmente, a manifestar-se no nosso país, em proporções absolutamente vergonhosas (impossibilitando milhares de jovens de ter uma palavra a dizer sobre o seu próprio futuro). Isto origina que na realidade muitas crianças saltem da infância para o mundo do trabalho, sem viverem a importante fase “preparatória” da adolescência. Não existem ainda estudos sérios sobre o tipo de adultos em que estas crianças trabalhadoras e operárias se tornarão, mas adivinham-se que competências terão numa sociedade em que a capacidade de adaptação e a familiarização com as novas tecnologias constituem hoje factores altamente qualificativos para competitividade global que se tornou a inebriante imagem de marca da economia mundial. Dentro de um quadro ideológico e estético, histórica e politicamente bem determinado, o escritor neo-realista Soeiro Pereira Gomes, em *Esteios*, aborda esta delicada questão quando dedica a sua obra “*aos filhos dos homens que não puderam ser meninos*”.

psicopedagógicas diversas. Esta ideia é ainda, em parte, sustentada por Rappaport, (1982) que considera ser a adolescência uma *invenção cultural*, havendo ainda outros que a consideram um luxo (Serra, 2000), a que só sociedades ou grupos sociais mais desenvolvidos se permitem¹⁰.

Quanto à segunda questão, atrás colocada, os antropólogos e os etnógrafos têm demonstrado facilmente a inadequação da tese da universalidade e da homogeneidade do desenvolvimento da adolescência nas várias culturas do mundo. Parece ser um facto incontestado e até demonstrável empiricamente que as relações entre os adolescentes e os adultos, bem como o seu período de duração, são muito diferentes de país para país e de cultura para cultura (Tessier, 2000:11).

Existe hoje um importante conjunto de trabalhos que contribuíram para que fosse modificado o conceito antropológico de adolescência (Huerre, Pagan-Reymond & Reymond, 2000: 47). A maioria desses trabalhos pôs em relevo o papel central dos factores sociais, que se sobrepõem aos biológicos, no desenvolvimento da fase de vida humana abalizada entre os marcos etários que caracterizam a adolescência. Por outro lado, estes trabalhos (Claes, 1983) vieram demonstrar que a experiência adolescente, assim como a sua duração dependiam estreitamente da organização cultural que cada sociedade promovia no sentido de assegurar a transição da infância ao estado adulto.

Segundo Melvin & Volkmar, (1993) em todas as culturas, o período da adolescência é marcado por ritos de passagem. A ideia geral é a de que na nossa sociedade esses ritos não são tão marcantes como nalgumas sociedades iletradas bosquímanas. No entanto, mesmo em sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente, como são as sociedades do mundo ocidental, ou ocidentalizadas, as exigências colocadas ao adolescente são cada vez mais acentuadas, ainda que nem sempre sejam explícitas, chegando mesmo a ser confusas, dúbias ou ambivalentes (Kalina & Laufer, 1974). Parece ser um dado aceite por muitos autores o facto de à medida que a cultura

¹⁰ As culturas mais sofisticadas tecnicamente retardam o ingresso do jovem nas estruturas sociais, sendo cada vez maior a exigência de estudos e especialização para ingressar no mercado de trabalho. Consequentemente, o indivíduo precisa de mais tempo para cumprir as tarefas da adolescência, e este período fica distendido (Ferreira, 2001: 15)

se torna mais complexa, a duração da adolescência ser artificial ou administrativamente prolongada (como Mannoni, 1996; Bennett & LeCompte, 1990 e Hargreaves, Earl & Ryan, 1998, já atrás referiram). Este prolongamento do estado adolescente tem como corolário não só o aumento do grau de stress do adolescente e da sua família, como também o aumento do seu papel social em função das novas exigências colocadas pelas sociedades ditas avançadas (Ferreira, 2001:5). Este facto é tanto mais relevante quanto (como vimos em muitos pontos do capítulo 1) a ideologia social é bastante ambígua quanto ao que é esperado cobrar do jovem adolescente (Rappaport, 1982). Facto que fragiliza esta franja social, com um papel muito reduzido, e uma voz muito pouco escutada nos cenários políticos decisórios.

A considerar ainda, num processo de entendimento da adolescência que se possa adequar mais ao tempo histórico que vivemos, e acabando por sistematizar alguns dos posicionamentos teóricos de alguns dos autores acima citados (Mannoni et. al., 1996; Tessier, 2000 e Huerre, Pagan-Reymond & Reymond, 2000), são as posições que parecem sair do conflito teórico (sublinhado em Lopes, 1996:36 e ss.) entre duas das principais aproximações ao fenómeno adolescente: a corrente geracional e a corrente classista discutidas precocemente por Adérito Sedas Nunes em 1968 e retomadas por José Machado Pais em 1991 (Cfr. Bibliografia).

A primeira corrente abarca duas espécies de modalidades derivadas da polissemia da noção de “geração”, que passam por considerar em termos biológicos o período biográfico dos jovens situado entre a puberdade e o fim do crescimento fisiológico, podendo também igualmente incidir sobre perspectivas que já pertencem ao campo da psicologia social. O discurso desta corrente geracional centra-se essencialmente à volta dos processos de crise identitária, geralmente apelidada de “crise da adolescência” (Cfr. Mannoni et. al. 1996) ou “crise de originalidade juvenil”. Esta corrente também define geração em termos sociais como um conjunto de indivíduos situados homogeneamente numa mesma fase da vida, mas ultrapassando os pressupostos biológicos, acentua a socialização e a semelhança do conjunto de padrões normativos partilhados como fulcrais para a constituição de um grupo social com características específicas.

Quanto à corrente classista, esta coloca sérias reservas em relação ao próprio conceito de *juventude*, considerando ser impossível a concepção da noção de juventude independentemente das determinações da estrutura de classes (Lopes, 1996:36). Isto significa também a rejeição de uma ideia de cultura juvenil uniformizante, afirmando-se o primado do político sobre o biológico e o sociológico.

No entanto, desde o início desta investigação que nos interessou mais estudar como se manifesta a adolescência, situada nos parâmetros socioculturais ocidentais, do que, concretamente, como começa. A nossa abordagem fazendo-se pela porta da educação e da cultura e por um dos fenómenos mais marcantes – as artes visuais – das sociedades contemporâneas ocidentais, reclamou que dirigíssemos mais a nossa atenção para os aspectos sociais, educativos e culturais que enredam esse período tão fascinante e ao mesmo tempo tão imprevisível, tão desconcertante e, por vezes, tão misterioso, que todos (nós os adultos) já vivemos com maior ou menor intensidade. Não que a adolescência, no seu início, nos seus aspectos biológicos, fisiológicos e psicológicos não tenha aspectos interessantes e relevantes para o que se irá tornar o adolescente, mas o que nos pareceu interessante como tema e problema de investigação, foi ver que efeitos provocou a arte contemporânea de dimensão visual sobre uma audiência muito particular e estrategicamente situada, em termos etários, para um futuro exercício de cidadania que também passará pela sua participação, activa ou passiva, nas manifestações do mundo cada vez mais polifacetado da cultura. Isso também passou, necessariamente, por cruzar (onde tal foi possível) a corrente geracional com a corrente classista na procura de uma interpretação que fosse coerente com os nossos dados empíricos.

Por outro lado, como explicitamos na introdução desta dissertação, procuramos também saber, enquanto *estimulação psicológica*, que papel teve a exposição dos adolescentes a formas artísticas contemporâneas – realizadas em concreto no seu tempo real e coevas, portanto, com sua vida - no sentido do contributo que poderia eventualmente fornecer para um mapeamento de uma das tarefas mais complexas em termos desenvolvimentais : a formação da identidade (Freire, 1998:531), que uma certa visão da escola tem descurado num período em que as pressões exteriores, os produtos e os mecanismos de desestruturação da personalidade parecem ter-se disseminado a

uma escala nunca antes vista. Este fenómeno, leva Mannoni (1996:11) a afirmar que na maioria dos casos a família e a escola se demitiram no plano educativo: *“aos jovens, já não se os prepara para viver. Dá-se-lhes instrução, mas já não se os educa”*.

Como já afirmamos atrás, procurámos também ver que significados construíam os adolescentes a partir da sua exposição a manifestações de obras de arte contemporânea (realizadas hoje) e como os integravam nas suas vidas num período em que, num muito breve prazo, há opções de importância fulcral que terão que ser tomadas para uma entrada plena na vida adulta.

Quase toda a literatura sobre a adolescência descreve-a como um período em que ocorrem profundas mudanças físicas¹¹ (desenvolvimento da laringe, dos órgãos sexuais, da massa muscular etc.) que ocorrem em regra entre os 10 e os 18 anos¹² (Michael, 1983:65-81). Entre os 12 e os 15 anos¹³ ocorre nos adolescentes o

¹¹ Para o nosso posicionamento teórico de partida, como vimos atrás, interessa-nos mais uma abordagem aos aspectos intelectuais e culturais dos adolescentes do que mais concretamente aos seus aspectos fisiológicos, ainda que estes desempenham um papel relevante nos contextos identitários da adolescência, como veremos a seguir.

¹² Muitos autores variam, ainda que ligeiramente, quanto às abalizagens deste enquadramento etário. Tessier (2000:7) logo no início do seu livro coloca uma série de questões problematizadoras que nos fazem reflectir de novo sobre aspectos formais da adolescência “clássica” tal como tem sido entendida pelos que a investigam (Como começa a adolescência? Onde acaba? É ou não redutível à puberdade e ao crescimento físico? Quantas fases compreende? Tem sentido distinguir uma pré-adolescência, uma adolescência propriamente dita e uma adolescência tardia ou atrasada? Pode falar-se mais em fim da adolescência e em pós-adolescência, do que em “entrada na idade adulta”?).

¹³ Segundo autores recentes (Braconnier & Marcelli, 2000:xviii) a duração da adolescência também mudou tendo-se claramente alongado nos últimos trinta anos. *“Os comportamentos típicos da adolescência, muitas vezes marcados por atitudes paradoxais, surgiam ainda há vinte anos por volta dos 14 anos; esses mesmos comportamentos vêem-se agora em crianças de 10, 12 anos”*. Por outro lado enquanto, nas adolescentes há cerca de 150 anos a menstruação surgia por volta dos 16 anos, na actualidade começam a generalizar-se os casos em que surge por volta dos 12 nos e meio (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998:26).

aparecimento dos chamados processos mentais adultos – como o das *operações formais*¹⁴. Pode no entanto haver pequenas variações na idade¹⁵ em que ocorrem estas mudanças que podem ser explicadas pelas diferenças culturais e idiossincráticas, pelas aprendizagens paralelas e prévias, e pelos ambientes familiares próximos, etc.

Hargreaves, Earl & Ryan, (1998:26) fundamentando-se num relatório (TFEYA, Cfr. Bibliografia) elaborado em 1989, foram no mesmo sentido de Tessier ao flexibilizarem devidamente a abalizagem etária e conceptual do fenómeno adolescente. Segundo estes autores, citando dados do referido relatório, “*o índice de maturação intelectual varia segundo os estudantes, e inclusive em cada um deles no decurso do tempo*”

Em todo o caso, todos os autores parecem ser coincidentes num aspecto: o aumento da gama conceptual dos adolescentes, que passa a estender-se das operações concretas (“o aqui e agora”) até aos aspectos hipotéticos, futuros e espacialmente remotos do pensamento abstracto (Palomares & Ball, 1980), de onde se destacam as já referidas operações formais.

Uma *operação formal* é definida por Michael (1983:67) como uma forma de actuação sobre objectos e ideias que passa pela manipulação de hipotéticos relacionamentos envolvendo clareza, precisão, explicitação e generalização. Numa operação formal o processo de pensamento torna-se dependente da compreensão e da abstracção tornando-se definitivamente abstracto. Segundo Gardner (1997:xiv) “*com as operações formais somos capazes de raciocinar em proposições, capturando a experiência e a percepção em declarações verbais e realizando operações lógicas*

¹⁴ Assim designados por Barbel Inhelder e Jean Piaget (1958) em *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Nova Iorque: Basic Books.

¹⁵ Alguns autores como Anatrella, (1988) identificam factores que levam a que o indivíduo abandone com muita dificuldade esta fase – que designa como *adolescência interminável* – e que se desenvolve entre os 10 e os 30 (!) anos. A sua tese é relativamente provada por estudo recentes do âmbito da sociologia que indicam que os jovens (mais por razões de segurança psicológica do que por razões económicas) permanecem em casa dos seus progenitores até muito tarde.

como negação ou conjunção sobre essas declarações". Todavia, Gardner considera não oferecerem – as operações formais - uma explicação adequada para o desenvolvimento artístico, mesmo que as considere cruciais para o cientista (empenhado no pensamento hipotético-dedutivo) e até mesmo para o crítico de arte (que precisa de raciocinar de maneira lógica para conseguir comunicar aos outros a sua “experiência”). Para Gardner não se tem necessariamente que ser cientista para se participar em actividades intelectuais complexas que integrem simultaneamente experiência cognitiva e afectiva.

Outros autores também têm apontado algumas limitações relativamente à teoria Piagetiana (Claes, 1985 e Carretero & Cascón, 1992, citados por Candeias, 1995:90), tendo havido um reajustamento de alguns dos seus pressupostos iniciais, (aos quais nos reportaremos com mais detalhe no capítulo seguinte).

Em todo o caso, importa referir que os adolescentes tornam-se aptos a pensar de forma abstracta sem a necessidade de apoio concreto, a raciocinar com hipóteses que envolvem variáveis múltiplas e a conceptualizar o pensamento *per se*, quer o seu próprio pensamento, quer o dos outros.

“Podem assim mais ter uma visão do mundo como pensam que deveria ser, do que uma visão do mundo como realmente ele é. O idealismo da adolescência é tornado possível pelas habilidades intelectuais agora exercitadas pela primeira vez. Os adolescentes tendem muito a viver num hipotético futuro (abstracto). Com o advento das operações formais um egocentrismo autocentrado desenvolve-se e os adolescentes tornam-se conscientes dos seus próprios pensamentos e hipóteses” (Michael, 1983:67).

Estas competências tornam-nos aptos para enfrentarem sem problemas o instrumento empírico simples com que foram confrontados, cujos resultados se expressaram no capítulo 4 desta investigação.

Como tem sido destacado por vários autores, entre os quais Norman Sprinthall e Richard Sprinthall, (1993:151 e ss.), de todos os estádios de desenvolvimento humano a adolescência, por envolver uma profunda mudança, é o mais radical. É então acompanhada por um desenvolvimento cognitivo que proporciona ao jovem adolescente uma forma de compreensão e de pensamento completamente novas.

Como vimos, o adolescente começa a pensar em termos relativistas e consegue apreciar as diferenças entre realidade objectiva e percepção subjectiva. Mas muito importante para as nossas expectativas relativamente aos resultados do nosso instrumento empírico, é o desenvolvimento da sua capacidade de perceber sentimentos e emoções tanto de si próprio como nos outros (para além de frequentemente adoptar o ponto de vista do “outro”). Importante é pois a sua capacidade de distinguir entre os significados simbólico e o literal, começando a desenvolver um novo mecanismo sofisticado para dar significado à sua própria experiência, sobretudo no que se refere à compreensão da sua identidade enquanto pessoa.

Daí que ao pensar-se sobre si próprio e sobre a sua identidade, e resumindo o que temos vindo a expor, o adolescente consiga realizar as seguintes operações (Norman Sprinthall & Richard Sprinthall, 1993:152):

1. *Diferenciar sentimentos e emoções em si e nos outros.*
2. *Distinguir entre a realidade objectiva e subjectiva.*
3. *Adoptar a perspectiva de outra pessoa.*
4. *Compreender o significado simbólico e pensar em simular situações “como se...”.*

Numa primeira análise, o facto do adolescente conseguir agora ser mais complexo, compreensivo, empático e abstracto, para além de ter uma perspectiva mais abrangente de si próprio e dos outros, pressuporia uma grande salto em frente em termos de desenvolvimento pessoal. Todavia segundo Elkind (1970 e1978) citado por Norman Sprinthall e Richard Sprinthall (1993:152), tal não acontece¹⁶, passando-se

¹⁶ Se bem que não possamos generalizar, pois muitos adolescentes, fruto de uma educação rica em valores que recebem do seio familiar, não são tão egocêntricos como Elkind os define,

inclusivamente o contrário. Isto é, ao mesmo tempo que pensamento do adolescente se complexifica elevando-se a operações mentais superiores, acontece simultaneamente uma regressão em termos de desenvolvimento pessoal, havendo uma tendência para um excessivo egocentrismo, acompanhado por uma exagerada consciência de si próprio. O mundo exterior deixa então de ser visto como permanente e imutável, surgindo em vez disso uma nova relação com o mundo que é considerado como relativo, subjectivo e fenomenológico. Esta flexibilidade adolescente, ajudando-o positivamente à aceitação do novo e da mudança, torna-o simultaneamente vulnerável à pressão da multidão, ou da moda, no sentido de a seguir, naquilo que é designado pelos psicólogos como *pensamento conformista*, a partir de um quadro de referência desenvolvimentista

Em termos concretos, será por altura do 8ºano de escolaridade (entre os 11 e os 13 anos) que este nível de conformismo social e o estado de ego¹⁷ atinge o seu nível máximo, invertendo a direcção, continua depois a regredir.

Elkind salientou ainda a forma como se desenvolve o autoconceito no adolescente (isto é, o modo como se vê a si próprio) que descreveu em duas dimensões básicas:

- a fábula pessoal
- a audiência imaginária.

A *fábula pessoal* é uma história que diz a si próprio e aos outros e que não é verdadeira. Radica na crença da unicidade e distintividade da sua própria pessoa.

empenhado-se socialmente por causas que envolve e exigem muita partilha e capacidade de entrega.

¹⁷ Equivale ao estágio III de Lawrence Kohlberg, teorizados em 1969 no artigo “Stage and Sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.) *Handbook of Socialization, Theory and Research*. Nova Iorque: Rand McNally. Neste estágio Existe uma preocupação com grupos de pessoas e conformismo às normas de grupo. Há um relacionamento de sentido duplo (somos bons um para o outro) O motivo é ser “um/uma/bom/boa/rapaz/rapariga” para se ser aceite. Os afectos desempenham um forte papel. (Sprinthall & Sprinthall, 1993:172).

Quanto à *audiência imaginária* refere-se à crença do adolescente de que todos os outros no mundo estão preocupados com a sua aparência pessoal e com o seu comportamento, o que leva muitas vezes à autocrítica excessiva (admirar o martírio próprio) ou à autoadmiração ao ponto de tornarem muitas vezes indelicados.

Esta revisão teórica, apesar de contemplar a perspectiva de análise a partir da psicologia, não nos afasta, todavia, das três principais perspectivas¹⁸ (a arte-educativa de dimensão visual, a cultural e a sociológica) sob as quais nos propusemos analisar a adolescência, e que se têm cruzado e cruzarão frequentemente ao longo desta dissertação.

1.1.1. Ser Adolescente Hoje

Como vimos anteriormente, nas sociedades ocidentais, a adolescência é então, tipicamente, um período experimentado pela juventude em que se produz uma profunda transição no seu desenvolvimento social, físico e intelectual. Ocorrem então mudanças rápidas, acompanhadas por dúvidas tremendas e sobretudo por uma intensa autoreflexão. Para muitos adolescentes, “*a explicação do entusiasmo e a dor que lhes produz o facto de crescerem radica-se no facto de terem muito menos confiança naquilo para onde se dirigem do que naquilo que deixam para trás*” (Hargreaves, Earl & Ryan, 1998:13).

Então, talvez seja mais indicado falar de “*adolescentes da transição de século*” na medida em que, como refere Tessier (2000:14) as variáveis sócio-históricas que pesam sobre os indivíduos fazem com que os jovens nascidos por meados dos anos 80 sejam muito diferentes da geração de Maio de 68, inspirada pelas utopias revolucionárias (“*imaginação ao poder*”, “*é proibido proibir*” etc.). Esta geração

¹⁸ As perspectivas social, histórica e médica seriam outras possíveis plataformas de análise do fenómeno da adolescência

contemporânea de adolescentes¹⁹, é fruto dos anos de crise económica, dos perigos da sida, do enfraquecimento dos valores políticos e das *incertezas* generalizadas geradas pela pós-modernidade. (como vimos no Capítulo 1, no ponto 1.3.1.). Por isso, continua Tessier, “ *os adolescentes de hoje têm de vencer provas ligadas com o seu desenvolvimento que reclama um esforço a realizar durante muitos anos, provas em que o antigo «eu» infantil enfrenta-se com um novo «eu» em elaboração*”.

Os adolescentes de hoje, segundo alguns autores, (Pinto, 1999:12; Tessier, 2000:12) parecem encontrar-se num lugar que se pode considerar como uma espécie de terra de ninguém social, “*um universo de irresponsabilidade provisória que os situa socialmente fora de jogo*”(Bourdieu, 1984:145). Já Rassial, (1996:14) declara que “*em direito, o adolescente não conta*”, situação também referenciada por Hargreaves, Earl e Ryan, (1998:32-33).

Fala-se efectivamente pouco de adolescência, nos ambientes de discussão política e social, muito marcados pelos discursos ligados a temas *adultos* do trabalho, das *doenças* da civilização, da mobilidade social, etc. Fala-se, efectivamente, muito menos do que se deveria, a não ser, claro, quando acontecem as tragédias da mais extrema violência, como os massacres ocorridos em escolas norte-americanas (e também já nalgumas europeias) perpetrados por adolescentes.

No entanto, alguns autores como Postman (1982), Winn (1977) ou Finkelkraut (1988) citados por Pinto (1999) contestam que nas sociedades modernas e pós-modernas os jovens (crianças e adolescentes) tenham carecido de mais voz e atenção. Pelo contrário, como Sampaio (1994), Patrício (1997), Elzo (2000) e Braconnier & Marcelli (2000), também sublinham, os jovens parecem mesmo condicionar a vida

¹⁹ Este período também é cercado por muitos “*mitos*”, bastante repetidos na literatura sobre a temática. Hoffman, Paris e Hall (1996), a partir dos estudos sobre adolescência, destacam quatro: 1) a adolescência é um período de intensa instabilidade emocional; 2) os problemas que aparecem são próprios da idade e serão resolvidos com o amadurecimento do adolescente; 3) a necessidade dos jovens de se separarem dos seus pais resulta em conflitos intensos e em hostilidades; e 4) existe invariavelmente um abismo entre gerações.

quotidiana a níveis que actuam já na identidade adulta, que se *adolescentiza* de uma forma preocupante. A este respeito tece o professor Daniel Sampaio (1994:245) um comentário bastante crítico :

”Tenho para mim que muitos pais actuais, na ânsia de evitarem os conflitos com os filhos, acabam por ceder a tudo e muitas vezes apagam a sua própria maneira de ser, tornando-se iguais aos seus descendentes. É penoso vermos alguns pais imitando os filhos na maneira de falar e de vestir, nos seus tempos livres e nas suas ideias como se os adultos, ao rejeitarem os valores dos seus pais (avós dos adolescentes) preferissem tomar os filhos como referência, invertendo deste modo o sentido habitual da identificação (filhos-pais)”.

Esta troca de papéis também é referenciada por Pinto (1999: 12), segundo o qual as jovens gerações adquiriram já um real poder de influência e se tornaram num foco de investimento e de atenção tais que, frequentemente, *“se converteram numa espécie de tiranos relativamente aos adultos”*. Segundo este ponto de vista, *“os adultos teriam abdicado do seu papel de elemento referencial e determinante, para a passarem a uma posição de subordinados, quando não de marionetas”*

Javier Elzo (2000:212) também partilha desta visão, segundo a qual os pais contemporâneos dão demasiado *mimo* aos jovens. Partindo de uma posição *jurídica* e simultaneamente metafórica, sustenta que:

“os filhos cresceram num quadro de meros sujeitos de direitos. Os pais, enquanto tal, vêem-se como meros sujeitos de deveres para com os seus filhos. Os filhos tanto de serem olhados, estudados, analisados, e protegidos acabaram por se situar no pedestal em que nós, os adultos, lhes erguemos. Um pedestal de base estreita, pouco sólida, pedestal alto, muito alto de onde olham mais para baixo do que para o horizonte, vendo os seus

pais temerosos, fazendo-lhes perguntas, dando-lhes recomendações para que não caiem”

Já o professor Manuel Patrício assenta a sua crítica sobre a demissão dos adultos de uma educação mais assertiva e de base axiológica para os seus filhos, a partir de uma plataforma mais sistémica, na medida em que integra a família e muitas das práticas sociais consideradas perniciosas para a educação (como a publicidade e o consumo). Considerando ser a contemporaneidade, em muitos dos seus aspectos, um cenário de realidade *irreal*, apesar do aparente paradoxo, nela:

“a família flutua sem bússola axiológica segura. Bombardeada incessantemente pela publicidade e pela informação, ela não tem tempo para processar criticamente tão larga e intensa massa de dados. Ela absorve o que se pretende que ela absorva. Os seus filhos são uma significativa componente do mercado: desejam comprar muito; desejam comprar muito mais do que aquilo que é fascinantemente apresentado pelo televisor, pelo rádio, nas montras. Há uma filosofia fácil de modernidade que lhes é instilada continuamente. Há uma axiologia relativista e permissiva que a sociedade de consumo tem conveniência em lhe fazer absorver. Há uma filosofia pedagógica da facilidade e do prazer superficial que lhe é a todo o momento introjectada. É preciso dar ao filho o melhor possível, tudo o que for possível, evitando-lhe toda a contrariedade e incómodo, para já não falar em dor. Tudo o que seja disciplinar é mau. Tudo o que seja aprofundar é mau. Os padrões culturais dos pais são fantasmas, mortos-vivos que andam por aí até caírem completamente mortos” (Patrício,1997:144-145).

Pelo menos, (como nos informa o Quadro 20) os pais de hoje, têm uma percepção bastante desfasada da realidade relativamente a muitos temas e a muitos

assuntos determinantes (álcool, droga, sexo, suicídio, etc.) que preocupam os seus filhos adolescentes.

Como veremos a seguir, economicamente, os adolescentes não estão “fora de jogo”, são aliás uma franja de consumidores nada desprezável²⁰ na relação um pouco perversa que inúmeras multinacionais da economia globalizada contemporânea, mantém com a adolescência, em particular as que trabalham na área da restauração rápida, do vestuário e calçado desportivo, e da música e entretenimento, entre outras.

A sociedade, ela própria parece ter-se tornado adolescente, na imaturidade e na incerteza com que se manifesta perante os problemas para os quais já não encontra solução (Tessier, 2000:12). Esta curiosa ideia de retorno metafórico da sociedade à adolescência também é referida pelo professor José Machado Pais (1997: 113 e130) num processo que designa por “*juventização da sociedade*”²¹ e por Hargreaves, Earl & Ryan (1998:14), segundo os quais a incerteza e a imprevisibilidade para onde foi atirada a vida social, política e económica fizeram com que as próprias sociedades se vissem também condenadas a experimentar uma espécie de adolescência.

²⁰ Segundo Huerre, Pagan-Reymond & Reymond, (2000:245, citando dados de 1995 do relatório CREDOC) os 15-24 anos em França representam um poder de compra avaliado aproximadamente em 218 biliões de francos, qualquer coisa como 3 270 milhões (!) de Euros.

A faixa dos 18-24 anos gastam em média 406 Euros mensais

em divertimentos e outros prazeres diversos e 84% daqueles com 15-24 têm conta bancária própria, havendo uma espécie de *bancarização* da juventude.

²¹ Processo pelo o qual os jovens são capazes de influenciar os adultos invertendo-se o que se passava há umas décadas atrás em que os mais jovens eram socializados pelos mais velhos.

1.1.2. Ser Adolescente na Escola Actual

“O melhor meio de fazer face ao seu próprio processo adolescente é desenvolver a capacidade de pensar-se. Só assim o adolescente pensará primeiro a sua história, a dos outros e o mundo”

Manuel de Matos

A passagem do adolescente de um estado de incerteza existencial a saberes sobre si próprio, é construída, segundo Tessier (2000:47), através de uma dilatada experiência escolar que funciona como uma prova fundadora de identidade. Isto poderia conferir às instituições educativas dos vários níveis frequentados por um estudante no seu percurso normal (que pode ir ou não até ao final de um curso universitário) um papel que não se deveria negligenciar.

Contudo, os dados do Quadro 12, da página seguinte, dão-nos informações interessantes, embora nada surpreendentes face àquilo que percebemos na vida quotidiana. Isto partindo do princípio que a juventude espanhola que serviu de amostra para o relatório, apresenta, no essencial, as mesmas características da juventude portuguesa, (devendo também aproximar-se da juventude dos restantes países comunitários). O dado mais relevante parece ser a posição modesta ocupada pela instituição escolar entre um conjunto de elementos e instituições mais valorizados pelos adolescentes como *lugares onde dizem as coisas mais importantes para a interpretação do mundo em que vivem*.

No estudo a partir do qual elaboramos o Quadro 12 a escola surge em quinto lugar como local *“onde dizem as coisas mais importantes no que diz respeito às ideias e interpretações do mundo”*.

Existe uma certa homogeneização dos dados, isto é, a ordem dos *lugares de construção de significados* valorizados pelos adolescentes no ranking é mais ou menos o mesmo, independentemente das diferenças de género. Existem pequenas diferenças não muito significativas entre rapazes e raparigas.

Estes dados dão que pensar e vêm confirmar o estado de crise em que vive a instituição escolar incapaz de se constituir como lugar de *criação de significados* e de orientação para a vida que já tinha chegado a ocupar, num passado recente, de uma forma quase hegemónica.

Se considerarmos que muitos dos livros (e o eventual peso do visual neles contido), somando aos meios de comunicação social (em que a dimensão visual tem igualmente vindo a adquirir uma importância assinalável), temos então uma justificação social para legitimar os estudos de cultura visual como campo ou área de saber escolar. Isto para não mencionar que muitas das práticas de se “estar com os amigos”²³ passam pela visualização de televisão, de cinema, de vídeos, ou navegação na internet, onde os conteúdos visuais monopolizam a forma como são veiculados os significados. Sublinhamos, todavia, que uma defesa do estudo do *visual* na escola, não passa pela defesa de “mais do mesmo” e da redutora e inconsequente dinâmica das actuais metodologias de ensino do visual que, com vimos atrás e veremos a seguir (no ponto 2.3), são veículos de uma dimensão muito estreita de entender o visual: o aluno como *leitor e fazedor* de imagens e não o aluno como *intérprete* crítico dos diversos contextos a partir dos quais se podem produzir e apreciar essas mesmas imagens.

Os media são, portanto, incontornáveis, no dia a dia do adolescente. Pelos dados do Quadro 12 ocupam a terceira posição entre os elementos conformadores de significados, logo a seguir ao grupo de amigos. Se pensarmos que os elementos individuais constituintes do próprio grupo de amigos também vão buscar uma boa parte dos seus quadros de referências aos media (que não têm que ser obrigatoriamente bons, também os há maus, como veremos a seguir), então tomamos conta do papel e do poder absolutamente esmagador que os meios de comunicação social têm sobre a socialização dos adolescentes, para já não falar da população em geral, como aliás se pode deduzir nos seguintes quadros.

²³ Elzo (2000:172) revela existir um crescimento de 12 pontos percentuais relativamente a um estudo com o mesmo instrumento empírico efectuado em 1994. Isto significa que o *grupo de amigos* tem vindo a adquirir uma importância crescente para os adolescentes contemporâneos.

Quadro 13 – Equipamento dos lares portugueses em audiovisuais

Lares com televisão	99,7
Lares com televisão a cores	97,9
Lares com mais do que um televisor em uso	64,4
Lares com mais de dois televisores	23,1
Lares com pelo menos um vídeo	64,5
Lares com mais de um vídeo	14,7

Fonte Markttest/Audipanel,
[www.markttest.pt/informacao/Audipanel/Apresent/sld026.htm, (consulta de 20-3-2000)]

Quadro 14 – Equipamento em telecomunicações e telemática

Acesso a computador (%> 15 anos) (*)	50,9
Acesso à internet (%>15 anos) (*)	20,8
Lares com telefone da rede fixa ((%) (**)	74,0
Telemóveis (milhares) (**)	3,074

Fonte: (*) Mediaplanning, Jan-Mar. 1999 (**) Instituto das Comunicações de Portugal, dados de 1998 (citados em Pinto, 1999:18).

Quadro 15 – Equipamentos disponíveis em casa ou no quarto de crianças de 9-10 anos em 1997-1998, em alguns países da Europa

	Livros		TV		Vídeo		Jogos de Vídeo		Internet	
	Casa	Quarto	Casa	Quarto	Casa	Quarto	Casa	Quarto	Casa	Quarto
França	100	95	99	25	92	8	58	26	4	1
Espanha	86	82	92	27	53	11	46	29	8	1
Alemanha	93	-	98	29	84	6	35	21	8	0
Holanda	100	98	97	30	92	2	53	15	18	1
Suécia	96	92	96	37	91	11	32	32	21	3
Reino Unido	82	63	99	57	90	18	32	32	7	1

Quadro adaptado elaborado a partir de Livingstone et. al.,1999. (citado em Pinto, 1999:19. Consultar também <http://www.mediametrie.fr>)

Torna-se claro para muitos educadores o extraordinário peso que os media, (em particular a televisão e, cada vez mais, a internet) têm no quotidiano infantil e juvenil.

Aos 5 anos de idade uma criança americana típica terá visto seis mil horas (!) de televisão (Ferronha, 2001:79) e um jovem americano de 18 anos terá visto em média cerca de 8 filmes por ano, tendo passado cerca de 4 horas diárias à frente do televisor (Mirzoeff, 2001:2).

Por isso, “ser aluno adolescente *hoje*” significa ser participante num tempo com muitas mais possibilidades de escolha entre elementos de cultura, de informação e de entretenimento, é certo, mas também, por pressão dos media, (em particular pela publicidade) ser figurante num cenário social pós-industrial que pode ser, dentro de determinados condicionalismos, potencialmente desestruturante de uma personalidade (a adolescente) ainda à procura de referências sólidas de ancoragem, as quais, é justo dizê-lo, os adultos já não são capazes de providenciar, como o fizeram outrora.

O poder de sedução²⁴ viciante da TV e dos outros media estruturados na imagem é de tal ordem que, aparentemente, parece desenvolver-se uma luta desigual entre a instituição escolar e um conjunto de meios mediáticos agora ao dispor das sociedades ocidentais e ocidentalizadas.

²⁴ Segundo Freedman (1997b:48) uma das estratégias passa por construir uma ideia de audiência, criando-se para ela um sentido que a leve à criação de desejo para produtos relacionados com saúde, poder, e outras “disponibilidades” de um mercado cada vez mais concorrencial .

Para Pinto, (1999:30) essa luta deve travar-se em vários palcos, começando por aquele “*em que a própria vida se estrutura de modo tal que os media aparecem como a ocupação mais atraente*”, o que implica dirigir a atenção para os elementos da cultura mediática e analisar como se desenvolvem e como se fundamentam as dinâmicas de atracção que se exercem hoje sobre as gerações mais jovens.

Por exemplo, alguns autores como Sartori, (1998) têm destacado que, mais do que o número de horas em que se está defronte do televisor, o que há que dar relevo é à *cultura do zapping* por todos os indicadores que nos fornece sobre o aborrecimento do observador relativamente aos estímulos exteriores (destacando nestes, qual é o mais chamativo e quais as razões perceptivas e semânticas que justificam tal).

Então:

“perante uma oferta relativamente à qual não têm, nem por assomo, critério de selecção, dizer que isso sucede também, de forma saliente nos adultos, recorda-nos, e confirma, a inexactidão de falar de uma cultura especificamente juvenil que, no entanto, participa da cultura dominante, de modo jovem, mas sem compromissos vitais e que se manifesta no zapping da improvisação, do presentismo, da impossibilidade de adoptar decisões e compromissos duradouros” (Elzo, 2000:182).

Portanto, o que está por realizar segundo Pinto (1999:31) e Ferronha (2001:81) é a ponte entre a cultura escolar e a cultura dos *media*²⁵. Pelo menos no que os *media* têm de positivo. Aliás, segundo Ferronha “*nunca poderá ser eficaz uma escola que não tenha em conta estas mudanças radicais* (modificação dos hábitos perceptivos e dos processos mentais) *nos seus alunos*”.

²⁵ Para Pinto (1999:22) existe um discurso propenso a enfatizar o que os *media* fazem às pessoas, do que o que as pessoas fazem com os *media*, as razões pelas quais os procuram e os significados que lhes atribuem. Afirmo mesmo ser um discurso que faz das pessoas objectos, tendo subjacente o pressuposto da onipotência dos *media* e o seu poder de influência sobre as vítimas (mais ou menos indefesas e manipuláveis).

Manuel Pinto complementa os assertos de Ferronha ao considerar que, quer a escola, quer os media, só ganham em preservar a sua especificidade e a sua diferença, “*mas que ganham igualmente em interagir e em conhecer-se melhor*”, definindo bem o papel da escola.

“À escola, como instância de leitura e atribuição de sentido ao mundo, cabe um papel insubstituível, diria que cada vez mais insubstituível. Decisivo para as trajectórias e as buscas dos alunos. As tensão e incompreensões são inevitáveis. Mas ela terá de fazer esse caminho. Sob pena de não entender os alunos que acolhe” (Pinto, 2000:31)

Pelos dados analisados e pelo que dizem os especialistas no terreno (em particular os psicólogos escolares) parece ter razão Elzo, (2000:219) quando afirma que “*a socialização faz-se hoje mais por atitudes vitais que por discursos ideológicos*” (talvez em grande parte tenha sido sempre assim, desde que se teoriza a adolescência), para logo o mesmo autor acrescentar :

“não quero dizer que o discurso, o raciocínio lógico não deva dar-se. Contudo é preciso saber que, cada vez mais, a forma de apreender a realidade por parte de nossos adolescentes é mais visual e testemunhal do que raciocinada e lida. Mais por flashes, fichas, resumos, slogans, transparências, vídeos, imagens que pela leitura sossegada ou pela discussão organizada.”

No entanto, aqui e ali, assiste-se ao aparecimento de um determinado entusiasmo corporativista, que parte do princípio, (que veremos a seguir ser pouco sustentável), que tendo as imagens um peso assinalável na sociedade contemporânea, isso lhes bastará para que mais tarde ou mais cedo as áreas visuais adquiram uma posição hegemónica no currículo (tal como se prevê que aconteça hoje com as áreas ligadas à

informática)²⁶. Todavia, importa sobretudo também pensar num *uso* e numa crítica social das imagens que ultrapasse as questões técnico-estéticas²⁷ que, como veremos mais à frente, dominam, desde há largos anos, a *ideologia* dos currículos. Como nos indica Mitchell (1994:13, citado por Hernández, 2001b) “*não sabemos o que são as imagens, que relação têm com a linguagem, como operam nos observadores e no mundo, como é que a sua história é compreendida e o que se fará com elas e sobre elas*”.

Isto passará por considerar também o universo visual como conformador de identidades (Hernández, 2001b). Algo que as culturas de escolarização não estão, por enquanto, determinadas a fazer, tal o peso que ainda tem em muitas das escolas, as práticas tradicionais de um ensino esmagadoramente expositório. Esta capacidade de *conformação de identidades* referida acima, sustenta-se, segundo Hernández (2001b) na omnipresença e forte poder persuasivo da imagem, vinculando-se a práticas culturais, a experiências de prazer estético, e relacionando-se com formas de socialização. Isto passa por tomar parte naquilo que se está a passar no mundo em termos culturais, no que se opõe a uma certa visão da escola como espaço fechado, passa também por aceitar apreciar (valorizando ou não) as retóricas e narrativas visuais

²⁶ No entanto o que está a ocorrer é precisamente o contrário. Em Portugal e em Espanha (Cfr. Hernández, 2000:95) têm vindo paulatinamente a ser retiradas horas lectivas às áreas do Visual pelas sucessivas reformas educativas.

²⁷ Importa por isso, recuperar, rever e considerar criticamente algumas das manifestações culturais como o cinema, que sendo mostrado um contexto educativo, (com necessários debates prévios e posteriores) pode trazer imensos contributos para uma pedagogia cultural que deve também passar por questionar a utilização hiperinflacionada da imagem e a sua contaminação (em grande parte) com conteúdos pouco edificantes e até mesmo alienantes para a condição humana. O filme *Fahrenheit 451* de François Truffaut, realizado em 1966, parece ser premonitório em relação ao peso que o visual poderá simbolicamente adquirir numa sociedade futura, em que o livro e a leitura são...*proibidos*. As pessoas encontram-se adormecidas e entorpecidas por uma sociedade onde reina um suposto e artificial bem-estar, onde tudo o que importa é a imagem, em particular a do próprio corpo. E os bombeiros servem para atear fogos com livros. 451 graus Fahrenheit é precisamente a temperatura a que arde o papel.

que circunscrevem os produtos visuais que circulam na sociedade e, finalmente, passa também pela abertura dos sujeitos à possibilidade de se sentirem parte integrante de um grupo com o qual os adolescentes (e muitos adultos) se identificam.

Todavia, uma visão cultural, exige uma concepção integrada entre o visual e o textual²⁸ para a interpretação dos produtos culturais. Também é preciso sublinhar que, como refere Elzo (2000: 219) *“só a leitura de um texto permite um discurso com um mínimo de matizes e, o que é ainda mais importante, adaptar a assimilação ao ritmo de cada um, ao processo fundamental da dúvida daquilo que está recebendo, única forma de fazer uma ideia propriamente sua, porque passou pela peneira e pelo crivo da própria elaboração pessoal”*.

Se acrescentarmos que o universo visual, (como destaca Hernández, 2001b) ensina a olharmos e a olharmo-nos, ajudando-nos a construir representações sobre nós mesmos (identidade) e sobre o mundo (o que constitui a realidade) que tanto são válidas para os nossos alunos, como para nós próprios, temos então uma situação de complementaridade óptima para os fundamentos de um eventual projecto educativo inovador.

Na realidade muitos autores, entre os quais Hargreaves, Earl & Ryan (1998: 226) consideram ser a visão construtivista (que se pode, grosso modo, deduzir da posição anterior de Javier Elzo), aquela que melhor se adapta à educação artística ao afirmarem que *“existe um mundo real que experimentamos, mas o significado que lhe damos é imposto por nós próprios, em vez de ser algo já existente no mundo independentemente de nós mesmos”*.

²⁸ Numa visão um tanto ou quanto catastrofista Jungler (1993) declara mesmo que *“o afluxo de imagens favorece uma nova forma de analfabetismo”*. A escrita é trocada pelo signo, observando-se *“a decadência da ortografia”*.

Segundo alguns autores, como Mannoni, (1996:10), a decadência da leitura vem por acréscimo. *“ler ao abrigo do delírio é aprender a converter-se no criador do texto que se lê. A produção do sentido de um texto obedece a leis. Quando se chega aos livros por decisão forçada, nada, com efeito, garante ao sujeito que a leitura seja verdadeira”*.

Finalmente, dos dados do Quadro 12 importa referir os que afectam a relação da juventude com a igreja que chegou historicamente a deter um papel quase hegemónico na *explicação* do mundo. Parece hoje constituir um lugar praticamente residual nas práticas de socialização e aprendizagem dos jovens contemporâneos. Para Duch (1997:80-82):

“é extremamente evidente que a religião – pelo menos a chamada religião «oficial» – que era o «lugar» onde se costumava colocar as grandes perguntas, está a converter-se num fenómeno marginal na sociedade actual. É extremamente visível que se colapsaram os marcos sociológicos e linguísticos que tornaram possível o aparecimento das grandes questões fundamentais do ser humano (...) A grande incapacidade geral para expressar as grandes questões – uma expressão experiencial que in statu deveria ser ao mesmo tempo «final de trajecto» e «início de rota» - é o expoente mais claro da grave crise gramatical, que é outra maneira de expressar a crise pedagógica global que agora mesmo afecta todos os lugares da nossa sociedade”.

Ser adolescente na escola contemporânea significa então ser um actor num cenário que tende, assustadoramente, por aquilo que vimos (e veremos mais à frente), a desajustar-se relativamente à representação que ali se vai desenrolar durante uma série significativa de anos. Para Tessier (2000:47) *“actualmente estas instituições encontram-se debilitadas. A escola em particular, sofre um questionamento da sua função de socialização”.*

Contrapondo os nossos dados empíricos (que interpretaremos no capítulo seguinte) aos de Elzo (1999) referentes aos jovens espanhóis e aos de Lopes (1997), referentes a jovens portugueses de escolas urbanas, temos que existem ligeiras diferenças que, felizmente para os jovens do nosso instrumento empírico, para os seus professores e respectiva instituição, são, por um lado, sinais de esperança, por outro, uma prova de que as generalizações não só são contraproducentes, como inadequadas pela tendência que levam a ver e a afinar todos os jovens pelo mesmo diapasão, quando

é sabido que o meio cultural próximo desempenha um papel extraordinariamente importante na sua conformação de identidade, como veremos no ponto a seguir.

1.1.3. Ser Adolescente num Cenário de Mudança Social e Cultural Contemporânea

“ A natureza do nosso futuro dependerá, em grande medida, da forma como preparamos a geração que o viverá e lhe dará forma ”

Andy Hargreaves

Na medida em que os contextos culturais em que nascemos e chegamos à maturidade influenciam o nosso comportamento, poderia parecer que somos privados de qualquer individualidade ou livre arbítrio (Giddens, 2000), mas a pesar do acaso e de um conjunto de aspectos circunstanciais terem por vezes muito peso nas nossas vidas, é evidente que o ambiente cultural próximo e o chamado processo de socialização, tem, muitas vezes, um papel decisivo para aquilo que iremos *ser*.

“Na verdade, o facto de estarmos envolvidos em interações com os outros, desde que nascemos até à nossa morte, condiciona indiscutivelmente a nossa personalidade, os nossos valores e o comportamento que adoptamos. No entanto, a socialização está também na origem da nossa própria liberdade e individualidade. No decurso da socialização cada indivíduo desenvolve o seu próprio sentido de identidade e a capacidade de pensar e agir de modo independente”. (Giddens, 2000:63).

Socialmente ocorre na contemporaneidade uma mudança bastante significativa: os pais já não podem fornecer ao adolescente os modelos²⁹, as satisfações e os prazeres que até então tinham podido proporcionar (Braconnier & Marcelli, 2000:xxi). Aliás, em relação a muitas das competências vitais numa sociedade como a nossa (como a manipulação das novas tecnologias da informação e comunicação) os conhecimentos dos filhos adolescentes ultrapassam claramente o dos pais (Ferreira, 2001 e Pinto, 1999), impedidos estes de aceder a uma autoformação, quer devido à estagnação de muitos dos seus locais de trabalho, quer devido à precaridade e ao stress profissional (exigência produtiva, precaridade de emprego, tempos demorados do percurso casa-local de trabalho, etc.) existente hoje no mundo do trabalho.

O adolescente tem então necessidade de se afastar dos pais, mesmo quando à partida se trata de uma distância que é mais simbólica (Braconnier & Marcelli, 2000:xxi) do que física. Na verdade, continuam a viver na casa dos seus pais, ao que parece até cada vez mais tarde (Anatrella, 1988, Tessier, 2000:22 e Braconnier & Marcelli, 2000:42) e a depender economicamente dos seus progenitores.

Um dos factores que torna os adolescentes um grupo humano tão particular e tão importante para o estudo das sociedades contemporâneas é o facto, já sublinhado anteriormente, de hoje se terem constituído como uma das franjas sociais com mais peso em termos económicos (se bem que normalmente vistos sob na perspectiva do consumo e não sob a da produção, na qual, convém dizer, o seu peso é bastante reduzido). A adolescência passou, portanto, a deter mais atenção quando passou a ocupar um lugar de destaque no mundo contemporâneo, sobretudo a partir do momento em que se converteu num claro objectivo económico (Sauvagnat & Villerbu, 1992:8;

²⁹ Outrora o modelo perfeito era o modelo adulto e os jovens mostravam curiosidade em conhecer e em se apropriarem desse modelo. Actualmente, o modelo de êxito tornou-se o dos jovens e a sociedade adulta está curiosa e ávida de se apropriar deste suposto modelo. Produziu-se uma verdadeira reviravolta de perspectiva entre os anos sessenta: o grupo dos mais velhos começou a tomar como modelo o grupo dos mais novos (Lopes, 1996:36 e Braconnier & Marcelli, 2000:29).

Barbero, 1997:476, Huerre, Pagan_Reymond e Reymond, 2000: 245 e Klein, 2002: 87 e ss.)

Contudo, sob o ponto de vista sociológico³⁰, tem havido uma tendência, destacada por Jesus Barbero, (1997:475), para uma observação do fenómeno adolescente unicamente focado sob o ponto de vista da rebeldia, da delinquência e da inadaptação social. Tal visão, sem dúvida estreita, senão mesmo algo *míope*, dá como resultado a “*criminalização do status social dos adolescentes*”. Infelizmente, este estigma, altamente preconceituoso, só revela que a maioria dos agentes sociais e culturais estão de facto pouco interessados nas transformações, nas provas e nas angústias enfrentadas hoje pelos adolescentes.

Na realidade, é o próprio cinismo político, a própria violência e agressividade que caracterizam as sociedades (adultas!) democráticas contemporâneas que se reflectem nos comportamentos adolescentes. Culpabilizá-los *tout court* significa bater no espelho que temos à nossa frente, sem atendermos à nossa realidade que, essencialmente, é o que está lá reflectida. Até à crença insidiosa de que os adolescentes estão perdendo os seus valores vai, portanto, um pequeno passo. Na verdade, esta crença demonstra a incapacidade e a incompreensão de muitos sobre um facto – são os valores e não os adolescentes que estão a mudar. Ora esta constatação, por incomodativa que se torna, tem levado a que seja mais cómodo camuflá-la no comportamento adolescente desviante, do que tomá-la como polo para uma reflexão sobre o modo como construir novos paradigmas social e culturalmente mais edificantes e mais emancipatórios.

Por outro lado, a considerar, temos ainda uma espécie de *desordem cultural* que, afectando a adolescência contemporânea, cataliza e impulsiona o mercado que, como já destacamos atrás, é “*a única força que parece ser capaz de saber como hegemonizar vantajosamente a construção imaginária da juventude*” (Barbero, 1997).

³⁰ Enquanto a Antropologia apenas considera a adolescência como um espaço no qual ocorrem os ritos de passagem da infância para a idade adulta.

Existem hoje, segundo diversos autores, de áreas das ciências humanas diversificadas, (que se juntam aos que já identificamos no Capítulo 1, em particular no ponto 1.3.1.) uma mudança de paradigma que estamos a experimentar.

Margaret Mead (1955 e 1971) questionou, sustentando-se na antropologia, a sua área de trabalho científico, o papel do *futuro*³¹ na edificação dos projectos de vida, em particular, do projecto de vida dos jovens. Então, para construir uma cultura na qual o passado possa ser visto de forma útil e não como referência contrariante, devemos “resituar” o futuro colocando-o na nossa *vizinhança* corrente, de modo a que possa constituir-se como algo de que precisemos (para nossa assistência e protecção) se conseguirmos que ele possa facilmente emergir até à nossa existência quotidiana (Barbero, 1997).

Esta dicotomia passado-presente serve a Margaret Mead para definir três tipos de culturas (citada por Barbero, 1997: 476 e Braconnier & Marcelli, 2000 : 43):

- A cultura *pós-figurativa*, em que os jovens são instruídos pelos pais e pelos mais velhos. A sua essência reside num estilo de vida imutável e inextinguível;
- A cultura *co-figurativa* em que os adultos e os jovens fazem a sua aprendizagem com os seus pares. Estes providenciam aos jovens modelos de comportamento social que lhes permitem modificar as suas relações com os seus pais;
- A cultura *pré-figurativa*, que se caracteriza essencialmente pelo facto do adulto aprender também com o jovem. Esta nova cultura ter-se-á iniciado por volta dos anos 60. O jovem substitui definitivamente (?) os pais pelos *pares* no processo de aprendizagem.

³¹ Partindo da sua investigação antropológica Mead não encontrou a mesma utilização da ideia de futuro nas culturas que estudou. Enquanto na tradição ocidental o futuro liga-nos ao que supostamente estará à nossa frente, na tradição das culturas oceânicas o futuro reside na nossa retaguarda.

Esta cultura pré-figurativa estabelece-se a partir uma ruptura geracional sem paralelo na história e Mead identifica uma mudança que está na gênese do processo que leva à emergência deste tipo de cultura. Destaca o aparecimento de uma comunidade global na qual as pessoas de muitas e variadas culturas tradicionais “*migram pelo tempo*” tornando-se emigrantes que chegam a uma nova era (uns movidos pelas condições de vida depauperadas dos seus países natais, outros chegam como refugiados, e outros ainda como exilados). Em comum, têm o facto de partilharem a mesma falta de modelos para fazerem face ao futuro. “*Este é apenas insinuado pelas histórias de ficção científica nas quais os jovens procuram situar as suas experiências espelhadas por habitantes de um mundo cuja heterogeneidade complexa já não pode sequer ser revelada pela natureza acessível do mundo impresso*” (Barbero, 1997:476).

Então, a juventude já não depende dos adultos em questões de educação, pelo contrário, como habitantes do novo mundo tecno-cultural (bem caracterizado por Kerckhove, 1997) onde a vida se manifesta principalmente no écran (Mirzoeff, 2001:2) tomam esse mundo de assalto para explorarem novas dimensões existenciais jamais experimentadas anteriormente.

Assim, de acordo com Mead, os adolescentes da contemporaneidade não são uma mera *esperança do futuro*, antes pelo contrário, representam o ponto de emergência de uma nova cultura que, de certo modo, tanto rompe com as formas culturais baseadas na sabedoria e na memória das gerações mais velhas, como rompe com os referentes que ligavam os padrões de comportamento dos jovens aos dos seus pais, os quais, por sua vez, com algumas variações e adaptações, já os tinham recebido dos seus avós.

Então, esta deslocação cultural é caracterizada por Mead como uma ruptura que coloca obstáculos não só à compreensão dos adolescentes, como também dificulta uma consciencialização para *urgência* de se procurarem pontos de contacto para fazer face a uma situação de não-comunicação que tende a agudizar-se e em relação à qual é preciso dar uma resposta educativa eficaz.

Meyrowitz (1992 e 1995), por sua vez, desenvolve uma linha de análise que se diferencia da de Mead ao considerar que, desde o século XVII até meados do século XX, os adultos sempre criaram os seus espaços intelectuais e comunicacionais que não foram partilhados com as crianças. Desta forma, todas as imagens que as crianças tiveram dos adultos foram *filtradas* e isso verificou-se especialmente nas imagens e ideias *construídas* que se expressaram nos livros infantis.

Todavia, na última metade do século XX esta separação de mundos (adulto e infante-juvenil) tendeu a dissolver-se cada vez mais, em larga medida devido ao fenómeno televisivo (que veio a transformar a forma como a imagem é concebida) e o modo e o timing como nos chega até casa. Segundo Meyrowitz (1995), o que é revolucionário na televisão é a forma como permite aos jovens tornarem-se “*testemunhas contínuas*” do mundo dos adultos, (Mueller, 1998:137) desmantelando a separação (arduamente elaborada) entre a esfera adulta e a esfera infante-juvenil. Segundo alguns dados (Barbero, 1997, citando os de Meyrowitz, 1995) 70% dos jovens preferem ver programas concebidos para adultos.

Assim, enquanto os livros, em particular o livros escolares, falam de um mundo de lendas e de heróis, a televisão³² por seu lado expõe continuamente a hipocrisia e a mentira, a corrupção e a violência que circunscrevem a vida adulta corrente. E já não surgem só sob o plano da ficção, os noticiários televisivos, apresentados no chamado horário nobre, estão plenos de exemplos. A falta de habilidade para resolver os conflitos trazidos pela televisão e as relações que instiga ente os mundos adulto e juvenil reconfigura radicalmente as relações entre os adolescentes e os adultos. O corolário também é a queda (ou a anulação) da autoridade parental (Lopes, 1996:36-37), abalada igualmente pelo enfraquecimento (e, por vezes, até mesmo pela destruição) da tradicional estrutura patriarcal familiar, que ocorre, segundo muitos,

³² Uma das vantagens da televisão é que esta não exige um código de acesso complexo, enquanto o livro concebe as suas formas de controlo por detrás da complexidade dos temas e do vocabulário (Meyrowitz, 1995).

devido às novas relações de trabalho¹ e aos novos estilos de vida que proporcionam, a que atrás fizemos referência, em várias ocasiões.

A televisão (segundo Barbero, 1997, apoiando-se em Meyrowitz, 1995) “*interfere na hierarquia do processo de aprendizagem e deslocando as sequências de aprendizagem desloca as fronteiras entre razão e imaginação, ciência e informação, trabalho e divertimento*”.

Portanto, ser adolescente num cenário de mudança social e cultural, é estar submerso por uma espécie de “desordem cultural” (termo que já utilizámos atrás) que emerge, por um lado, a partir do enfraquecimento da família como unidade básica de controlo social, por outro, a partir de uma percepção descentrada, caótica e, por vezes, errónea, do quotidiano contemporâneo, em grande medida veiculada pelos mass media e pelas suas estratégias de controlo, explícitas ou dissimuladas.

Então, o que é novo na juventude contemporânea e o que tem uma presença bastante forte na sensibilidade adolescente é a percepção desconcertante e intensa que têm da profunda reorganização e (nova) socialização em curso dos modelos que lhes deveriam servir de guia (Barbero, 1997). Numa altura em que os modelos dos próprios pais também já não lhes podem servir de referência e numa altura em que (como vimos no Quadro 12) a escola já não se constitui como o único espaço legítimo de aprendizagem e o livro já não é visto como o elemento emblemático da cultura, é pois uma adolescência à deriva aquela que terá que efectuar a transição de século. Isto não significa, como veremos a seguir, que a adolescência esteja a passar ao lado dos grandes fenómenos que caracterizam indelevelmente os tempos que se adivinham. Pelo contrário, a sua aceitação (e a aceitação da sua voz) como parceiros nos vários processos de decisão social é um imperativo do qual uma sociedade que projecte e se projecte para os jovens, jamais poderá olvidar.

¹ É exemplo o actual crescimento do número de mulheres que trabalham, o acentuado decréscimo de descendentes nas famílias, a separação entre sexo e reprodução, as mudanças nas relações entre casais, as mudanças nos papéis paternos e masculinos e a própria autopercepção e emancipação feminina, absolutamente legítima (Barbero, 1997; Sarlo, 1994 e Augé, 1995).

1.2. As Culturas Adolescentes: Discursos, Identidades e Valores.

“A adolescência não é uma doença, é uma etapa situada entre os sonhos da infância e as realizações do adulto, etapa durante a qual o adolescente descobre o que fracassou na geração que o precedeu”

Philippe Petry

Começando a ter uma consciência crítica para uma série significativa de problemas graves que, é justo dizê-lo, envergonham a humanidade, (fome, poluição, injustiça social, má distribuição da riqueza, etc.) o adolescente, não raras vezes, assume militâncias empenhadas por causas ecologistas e políticas. Em suma, apercebe-se, muito rapidamente, como o destaca Philippe Petry (1996:59) do que *“fracassou na geração que o precedeu”*. Não pode pois utilizá-la inteiramente como referência, mas também não sabe que referências alternativas utilizar, o que os torna presas fáceis para lógicas de dominação ainda mal estudadas mas que, como já vimos anteriormente, em esboço, passam por tomar conta da identidade adolescente, para depois tomar conta do seu corpo, para finalmente o objectualizar como simples produto de uma lógica consumista galopante (Klein, 2002).

No entanto outras explicações poderão justapor-se no sentido de complementar a visão talvez demasiado sociológica da nossa análise acima esboçada. Segundo Erikson, (1972) a separação da esfera dos adultos é apenas uma manifestação daquilo que os adolescentes estão efectivamente a tentar atingir. O seu maior objectivo neste período é descobrir quem são e o que é que realmente são enquanto atravessam o que ele e muitos outros denominaram por *“crise de identidade”* (Mannoni, 1996).

Erikson (1972:90) afirma que, só quando *“o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social”*, pode experimentar e atravessar a crise de identidade. Afirma ainda que o desenvolvimento da identidade é universal, podendo haver variações nas interacções sociais de cultura para cultura, mantendo-se dentro de um *“ritmo apropriado e na sequência adequada que governa toda a epigénese”* (Erikson, 1972:92).

A nossa cultura, crescentemente complexa, apresenta muitos papéis sociais, alguns inteiramente novos, e a adolescência é o tempo não só para os ensaiar, mas também para perceber qual é o que mais lhe convém, quando o campo das possibilidades aumentou exponencialmente - que vocação, que ideologia, de que grupo ser membro (Gleitmann, 1992).

O adolescente passa a jogar o *jogo implícito* da sociedade na medida em que tem que “conquistar” o seu lugar e a sua independência no mundo dos adultos (Mannoni, 1996:10). Daí que não seja de admirar que a primeira questão que se coloca ao adolescente é “*Quem sou eu ?*” (Gleitmann, 1992). Para lhe responder empreende uma sucessão de atitudes, em parte em direcção aos outros³⁴, que lhe servem de espelho no qual se vêem reflectidos. Esta questão, segundo muitos especialistas, constitui juntamente com a autonomia, as grandes questões centrais da adolescência (Sampaio, 1994). Cada papel, cada relação humana, cada concepção do mundo é primeiro adoptada numa base do “tudo ou nada” sem haver lugar para grandes compromissos (Gleitmann, 1992) na medida em que, como já vimos atrás, a ideia de futuro, é substituída pelo “aqui e agora”.

Os adolescentes apresentam então alterações profundas nas suas relações sociais. A adolescência é um tempo de afastamento e, por vezes de ruptura, ainda que simbólica, com a unidade familiar³⁵. Ocorre uma escolha entre aquilo que Mannoni (1996:10) identifica como dois tipos de *alfabetização*. Enquanto um tipo de alfabetização mantém o sujeito no estado cultural primitivo, o outro permite a passagem

³⁴ Como afirma Sampaio (1994:70). “*para saber quem (adolescentes) somos, precisamos de nos confrontar com os outros, comparar atitudes e valores, medir os nossos corpos e as nossas mentes*”.

³⁵ Ao mesmo tempo que as amizades e as relações românticas se tornam mais intensas, como assinala Sampaio (2001) diminui o interesse do adolescente pelas actividades familiares. Na verdade, poderá mesmo começar a rejeitar alguns valores familiares e, por vezes, chegar a mesmo revoltar-se contra a autoridade paterna. No entanto, embora muitos adolescentes não sofram o período turbulento de rebelião, já é quase certo não só que quase todos se distanciem de algum modo dos seus pais durante este período (Adelson, 1979).

do sujeito a uma “*cultura de adoção*” que, tal como a primeira forma de alfabetização, possui igualmente determinadas formas estereotipadas³⁶.

As relações com os pares – o “grupo de amigos” – tornam-se então cada vez mais importantes, como também o comprova os nossos dados empíricos. Durante a última fase da infância, e depois na adolescência, começam a ter um papel determinante, os pares, que se tornam as pessoas mais importantes para a vida individual do jovem. Esta viragem da orientação para os pares poderá ser apercebida na crescente conformidade³⁷ às ideias e concepções do grupo de amigos que surge no início da puberdade (dos 11 aos 13 anos), enfraquecendo a partir dos 15 anos. É o grupo de amigos que passa então a disputar com a família a primazia da conformação da identidade e dos valores dos adolescentes. Os companheiros e os grupos de amigos adquirirão então uma importância enorme na adolescência. Pode mesmo dizer-se que é a modalidade de socialização mais importante nestas idades (Tessier, 2000:83): “*É na confrontação com o outro que cada jovem descobre o que é na medida em que o olhar do outro o reconhece como membro do grupo, situando-se então como alguém que partilha os mesmos gostos os mesmos valores*”.

O realizador Peter Berg em “*Very Bad Things*” (1998), ainda que num contexto de adultos, ironiza o papel dos amigos e, em particular, das lideranças, nas opções grupais levadas ao extremo, por mais bizarras que possam parecer. É, pois, do grupo de amigos que os pais muitas vezes têm receio, uma vez que este tem um poder catalizador muito grande, ao mesmo tempo que, perversamente, inocentiza as responsabilidades individuais de cada um diluídas que são na acção colectiva.

Segundo Bee (1996), os adolescentes passam mais da metade de suas horas de vigília com outros adolescentes, geralmente conversando (Cfr. Quadro 16). O grupo de

³⁶ É com estas formas estereotipadas que se realiza a conquista intelectual adolescente tendo, a maioria das vezes como pano de fundo uma atitude crítica (por parte dos adultos) de censura, de ascetismo e de repúdio (Mannoni, 1996:10).

³⁷ Não será provavelmente por acaso que o máximo de conformidade ao grupo ocorra em simultâneo com o índice mais baixo de auto-estima. Quando nos sentimos pior conosco próprios, estaremos mais vulneráveis às opiniões dos outros sobre nós.

pares ajuda na transição da vida familiar, mais ou menos protegida, para a vida independente do mundo adulto. Mas isso não quer dizer que os pares influenciem mais os adolescentes que sua própria história ou as idiossincrasias dos seus quotidianos. Para alguns investigadores recentes como Teresa Ferreira (2001:76), a influência dos amigos parece estar mais voltada para hábitos específicos como roupa, tipo de ténis, tipo de penteado, estilo de música³⁸.

Já Elzo, (2000:221) ao referir-se aos amigos e ao uso do tempo livre, acha-os fundamentais para:

“poder entender o modo particular em que os nossos adolescentes se vão fazendo maiores, vão construindo a sua particular cosmovisão, a sua forma de ver a realidade. A tacteios. Sem discernimento. Com angústia. Sentindo-se sós e querendo sair do atoleiro sós. Ou pelo menos sem que os empurrem demasiado.”

Já atrás parcelarmente referida, a identidade adolescente é uma peça axial não só para a compreensão dos elementos sociais e culturais que condicionam a juventude actual, mas também para a compreensão da vitalidade com que se manifestam, na contemporaneidade, os traços distintivos da(s) sua(s)cultura(s).

³⁸ A quantidade de tempo que os jovens passam com os pais diminui drasticamente na adolescência. Segundo Papalia e Olds (2000), os adolescentes sentem-se mais felizes, livres e motivados quando estão com amigos em contraste com a família, onde a atmosfera tende a ser mais monótona e séria.

Espejo Maldonado, García-Salmones Gonzáles e Vicente Castro (1999), num estudo com adolescentes de 14 a 19 anos observaram que eles evitavam passar o tempo junto com os seus pais, pois sentiam-se criticados, desvalorizados e incompreendidos. Kalina e Laufer (1974) lembram que neste período o adolescente questiona a conhecida vida familiar, os conceitos tradicionalmente aceites, as regras e os padrões preestabelecidos, em busca de algo que seja realmente seu (Ferreira, 2001:9-10).

Stephen, Fraser & Marcia (1992) consideram que as diferentes categorias demonstram a estrutura da identidade pessoal, ao mesmo tempo que mostram igualmente o seu processo de desenvolvimento. Segundo estes autores os estados de identidade podem ser de (pelo menos) quatro tipos, havendo dois estados iniciais:

- de *difusão*, e
- de *execução*.

Seguidos por mais dois estados:

- de *moratória*, e
- de *realização*³⁹.

Os primeiros estados são os menos complexos correspondem a períodos (cuja duração não é uniforme, dependendo bastante da história de vida de cada um) em que o adolescente não assume qualquer compromisso, nem sequer os considera no seu quadro de relacionamento imediato. Posteriormente o jovem começa a explorar as alternativas, ingressando no denominado estado de *moratória*, movendo-se daí para o próximo estado que é o de *realização* da identidade, quando consegue assumir compromissos. Porém este caminho não é assim tão linear para todas as pessoas, segundo Matteson (1972), na adolescência não ocorre uma única crise de identidade⁴⁰, os jovens vão sim se confrontando com diversas alternativas, sendo, no princípio da adolescência, mais voltadas para as mudanças corporais e, no final, mais voltadas para as ideologias. Stephen, Fraser e Marcia (1992), inclusive, afirmam que o processo de formação de

³⁹ Optamos por esta tradução do orig. inglês *Achievement* (que quer dizer, realização, execução, façanha).

⁴⁰ Em cada época que se medir o estado de identidade pode haver mudanças no mesmo indivíduo que está em desenvolvimento (Ferreira, 2001:27).

identidade é contínuo, sucedendo-se períodos de *exploração* e *comprometimento*, ou ciclos MAMA⁴¹.

Já Zacarés (1997) considera que o desenvolvimento da identidade pode dar-se de três formas:

- trajectória progressiva,
- trajectória regressiva, e
- trajectória estanque.

A trajetória progressiva supõe um avanço dentro da escala hierárquica esboçada por Marcia (1967), como por exemplo, *difusão->moratória->realização*. A trajetória regressiva supõe que o indivíduo passe de estados mais elevados para os menos complexos, como por exemplo, *moratória->difusão*. Na trajetória estanque estão os indivíduos que permaneceram no mesmo estado de identidade nos vários momentos em que se mediu⁴² o processo de aquisição da identidade (Ferreira, 2001:27).

Matteson (1972) alerta para o efeito de três factores no processo de formação de identidade:

- a época em que ocorre a *exploração* e o *comprometimento*,
- o tipo de *alternativas* que foram exploradas, e
- o grau de *comprometimento* do indivíduo.

⁴¹ Conhecido por ciclos MAMA (Moratorium-> Achievement->Moratorium-> Achievement = Exploração->Realização-> Exploração->Realização).

⁴² Muitos dos estudos realizados, classificando os adolescentes nos quatro estados de identidade, utilizaram estudantes universitários como sujeitos e com uma amostra com estas características torna-se difícil estudar o sentimento de identidade como processo, pois os sujeitos tinham idades entre 18 e 25 anos, e, provavelmente, o processo já deveria ter ocorrido ou, pelo menos, já deveria estar perto do seu final (Matteson 1972).

Todavia atribuir às pessoas um só estado global de identidade acaba por esconder diferenças significativas em relação a diversas áreas (Matteson, 1972 e Bosma, 1992, citados por Ferreira, 2001:28) entre as quais inserimos os significados construídos individualmente, a partir dos produtos culturais - como a arte – uma das preocupações maiores da nossa investigação.

O não abarcamento do desenvolvimento individual acaba por ser o ponto fraco nas análises globais da identidade atrás referenciadas, dado prestarem-se mais para estudar a relação entre sujeitos. No entanto, parece ser inegável que a partir de uma perspectiva socioeducativa – que é essencialmente aquela onde nos posicionamos - a relação entre sujeitos seja merecedora de um destaque bem particular que o nosso instrumento empírico de recolha de dados (entrevista) procurou contemplar.

Tanto Erikson (1972) quanto Marcia (1967) deixam claro que a identidade longe de ser *herdada*, como se refere muito do senso comum (“Sais ao teu avô!”, “Tens o feitio do teu pai!”, “És tal e qual a tua mãe!” etc.), é antes *construída* pelo indivíduo durante sua história. Melhor ainda, na *relação* entre a sua história e o ambiente sociocultural que o envolve.

Ainda que a formação da identidade seja considerada a principal tarefa da adolescência, sua gênese está nas experiências da infância. A construção da identidade é determinada em grande parte pelo que ocorreu antes e determina grande parte do que ocorrerá depois (Ferreira, 2001:29). Isto significa que não é um produto exclusivo da experiência do adolescente. Embora não aconteça com todos, segundo Stephen, Fraser & Marcia, (1992) o início do processo de formação da identidade acontece na metade do período da adolescência, o que torna este período particularmente interessante para compreendermos o adulto em que o jovem se irá tornar, em particular a escolha profissional que irá fazer e o comprometimento ideológico e as opções de gosto estético que presumivelmente irá assumir⁴³.

⁴³ Ao visualizar a adolescência, Marcia (1966) considerou-a como o período do ciclo da vida onde a escolha profissional e o comprometimento ideológico são questões preponderantes, pois estão intimamente relacionadas com o próximo estágio – o adulto - onde o indivíduo irá desempenhar uma ocupação e exercer seu papel na sociedade e os seus direitos e deveres de cidadania.

O curso da vida individual onde cada pessoa *escreve* a sua história deve ser entendido no contexto de uma sociedade em permanente mudança (que julgamos ter sido suficientemente definida no Capítulo 1). Embora o processo de busca de um sentimento de identidade esteja presente em todo o ciclo vital, parece haver um afloramento no final da adolescência, pois somente depois de descobrir como se sentem no que diz respeito às diversas mudanças ocorridas nesse período é que o adolescente pode começar a preocupar-se em procurar um sentido integrado de identidade do ego (Ferreira, 2001:31). Ou seja, enquanto uma série significativa de questões concretas ocuparem a sua mente, é difícil partirem para um estágio tão complexo e abstracto como é o sentimento de identidade do ego. Por outras palavras, a identidade só pode ser verdadeiramente definida após o indivíduo ter solucionado a antagonia do período anterior (diligência versus inferioridade), adaptando-se às mudanças fisiológicas, (já atrás referidas) e cognitivas (entrada no período das operações formais Piagetianas), ter saído da casa dos pais, ter formado novos padrões de relacionamento com os seus pares e ter começado a preocupar-se com a vida amorosa (Kimmel & Weiner, 1998 e Bouça, 1997).

A formação do sentido de identidade dá-se então na fase final do desenvolvimento da personalidade do adolescente (Kimmel & Weiner, 1998). Ao estudar-se indivíduos na pré-adolescência ou na adolescentes média, verifica-se que a maioria encontra-se nos estados de *difusão* ou *execução de identidade*, sendo bastante baixa a possibilidade de se encontrar sujeitos nas quatro categorias propostas por Marcia (1966). Antes do ensino secundário (e até mesmo durante este), poucos seriam os adolescentes que estariam preocupados em comprometer-se com alguma ideia para o resto da vida. Entre os 15 e 18 anos, os adolescentes passam a prestar atenção, cada vez mais crescente, nas possibilidades, nos compromissos e na procura de uma identidade (Ferreira, 2001:32).

Portanto, a elaboração de alguns papéis sociais bem definidos, de sistemas de valores e de objectivos de vida, ou seja, a formação de um sentido razoavelmente claro e coerente de identidade pessoal só ocorrerá no final da adolescência (Kimmel & Weiner, 1998). Para estes autores, a formação da identidade supõe um processo de vários anos, e esforço intenso, de exploração de papéis e de ideologias.

A adolescência finda então com o estabelecimento de compromissos bastante firmes que se manifestam nas atitudes ideológicas, ocupacionais e interpessoais que passarão a viver e a promover. Isto não quer dizer que a identidade seja inamovível e inalterável, na realidade a maioria dos adultos revêem e alteram as suas identidades à medida que enfrentam experiências novas ou papéis diferentes⁴⁴. Aliás tem sido suficientemente parodiado pelo cinema e pelo teatro contemporâneos a mudança de identidade que experimentam as pessoas quando colocadas (devido a vicissitudes várias) a desempenhar um papel radicalmente diferente daquele que fazia parte do seu quotidiano.

Bosma (1994), considera ser a adolescência o período fundamental para o desenvolvimento da identidade sobretudo pelas mudanças que ela comporta. Só com um funcionamento cognitivo adulto é que o indivíduo pode tratar questões abstractas como escolha profissional, filosofia e estilo de vida e relacionamentos amorosos.(Bouça,1997:11) Para Bosma (1994:292): “*O adolescente torna-se progressivamente consciente da irreversibilidade de um bom número de escolhas com as quais ele é confrontado*”.

Como aliás também o fazem Tessier, (2000), Elzo, (2000) e Lopes, (1996), já atrás citados, Molpeceres e Zacarés (1999) atribuem um grande relevo ao grupo de amigos, consideram o grupo de pares constituído na adolescência como um “*laboratório social*”. As relações igualitárias e recíprocas permitem a exploração de diversos tipos de comportamentos. Zacarés (1997) afirma que, embora a identidade se desenvolva durante todo o ciclo vital, é no período da adolescência que ocorrem as transformações mais significativas. Segundo Zacarés (1997:2) a preocupação com a identidade⁴⁵ torna-se mais consciente e intensa por vários factores, entre os quais a

⁴⁴ Ainda que o sentimento de identidade confira continuidade e estabilidade ao indivíduo, o processo de formação da identidade nunca termina (Ferreira, 2001:32).

⁴⁵ A identidade não é um tema menor para a compreensão dos adolescentes e das relações que estabelecem com os outros. Kimmel e Weiner (1998), afirmam que quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos

“maturação biológica, o desenvolvimento cognitivo alcançado e as demandas sociais para comportamentos mais responsáveis...é a primeira etapa da vida em que estão reunidos todos os ingredientes para a construção de uma identidade pessoal”.

Segundo muitos dos autores atrás citados, é então o assumir de compromissos e a consciência da irreversibilidade de determinadas escolhas efectuadas que não só marca o fim da adolescência formal, como também constituem dois dos pilares essenciais da construção da identidade adolescente, bem como dos valores que passarão a preconizar.

Nesta identidade e nestes valores, o gosto estético ou o comportamento estético (aceitação, recusa, indiferença etc.) perante artefactos culturais como são as obras de arte, é, no quadro vasto e complexo de escolhas e opções ao dispor dos adolescentes, um elemento não negligenciável para estudarmos e compreendermos como se configura a cultura adolescente contemporânea e tentarmos perceber como se articulam os significados por eles elaborados.

1.2.1. Caracterização da(s) Cultura(s) Adolescente(s)

“Não existe tarefa mais empolgante para um espírito curioso do que estudar o modo como cada criança humana se transforma em adulto completo, num resumo complexo e individual da sua cidade e do seu século”

Margaret Mead

O espaço em que se move hoje a adolescência, é um espaço planetário, de contornos que tocam muitas culturas e muitos credos, em que os paradoxos pós-

demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades. Quanto menos desenvolvida está a identidade, mais o indivíduo necessita o apoio de opiniões externas para avaliar-se para além de compreender menos as pessoas como distintas.

modernos, segundo uns, ou da modernidade tardia, segundo outros, (que tentamos dissecar no Capítulo 1), dificultam não só o entendimento do presente como também qualquer previsão ou desenvolvimento de uma ideia minimamente coerente para o futuro.

Em certa medida, alguns fenômenos como a globalização, o mosaico fluido e o papel dos novos meios de comunicação e informação tendem a homogeneizar e a nivelar um grande número de características vulgarmente atribuídas à adolescência ao permitirem a divulgação a uma escala planetária e com técnicas inebriantes um número significativo de modelos de comportamento, de gostos estéticos e de filosofias de vida.

Mueller (1998:73 e ss.) destaca o impacto de alguns fenômenos com um peso assinalável no quotidiano juvenil, como os vídeos MTV, as carátulas dos cd-musicais, os estilos de vida das “estrelas” da música e os concertos musicais. Os dados de Elzo (2000:98), expressos no Quadro 16, seguinte, confirmam aliás o peso enorme da música e da imagem na vida dos jovens das sociedades ocidentais.

Mueller sublinha então o papel da televisão e dos vídeos musicais para uma caracterização e explicação da adopção de modelos comportamentais da juventude um pouco por todo o mundo. Pelo menos até onde os meios de difusão, cada vez mais sofisticados, conseguem levar esses modelos. Segundo Mueller existe uma “*barragem MTV de 24 horas de vídeos musicais*” que não só mudou a face de um tipo de música, particularmente dirigido para a juventude, como trouxe também uma “*nova dimensão*” ao mundo da música popular. Mueller (1998:73), adoptando um ponto de vista crítico aberto⁴⁶, defende que:

“esta nova dimensão visual não apenas suavizou a utilização da criatividade, e criou uma geração de observadores e ouvintes

⁴⁶ Este espírito de abertura não é contudo seguido na maior parte da sua obra (Cfr. referências bibliográficas) que se pode considerar um tanto ou quanto moralista, ainda que bem documentada e com um conhecimento detalhado daquilo que se pode considerar a cultura adolescente norte-americana e canadiana (e, por extensão, a cultura adolescente europeia).

*passivos, como também incrementou a habilidade da música popular para moldar as crianças e os teenagers preparando-os para o melhor e para o pior*⁴⁷.

Segundo Brown & Hendee, (1989:1661): *”o casamento entre a televisão e a música é bastante potente...os estímulos multisensoriais reforçam qualquer mensagem, especificamente relacionando aprendizagem e repetição”*. Tendo em conta, como sustêm Chistenson & Roberts (1998:39) que 35 a 40 % da adolescência no mundo ocidental estão mais ou menos expostos aos vídeos diariamente (o que não é desmentido pelos dados de Elzo do Quadro 16) apercebemo-nos então da importância que tem da TV (e os vídeos que mostra) na conformação da cultura juvenil. Facto a que já nos referimos anteriormente no ponto 1.1.2 e que também é suficientemente destacado nos Quadros 13, 14 e 15.

⁴⁷ Segundo Mueller (1998:73 e 74) O componente visual dos vídeos musicais servem vários propósitos. Se nalguns casos clarifica o significado de uma canção, noutras casos funciona mais para confundi-lo, privilegiando uma sobrecarga sensitiva a partir de inúmeros efeitos especiais assumindo muitas vezes características oníricas quase surrealistas.

Quadro 16 – Actividades de ócio dos jovens adolescentes. Diferença entre actividades de gostam e as actividades que praticam habitualmente, ordenadas segundo as suas preferências

	Gosta A	Pratica B	Dif. A-B
Sair ou reunir-se com os amigos	98,7	97,2	1,5
Escutar cassetes, Cds...	97,3	95,4	1,9
Viajar (sempre que possam)	95,3	80	15,3
Ir ao cinema	94,1	86,2	7,9
Ouvir rádio	92,5	89,8	2,7
Ver televisão	92,2	92,1	0,1
Ir a um concerto de música	91,9	77,3	14,6
Ir a bares, cafeterias	90,9	88,8	2,1
Fazer desporto	85	70,1	14,9
Ir a discotecas	81,3	77,2	4,1
Ler livros	70,7	67	3,7
Visitar museus e exposições	65,7	43	22,4
Fazer coisas com o computador	64,1	47,6	16,5
Fazer algum trabalho eventual	59,3	35,6	23,7
Colaborar com uma ONG	57,2	9,3	47,9
Assistir a conferências, colóquios	35,7	25	10,7
Colaborar em associação religiosa	19,1	8,3	10,8
N= 3.853			

Adaptado de Elzo, 2000:98 (a partir de Elzo et. al. 1999 *Jóvenes Españoles*, Fundación Santa Maria. Madrid: Editorial S.M.).

Como todo o tempo de mudanças, a adolescência é feita de contradições, avanços e paragens, certezas e dúvidas e nada é definitivo. Um longo processo de criação e construção implica pais, filhos, avós, irmãos, amigos, amigos dos amigos, professores, ídolos e todos os que contribuem de algum modo para a definição de valores e de uma identidade (Bouça, 1997: 11).

No entanto, como já referimos atrás, e como destaca Relvas (2000), os jovens de hoje não são exactamente os jovens de ontem, havendo vários factores a ter em conta

na diferenciação que se tem que fazer. Um dos factores mais importantes tem a ver com a relação dos jovens com a instituição escolar.

Os jovens hoje passam mais tempo na escola não só derivado ao facto da escolaridade obrigatória se ter alargado, mas também porque se tem registado, continuamente, uma maior facilidade no acesso ao ensino. Este tempo alargado de frequência escolar e de formação proporciona também a possibilidade dos adolescentes contemporâneos desenvolverem novos hábitos culturais, para além de, em termos identitários, se considerarem fundamentalmente “alunos”. Por isso o factor “Escola” é hoje muito importante na caracterização de uma boa parte das culturas juvenis.

Segundo Ana Relvas hoje, a pressão consumista⁴⁸, que como vimos anteriormente, faz dos jovens alvos preferenciais, numa fatia de mercado que vale muitos milhões, também define os contornos daquilo que designa como “gostos específicos” e que a nós nos parecem manifestações culturais. Segundo esta investigadora (2000:78):

“ «a noite» deixou de começar à meia-noite para se iniciar às três da madrugada e, em consonância, o consumo de bebida é estimulado; tal como o marketing agressivo dos concertos ou do futebol que anula, em muito, a possibilidade de escolha ou opção de participação. Hoje o incremento de actividades e o bombardeamento com informação, via mass media ou internet, cria novas necessidades e centros de interesse. Hoje os jovens não escondem tanto a sua sexualidade emergente.... Hoje as famílias, sujeitas a novos e pressionantes factores, empurram mais precocemente os mais novos para a escola...tudo isto provocou um

⁴⁸ Essa pressão consumista está bem patente num testemunho de um adolescente anónimo recolhido pelo Professor Daniel Sampaio e publicado em *Vozes e Ruídos: Diálogos com Adolescentes*: “se uma pessoa começar a notar que gosta muito de uma marca mas que nunca a pode ter, uma pessoa sente-se mal”

reforço da cultura e mitologia adolescenciais, apresentadas como contraponto às do adulto, o que cada vez mais conduz os jovens à centração nos pares, como quem está «num mundo à parte» De todo o modo, transportando esse mundo novo, continuam a ser jovens que frequentam a escola, naturalmente de modo diferente”.

Por outro lado, ao nível dos processos de socialização dos adolescentes e jovens, sobressai um outro paradoxo sobre o qual importa reflectir: o do desajustamento entre culturas prescritivas que se dirigem a eles e as culturas performativas por eles vividas (Pais, 2000:49).

Se pensarmos a adolescência como um fase de transição entre a infância e o mundo adulto, as ideias feitas segundo as quais os adolescentes são patologicamente violentos, não colhe muitos adeptos, sobretudo se fizermos uma análise mais detalhada não a uma cultura genérica adolescente, mas sim a várias sub-culturas que emergem de uma sociedade que é mais multifacetada do que imaginamos. As trajectórias de classe social e o género são variáveis muito importantes a ter em conta para uma análise mais consistente daquilo que se convencionou chamar uma “tipicidade juvenil”⁴⁹. Aliás Sedas Nunes há umas boas décadas atrás (1968), sublinhava bem a importância do meio social na definição das culturas adolescentes. Segundo este autor (1968:100, também citado por Lopes, 1996:37, nota 8) “...a psicologia moderna opõe à concepção tradicional da adolescência como uma fase do desenvolvimento individual com análogas características em todos os jovens, uma outra noção que distingue uma pluralidade de tipos sociais de adolescência, com base por um lado na definição (hoje comumente aceite pelos psicólogos) da adolescência como período de inserção na

⁴⁹ Por conseguinte, como refere Lahey (1992), a visão popular da adolescência como um período de turbulência universal não resiste a uma investigação científica. De facto, nem todos os adolescentes se encontram num estado de conflito constante com os seus pais ou consigo próprios. A adolescência é (aproximadamente) uma década de transição em que seguramente muitas mudanças ocorrem e muitos desafios se enfrentam. A verdade todavia é que para uma significativa minoria de adolescentes, esta transição é realmente muito difícil, enquanto que para a grande maioria dos adolescentes esta transição só é difícil durante algum tempo.

vida adulta, e por outro, no facto de que as características da vida social variam em aspectos de decisiva importância, de uns para outros meios sociais”.

Por outro lado importa também levar em linha de conta que o distanciamento e até mesmo uma certa dose de rebeldia podem ser considerados como positivos para o desenvolvimento de uma vida adulta independente ainda que estas mudanças nem sempre sejam encaradas positivamente pelos pais e até mesmo por muitos dos adolescentes envolvidos. À medida que a influência dos pares ganha ascendência sobre a dos pais, os adolescentes, como já vimos atrás, adoptam os valores, atitudes estilos de roupa e linguagem dos seus pares, no que é magistralmente expresso por Ursula Le Guin (1993) na sua obra de referência "Tão Longe de Sítio Nenhum”:

"Quando descobrimos que estamos sós, verdadeiramente sozinhos, o mais frequente é entrarmos em pânico. Atiramo-nos para o extremo oposto e misturamo-nos em grupos - clubes, equipas, sociedades, categorias. De repente começamo-nos a vestir exactamente como os outros: é a melhor maneira de se ser invisível. O modo como se cosem os remendos nas blue jeans torna-se fundamental. Se não sabemos fazer isso, então está-se de fora. E deve-se estar dentro. Esta frase é gira, não acham? Estar dentro. Dentro de quê? Do grupo. Com os outros. Todos juntos. Salvos pelo número. Eu não sou eu. Sou um ás do basquetebol. Um rapaz popular. Sou o amigo dos meus amigos. Sou um blusão negro numa Honda. Faço parte. Sou um jovem. Não podem ver-me, só conseguem ver-nos. Estamos safos".

O testemunho de David Fonseca, figura mediática da indústria da música em Portugal, líder do grupo musical Silence 4, corrobora o de Ursula Le Guin e é sintomático de uma espécie de paradoxo em que vivem mergulhados uma parte significativa dos adolescentes contemporâneos. Se por um lado procuram afirmar uma identidade individual, por outro, parecem apreciar uma espécie de camuflagem entre os seus pares, na qual abdicam de determinadas características individuais (e até mesmo de competências) em prole de um sentimento de pertença a um grupo.

*“Num dia em que me bateram apercebi-me de que só o tinham feito porque era diferente dos outros e, então, resolvi ser igual. No espaço de seis meses transformei-me. Desci as minhas notas, comecei a dançar “break dance” porque era moda. Não tinha consciência, mas naquela altura, também estava a fazer um papel”*⁵⁰

A “representação de um papel” é pois a designação utilizada por muitos jovens para se referirem ao seu período adolescente. Como “representar” é, em certa medida, fingir e quando se finge tem-se a consciência como são alguns dos contornos da realidade da qual deriva a representação que se expressa, poder-se-á afirmar que existe uma intencionalidade por parte de muitos jovens na adopção de muitos dos seus papéis no seio do grupo de pares. Essa representação passa essencialmente mais por uma necessidade de “aceitação” do que por uma necessidade de “afirmação” no seio do grupo. E isso implica naturalmente a adopção de comportamentos e de determinado tipo de ícones visuais que o potente mercado de consumo de massas logo se encarrega de providenciar (roupas, adereços, penteados, calçado etc.).

1.2.2. Manifestações da Cultura Adolescente

“Questionam a norma para saber se ela existe, quem sabe para a poder quebrar?”

Paula Relvas

Recorrente nos discursos que as várias ciências humanas desenvolvem sobre a adolescência (em particular a psicologia e a sociologia) o termo “crise” surge com muita frequência (Ericksson, 1968 e 1972, Tessier, 2000:7; Huerre, Pagán-Reymond & Reymond, 2000: 258 e segs.). Segundo alguns autores (Petry, 1996: 58) no âmbito da

⁵⁰ Entrevista de David Fonseca publicada no *Suplemento Vidas, Jornal Expresso*, de 2 de Julho de 2001, pág.12.

psicologia poder ser clinicamente importante que se deixe desenvolver (até certo ponto) uma *crise* sem a intervenção intempestiva do adulto.

Segundo Mannoni, (1996:17) há que considerar, em primeiro lugar a polissemia do termo “crise”⁵¹ que em regra está ligado a um “momento decisivo”. Na medicina clássica o termo *crise* indica o momento em que a doença vai *decidir-se* (pela cura ou pela morte), mas numa utilização mais corrente designa um “estado agudo”.

No que respeita à sua utilização no âmbito da caracterização da adolescência pode designar, num primeiro sentido, o momento a partir do qual o jovem tem que eleger uma orientação e escolher um futuro. Num segundo sentido, pode designar o momento em que a neurose mais ou menos latente no sujeito se declara com uma certa violência ou uma certa urgência (Mannoni, 1996:17).

Esta questão é pois complexa na medida em que a(s) crise(s) do adolescente podem ser, muitas vezes, o resultado das crises dos adultos que o rodeiam (família, amigos mais velhos, professores etc.) que são designadas de “*problemas*” para lhe retirar a carga negativa que frequentes vezes efectivamente possuem. Ora é precisamente nestes períodos que muitos dos jovens escolhem (ou procuram escolher) os seus modelos de identificação e que frequentemente não os encontram. Aliás, Tessier (2000:14) refuta o termo “crise” adolescente se lhe for dado uma conotação de curta duração e de transtornos agudos e únicos. Estima que “*a adolescência é um momento capital de reorganização do eu, de síntese de identidade, cuja intensidade provavelmente voltará a experimentar-se no decorrer da vida adulta no decurso das inevitáveis crises com que devem defrontar-se (perda de emprego, reforma, divórcio, luto etc.)*”

Em todo o caso os adolescentes em “crise” têm todos em comum o seguinte:

“uma intransigência moral (mesmo quando são delinquentes) que os leva a recusar todo o compromisso e a aferrar-se sem cessar à “verdade”, quer dizer a denunciar a falsidade do mundo das pessoas

⁵¹ Crise deriva etimologicamente do termo Krisis que quer dizer “juízo”.

adultas. Este comportamento íntegro, sem concessão alguma, afirma-se sob a forma de um desafio permanente ao adulto, que se encontra continuamente recusado na sua autoridade e nos seus valores morais. O adolescente opõe-lhe a sua moral feita de violência, de generosidade... e de uma grande dependência no que diz respeito ao adulto, amado e recusado” (Petry, 1996:59).

No entanto, segundo muitos autores (em particular Matos, 2002; e Sampaio, 2002) são os modelos sociais e muitas das interações que os envolvem que parecem estar na origem das manifestações dos jovens normalmente consideradas violentas.

Aliás, é sabido que os modelos sociais disponíveis no universo relacional⁵² de jovens tidos como violentos, são eles próprios violentos. Daí que a violência e as lacunas nos valores e códigos de conduta verificados nos adultos, aliadas a toda uma série de considerandos, tais como a desigualdade de oportunidades, a falta de expectativas face ao futuro, as pressões intoleráveis da sociedade de consumo, com a consequente valorização do "ter" ao invés do "ser" e do "sentir" (Matos, 2002), a que ainda se pode acrescentar o medo de falhar e o medo de ser rejeitado e de se sentir ridículo. Temos então as condições criadas para levar, por um lado, aos consumos abusivos e quase suicidas de álcool e drogas, por outro, ao preconceito, ao racismo e à xenofobia, quantas vezes dissimulados numa inocente claque de futebol⁵³ ou em

⁵² O professor Daniel Sampaio atribui a violência juvenil não a razões circunstanciais, mas sim a razões de fundo que se prendem com a própria história de vida dos jovens violentos. Para Sampaio (2002) “*a violência das crianças e dos jovens compreende-se a partir da biografia do sujeito em discussão. Sabe-se hoje - resultado de muitos anos de investigação psicossocial - que o facto mais importante para podermos prever um adolescente ou adulto violento é termos descoberto a sua infância violenta. Dito de outra forma: o melhor preditor da violência na idade adulta é a violência das crianças*”.

⁵³ A claque de futebol, bem como o fenómeno televisivo ligado ao desporto, merece de Daniel Sampaio (2002) uma atenção especial ao afirmar, de forma acutilante, que “*há muitas claques desportivas que se comprazem em atitudes radicais, às vezes mediatizadas por uma comunicação social ávida de sensacionalismo. Embora seja persistente contra a diabolização da televisão, por*

qualquer outro grupo em que a dissimulação da culpa (entre todos), pelos excessos cometidos, é frequente.

A utilização do vector desportivo para manifestações de violência (física e verbal) merece de alguns autores algum destaque. Parece ser preocupante também no desporto (segundo muitos, uma “antiga” escola de virtudes) a forma como a violência é aceite (Sampaio, 2002). Basta ver, aliás, em muitas das modalidades desportivas, certos treinadores e dirigentes no estímulo sistemático a atletas para serem “agressivos”. Ora, sabendo-se de antemão que a agressividade leva à violência, na esmagadora maioria das vezes, as responsabilidades muitas vezes não devem ser imputadas apenas a quem a comete directamente.

Todavia, também convém afirmar que nem todas as claques, ou todos os jovens que as compõem, se comportam com violência. Muitos dos jovens manifestam o seu entusiasmo e a sua paixão pelo desporto dentro das mais restritas regras de convivência social. Ao invés, as causas de muitas manifestações violentas por parte dos jovens verificam-se, em primeiro lugar na família⁵⁴. Segundo (Matos, 2002): *“os pais são os primeiros modelos sociais, muitas vezes são eles os primeiros a usar a violência como estratégia relacional interpessoal, são eles que têm práticas parentais que oscilam entre o permissivo e o autoritárias, que não monitorizam a vida dos filhos menores”*. Depois vem os vizinhos, os colegas de escola, os professores, os patrões, os colegas de trabalho, os polícias, os “outros” das “outras” claques, ou dos outros “gangs”

achar que tudo depende da forma como «se vê» o material televisionado, não posso deixar de me preocupar com a manipulação de sentimentos íntimos ou com as cenas de violência gratuita que proliferam nas nossas televisões. É que a banalização da violência mediatizada pode contribuir para a vulgarização da violência quotidiana”.

⁵⁴ É no núcleo familiar que, segundo Maria Gaspar Matos (2002) se podem e devem resolver todas as questões hipoteticamente capazes de levar os jovens a comportamentos violentos ou desviantes. Para esta Psicóloga: *“monitorizar a vida dos filhos menores (saber por onde andam, como passam o tempo, do que gostam, o que os inquieta); práticas parentais consistentes e sem uso da violência física ou psicológica; cultura familiar pro-social, centrada no gosto pela partilha de actividades e rotinas, ajudar os filhos a desenvolver estratégias de lidar com a violência”* podem dar uma grande ajuda preventiva da mesma.

enfim, um sem-número de actores sociais em que o recurso à violência se faz de uma forma muito instrumental, que é a forma normalmente utilizada para resolver rapidamente as questões a proveito próprio.

Para (Matos, 2002) *“se não há empatia, sentimentos pelos outros, valores de solidariedade social, então a violência aparece como a maneira mais rápida e eficaz, pelo menos a curto prazo, de obtermos o que queremos”*.

São vários os autores (Sampaio, 2002; Huerre, Pagan-Reymond & Reymond, 2000; Tessier, 2000) que, de uma forma ou de outra, defendem a ideia, segundo a qual a violência juvenil podendo, é certo, ter uma raiz biológica, resulta na maior parte das vezes de uma educação, já em si, violenta.

Segundo Sampaio (2002), muitos jovens considerados violentos foram, poucos anos antes, crianças negligenciadas, abusadas ou maltratadas, tendo muitas delas sofrido punições disciplinares humilhantes e/ou violentas. Por isso, há também todo um conjunto de ideias feitas, extraordinariamente enraizadas na sociedade portuguesa, acerca da forma de se ensinar e de se disciplinar que tendem a legitimar a violência efectuada sobre as crianças. Daí identificar-se uma atitude ambivalente face à violência, particularmente no que diz respeito à violência sobre as crianças, uma vez que o castigo físico e a humilhação são, o nosso país, socialmente aceites (Sampaio, 2002). Os números preocupantes de maus tratos a crianças (muitas vezes provocados pelos próprios progenitores) estão aí para nos fazer reflectir sobre o tipo de adolescentes que se estão hoje a preparar, seja na intimidade das quatro paredes de muitos lares, seja em muitos locais públicos, a reclamarem, sem qualquer dúvida, uma urgente atenção e uma atenta vigilância.

Portanto, esse “mal-estar juvenil”, que aludimos no título deste subcapítulo, deriva de factores diversificados, entre os quais o exercício da própria violência como instrumento (pseudo-) educativo e correctivo, em períodos sensíveis da vida infantil e juvenil em que outras estratégias de relacionamento se deveriam impor.

A considerar, ainda, na génese do aludido mal-estar juvenil, a inexistência, nos vários espaços de interacção social (casa, escola, clubes desportivos, associações e

equipamentos culturais etc.), de zonas de intimidade⁵⁵, onde os jovens possam comunicar entre iguais e onde possam criar um sentimento de pertença espacial e cultural (Relvas, 2000:84).

Então, na consciência de que quanto mais duradora e intensa for uma situação "desviante", seja de violência, seja de indisciplina, mais hipótese tem de deixar "mazelas", uma vez que um conjunto de consequências, seguramente funestas, vão sendo adicionadas às histórias de vida dos jovens mais vulneráveis (Matos, 2002). Por outro lado, o comportamento violento levado a cabo de modo não emotivo, partindo dos pressupostos da própria justiça, pode ser considerado um comportamento agravado, uma vez que o jovem parece agir sem impulsividade, com premeditação e sem mostras de capacidade de perceber "o lado" e o sofrimento da vítima que elege, seja um anónimo sem-abrigo, seja um colega seu, um seu familiar ou até o próprio professor.

Exige-se, portanto, para colmatar este problema da violência e da indisciplina, um trabalho que incida nas várias frentes que uma boa parte da investigação académica já identificou, em particular a que elegeu estes temas como problemas de investigação. Seguramente, passará (Matos, 2002) por permitir e facilitar aos jovens o sucesso individual pela valorização das suas características pessoais, sem modelos "standard" de sucesso ligados apenas ao "poder" e à "posse" veiculados por uma pressão consumista avassaladora, tão bem revelada por Klein (2002) e Huerre, Pagan Raymond & reymond, 2000), entre outros.

Passará também, estamos convencidos, pelo conhecimento, domínio e experimentação das emoções e das diversas formas de expressão artística, capazes de, em diferentes níveis e sob diversas formas, as darem a conhecer e revelarem uma boa parte da dimensão verdadeiramente humana que se encerra em cada pessoa, em geral, e em cada jovem adolescente, em particular.

⁵⁵ Este espaço é mais vital do que parece. Segundo Relvas (2000:84): "A delimitação de espaços é em si mesmo contentora: Nenhum de nós consegue imaginar a sua vida sem um lar, um cantinho nosso, onde possamos ser nós mesmos e onde nos possamos recolher se o desejarmos..."

1.2.3. Cultura adolescente: uma cultura refém?

”Aquilo que me atormenta não é exactamente a ausência de espaço real, mas uma profunda ânsia por espaço metafórico rico: libertação, fuga, algum tipo de liberdade sem condições”.

Naomi Klein

Existe ainda para resolver, no âmbito do relacionamento das sociedades contemporâneas com a infância e juventude, um sem número de factores relacionados com ambivalências profundas manifestadas pela sociedade em relação à educação e ao jovem enquanto actor social, admiravelmente sistematizados por Qvortrup (1995) em 8 pontos (citados por Pinto (2000: 14).

Demos a nós próprios a liberdade de substituir o termo “crianças” pelo termo “jovens” (onde caberão todas as fases adolescentes) nalguns dos pontos em que pensámos operar (esta mudança de termos) uma nuance qualitativa significativa. Noutros pontos, juntamos esses dois termos que consideramos serem o campo de problemáticas não tão separadas quanto os enquadramentos etários fariam supor. Então, os seguintes paradoxos poderão ser apontados:

- 1. Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona cada vez menos tempo e espaço;*
- 2. Os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças e jovens, quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas;*
- 3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças e jovens, mas estes vêem as suas vidas cada vez mais organizadas;*

4. *Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem que as mesmas sejam levadas em linha de conta;*
5. *A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças e jovens que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente;*
6. *Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade;*
7. *Os adultos concordam que se deve ensinar aos jovens o significado da liberdade e da democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração;*
8. *Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição dos jovens na produção de conhecimentos.*

Mueller (1998:38 e ss.) aborda, ainda que por outra ordem alguns destes pontos, (em particular os pontos 2 e 5) focando-se com algum detalhe no papel da família. Um trabalho de Furstenburg Jr & Cherlin (1991:11) estima que, só nos Estados Unidos, 60 % das crianças nascidas nos anos 90 viverão num lar monoparental durante uma parte da sua infância, o que também significa que 40 % das crianças irão para a cama numa casa onde não vivem os seus pais.

Não existem números concretos para a situação europeia, e muito menos para a situação portuguesa, pelo menos não conseguimos aceder a eles, mas acredita-se não andarem muito longe dos números norte-americanos. Esta demissão de milhões de pais da educação dos seus filhos deixa-os à mercê dos outros meios de socialização, cujas

estratégias passam por não inculcar nos jovens os valores tradicionalmente transmitidos pela família.

Por isso, quando no título que decidimos atribuir a este subcapítulo, consideramos ser a cultura adolescente uma cultura “refém”, foi no sentido não de generalizar sobre a sujeição dos adolescentes a factores que influenciam negativamente a sua qualidade de vida e os seus legítimos anseios a um crescimento harmonioso e feliz, (na realidade isto não ocorre, felizmente, com todos os adolescentes) mas sim por identificar um conjunto de paradoxos e de ambivalências que afectam um número significativo de jovens, precisamente “reféns” de uma sociedade marcada por modelações sociais e por movimentos e ritmos impostos ao mundo do trabalho⁵⁶, absolutamente frenéticos que, no limite, impossibilita o diálogo entre os jovens adolescentes e os seus progenitores.

Por outro lado, a cultura adolescente é também refém, a um outro nível, de uma série de preconceitos e estereótipos que, repetindo-se de forma sistemática em muita literatura dita especializada ou, até mesmo, na avulsa, tendem a adquirir a forma de verdades inquestionáveis. Parece não haver nenhuma dúvida que a adolescência é a etapa do processo evolutivo que mais tem sido vista de maneira estereotipada (Ferreira, 2001:15) e a falta de actualização de conceitos que tenham a ver directa e indirectamente com adolescência, impede uma compreensão mais holística dos adolescentes de hoje, em particular, das principais linhas de força que moldam os seus traços identitários, o seu carácter e o seu comportamento.

⁵⁶ É sabido que a legislação existente relativa ao trabalho, em muitos países da Europa, entre os quais Portugal, tem evoluído em desfavor de quem trabalha. Debruçando-se esmagadoramente sobre pormenores de natureza intrínseca (assiduidade, produtividade, competitividade, etc.) exclui quase em absoluto o tempo para a família e para os filhos. Fica por saber, a médio e a longo prazo, os custos sociais a pagar por tamanha negligência. Daí que os adolescentes também sejam “reféns” de uma situação política estrutural e conjuntural que os exclui sistematicamente do discurso político.

Hoffman, Paris e Hall (1996), citados por Ferreira (2001:15), a partir dos estudos sobre adolescência, destacam quatro “mitos” que em regra se atribuem à adolescência e ao modo como esta se desenvolve e interage :

- 1) que a adolescência seja um período de instabilidade emocional (período de turbulência e tensão);
- 2) que os problemas que aparecem sejam próprios da idade e resolvidos com o amadurecimento do adolescente;
- 3) que a necessidade dos jovens de separarem-se de seus pais resulte em conflitos intensos e hostilidades;
- 4) que exista invariavelmente um abismo entre gerações. (A existência de conflitos familiares por causa da adolescência é um grande mito neste período).

No entanto investigações recentes de alguns autores, como as de Papalia e Olds (2000:256) informam-nos que os conflitos significativos⁵⁷ são apenas descritos em apenas 15 a 25% das famílias. Evidentemente que estes números podem oscilar na sociedade portuguesa, embora acreditemos não serem essas variações significativas ao ponto de nos impedir de desmontarmos o estereótipo do abismo de gerações.

Outro grande preconceito relativamente à adolescência é a chamada “pressão dos pares” a que já nos referimos anteriormente (em 1.2.1.). Efectivamente há um grande

⁵⁷ Na realidade muito provavelmente essas famílias já manifestavam problemas, antes da chegada dos filhos à adolescência. Segundo Ferreira (2001:15), estudando os adolescentes brasileiros, “pais e filhos raramente se chocam por causa dos valores familiares (religiosos, políticos, educacionais). A maioria das discussões gira em torno de questões quotidianas, de importância menor, porém de grande desgaste emocional, como tarefas domésticas, deveres de casa, horários ou roupas”.

medo por parte das famílias de que os amigos levem o adolescente para caminhos menos apropriados, principalmente para aqueles que se afastam dos projectos que as próprias famílias têm idealizados para eles.

No entanto, apesar dos reparos de Relvas (2000:78), já por nós atrás mencionados, segundo Papalia e Olds (2000), os pares realmente exercem forte influência, mas em geral os adolescentes não “caem” aleatoriamente num grupo de amigos, tendem antes a escolher amizades em pares onde se circunscrevam valores idênticos aos que eles próprios possuem. Aliás, a este respeito, a investigação de João Lopes (1996: 161 e segs.) destaca bem as desigualdades sociais⁵⁸, na forma como os alunos adolescentes escolhem as suas amizades, e a sua persistência no espaço escolar de uma escola tipo de uma cidade portuguesa de grande dimensão, como é o Porto.

Para investigadores recentes, como Ungar (2000) e Andrade & Novo (2000) muitos dos preconceitos sobre adolescência servem os interesses adultos. Enquanto para o primeiro investigador o mito da “pressão dos pares” permite aos adultos explicarem os comportamentos menos convenientes dos jovens, para os segundos parece haver uma tendência crescente para considerar o adolescente como incapaz de assumir responsabilidades, despreocupado com o futuro e interessado exclusivamente em viver

⁵⁸ Segundo a investigação de Lopes (1996:163): “ *se a complexificação e a multiplicação de condições juvenis são de facto, constatações que cada vez mais se impõem, nada nos garante, no entanto, que a separação estrutural entre dois modos de vida (classificados por Mauger de «burguês» e «popular») não persista...apesar da «coexistência» entre meios sociais marcadamente diferenciados e do próprio efeito parcialmente homogeneizador da socialização escolar, detectamos, numa análise mais fina, que as diferenças não se encontram meramente prefiguradas ou adiadas para o momento da ruptura entre destinos prováveis dos estudantes oriundos de diferentes classes sociais – elas«funcionam», desde logo, no quotidiano escolar e no conjunto de representações e de práticas sociais que emergem nos cenários de interacção social*”. Em suma, são os próprios jovens a definirem os seus grupos em função dos seus interesses, mas a proveniência de classe dos seus pares, em regra, não é negligenciada nessa escolha, ela é determinante para a constituição da maioria dos grupos. A adopção do comportamento e aparência dos pares, no estudo de Ungar (2000), foi uma estratégia consciente utilizada pelos adolescentes para aumentar o prestígio pessoal e social.

o momento presente e ter liberdade⁵⁹, traduzido na famosa máxima “carpe diem”, tão difundida entre a adolescência.

Farias (2001), considera ser estereotipada estas formas acima descritas de considerar a adolescência, não reflectindo a realidade de todos os adolescentes, ainda que não seja menos verdade o facto dos meios de comunicação, assim como as pessoas leigas, terem vindo sistematicamente a contribuir para a solidificação e perpetuação desta visão distorcida do que são efectivamente os adolescentes contemporâneos. Daí que os consideremos metaforicamente reféns. Estão, no mundo dos adultos, à mercê de um conjunto de ideias feitas das quais não se conseguem libertar.

Então, com base neste estereótipo tem-se vindo a produzir uma crença de que a adolescência é, por si só, uma síndrome, cujos sinais e sintomas – considerados patológicos noutras etapas – são considerados normais neste período de desenvolvimento, conhecida por “Síndrome da Adolescência Normal” (Ferreira, 2001:16). Esta crença dificulta a realização de um diagnóstico mais correcto sobre os verdadeiros sinais e sintomas de patologia que podem estar a ser desenvolvidos na adolescência (Farias, 2001).

Para a caracterização da cultura adolescente, em particular da sua situação débil no que diz respeito ao seu conhecimento efectivo por parte daqueles que os rodeiam nos principais cenários das suas interacções sociais (família, escola e sociedade), devemos destacar ainda o desajuste entre o que os adolescentes efectivamente fazem e aquilo que os seus progenitores pensam que fazem⁶⁰. Podemos ver no Quadro 17 as profundas

⁵⁹ É interessante notar, como o faz Ferreira (2001:16), que quando entrevistados, os adolescentes não se identificam particularmente com tais características”.

⁶⁰ Na realidade, segundo Bee (1996:321) parece haver muitas evidências da adolescência ser mais stressante para os pais do que para os próprios adolescentes. Este autor, baseado em dados de investigação, afirma que “quase dois terços dos pais percebem a adolescência como o estágio mais difícil da paternidade/maternidade, tanto em virtude da perda de controle sobre o adolescente quanto do medo em relação à sua segurança pela sua maior independência”.

diferenças entre o que os pais pensam dos filhos e dos seus comportamentos e atitudes. Percebemos então que os adolescentes também estão “reféns” de um relacionamento pouco franco e verdadeiro com os seus próprios pais, em que o diálogo tem cada vez mais dificuldades de se estabelecer, por um lado pelo tempo que os adolescentes passam na escola, por outro, pela opção clara de muitos adolescentes pelo grupo de amigos, preferindo-o ao convívio com os pais.

Entender as verdadeiras causas deste desajuste, que chega a ser gritante, em particular no que respeita ao desconhecimento dos pais pela iniciação sexual dos seus filhos, (ver Quadro 17) daria certamente uma outra investigação⁶¹ interessante, mas que se afastaria dos objectivos da presente.

Podemos então dizer⁶² que os adolescentes estão “reféns” de uma situação de “não-comunicação” com os seus familiares da qual, por condicionalismos diversos, não se conseguem libertar.

⁶¹ Quanto mais não seja, poderia servir para corroborar e/ou actualizar os dados da investigação que são de 1989.

⁶² Partindo do princípio que as percentagens do Quadro 17, com poucas variações, se poderão generalizar à sociedade portuguesa.

Quadro 17– Conhecimento dos pais sobre os comportamentos e os hábitos dos seus filhos

Questões	Respostas dos adolescentes	Respostas dos seus pais
1. Já tomaste uma ou mais do que uma bebida alcoólica?	66% respondem sim	34% Pensam que os seus filhos bebem
2. Já algumas vez consideraste cometer suicídio?	43% Dizem que sim	15% Pensam que os seus filhos já pensaram nisso
3. Já alguma vez fumaste?	41% Respondem que sim	14% Pensam que os seus filhos fumam
4. Falas com a tua mão acerca de namorados e de sexo?	36% Respondem que sim	80% Pensam que os seus filhos falam abertamente sobre relacionamentos afectivo e sobre sexo
5. Já alguma vez usaste drogas? (*)	17% Respondem que sim	5% Pensam que os seus filhos tomam drogas
6. Já perdeste a tua virgindade? (**)	70% Respondem que sim	14% Pensam que os seus filhos já iniciaram a sua vida sexual.
7. Já alguma vez pensaste em fugir de casa?	35% respondem que sim	19% Pensam que sim.

Adaptado de AA.VV.(1989).What Parents Don't Know, *Parents & Teenagers*, nº Fevereiro/Março, p2.

(**) maior diferença entre as respostas dos adolescentes e a percepção dos seus pais sobre a questão colocada.

(*) Menor diferença entre as respostas dos adolescentes e a percepção dos seus pais sobre a questão colocada.

Com um peso significativo no quotidiano adolescente está também o consumo e o mundo das marcas (Klein, 2002; Huerre, Pagan-Reymond & Reymond, 2000; Tessier, 2000, e outros) dos quais igualmente muitos jovens parecem estar reféns (Cfr nota 48).

A apetência, quase doentia por determinadas marcas está bem patente nas palavras de John Roberts quando afirma que a juventude actual está de tal forma acostumada aos patrocínios que “se um miúdo fosse a um concerto e não houvesse *merchandising* à venda, provavelmente perdia a cabeça”⁶³.

⁶³ Redactor do Jornal norte-americano San Francisco Chronicle, na sua edição de 14 de Agosto de 1994 (cit. por Klein, 2002:87).

Klein procura explicar como é que o consumo contemporâneo se tem vindo a deslocar paulatinamente da simples venda de produtos, para a autêntica caça às marcas, na qual os jovens surgem na linha da frente, com um poder de compra invejável, como vimos anteriormente, em particular no mundo rico ocidental. Desta caça às marcas (ou às suas imitações), na sociedade da abundância, estão também os jovens reféns, não havendo nenhum indicador que revele qualquer inversão desta tendência com que viramos o século.

A estratégia da maioria das marcas passa pelo domínio do “espaço mental” do consumidor, num cenário predominantemente urbano, como avança (Klein, 2002:88):

“a procura do eu tinha sido sempre condicionada pelas modas do marketing, independentemente de acreditarem ou de se definirem por oposição a ele. Este efeito colateral da expansão das marcas à cultura e aos espaços citadinos. Esta perda de espaço acontece dentro do indivíduo, é uma colonização não do espaço físico, mas do espaço mental”

Muitas correntes da cultura contemporânea, em particular no âmbito da música, sempre tão presente na cultura juvenil, beneficiaram do facto da própria cultura e de muitos dos seus produtos se verem igualmente encerrados numa lógica consumista galopante que levam autores como Goldman & Papson, (1996:43) a afirmarem que muitos movimentos musicais, mas que também são em simultâneo movimentos sociais e culturais (como o Punk, o Grunge e o Hip Hop, só para falar dos que mais peso tem entre os jovens) só emergiram e foram conhecidos devido ao seu “potencial económico”, tendo sido bastante explorados por isso mesmo.

Como autêntica força de mercado está também “a pressão dos pares” que tem vindo a emergir nas últimas décadas, ao ponto de fazer empalidecer o “consumismo de rivalidade entre vizinhos” dos seus pais suburbanos que tinha tomado o automóvel (e a sua troca constante) como objecto não só de ascensão e prestígio social, mas também como a face visível e o emblema de um certo estilo de vida (Klein, 2002:90).

Já anteriormente por nós referida, e até relativamente desvalorizada, pois parece ser muitas vezes utilizada para diminuir a responsabilidade individual do adolescente (sobretudo quando as “coisas” correm mal), a “pressão dos pares” parece funcionar com mais visibilidade no que diz respeito ao consumo. É deveras evidente a apetência dos jovens pelo mesmo tipo de roupas (e bonés !), as mesmas pranchas de bodyboard e de skate, os mesmos CDs etc. A este respeito são sintomáticas as palavras de Elise Decouteau⁶⁴: *“Eles andam em bandos. Se vendemos a um, vendemos a toda a turma e a toda a escola”*.

O “professor-cronista” José Quaresma (2001) também dedica algumas linhas, com o seu humor peculiar (mas nem por isso menos sério), à autêntica fixação juvenil pelas marcas, corroborando a posição anterior de Decouteau. Para Quaresma (2001:13-14):

“Existe uma rivalidade entre os jovens – muito, muito saudável – que faz com que, se um deles consegue uma boa marca, toda a turma, de imediato, repara e não fica indiferente. No dia Seguinte, muitas outras marcas são conseguidas ofuscando a primeira ... Permanecem no segredo dos deuses familiares os dramas, as sudações, os choros, as birras, as chantagens, as ameaças, que agitam o remanso dos lares, para se obter uma boa marca...”

Finalmente, e tomando já claramente como referência os adolescentes da nossa amostra, e a sua especificidade cultural, num mundo tendencialmente homogeneizador, importa também sublinhar que estão igualmente reféns de uma pressão externa cujos contornos Manuel Patrício, procurou identificar. Para Patrício (1997:144-145) :

⁶⁴ Citada por Klein (2002:90) a partir de um relatório comercial : *Greater Baton Rouge Business Report*, de 28 de Junho de 1994, (p.30.).

“As orientações de fundo que têm estado a ser introduzidas externamente na sociedade portuguesa são contrárias à nossa tradição milenária, que é de matriz mediterrânica. Nessa tradição o respeito pelo outro e o interesse pelo outro (ou sentido da solidariedade) são vectores nucleares do comportamento social. A crescente influência do mundo anglo-saxónico, e particularmente da civilização norte-americana - influência moral, política e económica - valoriza fortissimamente o individualismo, o interesse individual e o espírito de competição, o que transforma cada membro da sociedade num predador potencial, orientado para o máximo lucro com o mínimo de investimento e num mínimo de tempo, sem a compaixão social e o sentido de solidariedade próprios da quase milenar sociedade portuguesa.

É a criança modelada por esta sociedade que está a chegar à escola. É ela que a frequenta...”

O que procuramos compreender, no próximo subcapítulo, (e se calhar em toda a investigação), é se a Escola, os seus materiais, os seus conteúdos e as suas práticas, “servem” e são úteis a estes jovens “pressionados” e “modelados” que todos os anos a frequentam, à procura de um espaço crítico de construção de significados e de compreensão de um mundo que, durante o último século, com o aparecimento, o desenvolvimento e a evolução de novas disciplinas do conhecimento humano (entre as quais gostaríamos de colocar a Ciências da Educação), e as novas e revolucionárias formas de difusão do conhecimento, viu várias vezes multiplicadas, as suas possibilidades de explicação.

2. RECONCEPTUALIZAÇÃO DA IDEIA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM ARTES VISUAIS

Como vimos no ponto anterior (3.2), durante a década de 90 consolidou-se uma mudança, que se pode considerar paradigmática, em relação à educação artística em artes visuais. Surgiu uma categoria mais “inclusiva” – a de Cultura Visual – que vai muito mais para além do estudo de temas, factos, datas, “movimentos” ou destrezas técnicas pertencentes ao mundo institucionalizado daquilo que, desde o século XVIII, se convencionou chamar de “Belas Artes” (Duncum, 2001) e que, sob influência francesa, a partir de finais da década de 60 e inícios da década de 70, se tinha passado a designar-se de “artes plásticas”

As profundas transformações e mutações que têm ocorrido na sociedade contemporânea (que procuramos identificar no capítulo anterior, em particular nos pontos 1.2.4 e 1.3.3.), em que a imagem requer agora leituras e abordagens diferentes das que foram tradicionalmente realizadas, vieram a originar que um número crescente de educadores (Hernandéz, 1997, 2000, 2001a e 2001b; Barnard 1998, Drucker, 1999 e Freedman, 2000, entre muitos outros) tenham então definido e centralizado o seu tópico de estudo não na “arte” mas na “cultura visual” que, segundo Mirzoeff (1998:6), “ainda continua a ser uma ideia em construção”.

O “visual” adquiriu uma importância tal nas sociedades contemporâneas que uma boa parte do conhecimento, tal como muitas formas de entretenimento são visualmente construídas e o que vemos é tão ou mais importante do que o que lemos ou ouvimos⁶⁵ (Hernandéz, 2001b)

O triunfo do “visual” tem causado algum alarme não apenas sobre o impacto alegadamente negativo que as tecnologias visuais têm causado nas crianças

⁶⁵ Este aspecto é reforçado pelo novo conceito e pelas novas potencialidades do hipermédia que “permite uma utilização simultânea do texto com a imagem, o audio e a grafia, estabelecendo-se a base da velha dicotomia e primazia entre o visual e o textual e criando uma relação dinâmica entre ambos” (Castellary, 1997:3).

(Buckingham, 2000) como também sobre as alegados comportamentos alienantes e anti-sociais que eventualmente alguns dos seus produtos tecnológicos (como a televisão, o cinema e a publicidade) e respectivas estratégias de apresentação têm provocado sobre o indivíduo. No entanto, a questão talvez se devesse colocar mais sobre que conteúdos são veiculados visualmente. A imagem como o texto podem ser utilizados para os mais variados fins. É o conteúdo e a intencionalidade (boa ou má, sob o ponto de vista social e moral) que tornam o que é visto e o que é lido, como algo de socialmente significativo. Por isso, acusar o “visual” de potencialmente pernicioso para a educação é não reconhecer-lhe capacidades que historicamente sempre possuiu e partir de uma posição dogmática, viciada à partida e epistemologicamente débil: a de que o “visual” é intrinsecamente mau.

Todavia, o estudo da Cultura Visual na Escola não responde a um snobismo, mas sim a uma necessidade (Hernández, 2001a). Não se trata de ensinar a educação artística, utilizando um novo conceito mas antes, reconhecer que o visual se “pulverizou” num sem número de tecnologias e de suportes o que qualitativamente tem vindo a transformar a nossa sociedade.

2.1 A Educação Artística como Estudo das Representações Culturais e como Universo de Significados

“A arte actua sobretudo, como um mediador cultural de representações sociais relacionadas com a beleza, a religião, o poder, a paisagem, as relações sociais, o corpo, etc.”

Fernando Hernández

A ideia de educação artística, onde nos situamos, passa por reconhecer que vivemos inundados por uma enorme quantidade não só de imagens, (a nossa própria, as das pessoas da nossa relação, a da nossa divindade, as dos nossos heróis, as dos nossos mitos etc.) mas também de inúmeros imaginários visuais (a colecção de arte moderna

do museu visitado, as imagens da decoração infantil do jardim-escola dos nossos filhos, as imagens da exposição de fotografia visitada, as imagens “tradicionalmente” ligadas a determinado tipo de publicidade, as imagens de determinados websites, das capas de revista, etc.) cada imaginário vinculado a diferentes estratégias da dinâmica cultural, umas já mais ou menos consolidadas, histórica e socialmente, outras ainda em fase de afirmação e consolidação.

Nesta perspectiva, o conceito de cultura visual é “novo” precisamente devido ao seu interesse no visual como “lugar” onde os significados são criados e contestados e também relativamente ao interesse que manifesta pelas imagens da cultura do quotidiano, considerando-as com o mesmo estatuto geralmente atribuído às imagens da chamada alta cultura (onde se incluem as chamadas belas artes).

A emergência da cultura visual veio também dar origem a desenvolvimentos que Mitchell chamou de “*teoria da imagem*” fundamentada na consciência de que, mesmo entre outras disciplinas, alguns aspectos da filosofia ocidental (Bergson, Merleau-Ponty, Goodman, etc.) terem vindo a adoptar um ponto de vista mais pictórico do que textual em relação ao mundo, o que é caso para podermos dizer que se estabeleceu um desafio significativo para a noção de mundo como texto escrito⁶⁶.

Na opinião de Mitchell, a “*teoria da imagem*” é gerada a partir da realização que o espectador pode efectuar (o olhar, a “*olhadela*”, as *práticas* de observação, a vigília, a fruição visual etc.) que pode ser mais ou menos intensa consoante as variadas formas ou posturas de “*leitura*” (decifração, descodificação, interpretação, etc.) admitindo-se de antemão que essa experiência visual, poderá não ser completamente explicada sob o modelo da textualidade⁶⁷ (Mitchell, 1994:16). Este facto continua a conferir ao “visual”

⁶⁶ Esta noção dominou a discussão intelectual e levou ao despertar de movimentos baseados na linguística (tais como o estruturalismo e o pós-estruturalismo).

⁶⁷ A cultura ocidental e a sua extensão universitária tem privilegiado normalmente a palavra falada e escrita como a mais alta forma de prática intelectual e viu sempre nas representações visuais como meras ilustrações de ideias de segundo plano. Deste modo, a consideração do “visual” e da “arte visual” (uma *nobre* manifestação), como “*área de conhecimento*” encontra-se do seu grau zero de desenvolvimento, o que equivale a dizer que novas metodologias de investigação científica que

uma posição epistemologicamente débil num meio universitário que continua a alicerçar no texto a sua identidade enquanto instituição científica. Isto não serve de desmotivação para aqueles que procuram investigar o visual partindo de “dentro” da universidade e aceitando as suas regras científicas, antes pelo contrário, é um incentivo para os que acreditam que é possível conjugar de texto e imagem de modo fiável, criativo.

O nosso uso das imagens⁶⁸ e a apreciação que fazemos de determinadas imagens, (artísticas e não-artísticas) revela simultaneamente uma função social e uma função estética: “*diz algo sobre quem somos e como queremos ser vistos*” (Rose, 2001:28) e também como “*queremos ver*”. Esta perspectiva implica expandir as nossas noções e os nossos conceitos relativamente à educação artística, tradicionalmente ligados à “leitura” passiva” de imagens baseada nos pressupostos analítico-composicional de tipo formal (linhas, texturas, esquemas composicionais, etc.) (Jay, 1996 e Hernández, 2000:46). Isto significa colocar em segundo plano a crença no universalismo estético⁶⁹ e considerar a “*arte como um mediador cultural*”, o que lhe confere uma importância extraordinária se for analisada sob o ponto de vista educativo.

Devemos então prestar atenção à compreensão da cultura visual e isso passa por definir estratégias de abordagem às imagens (a potencialmente todas as imagens) pondo de lado os limites disciplinares que historicamente sempre marcaram os critérios de gosto mais ou menos oficializado (Hernández, 2000:46).

atribuem ao visual a mesma dignidade científica atribuída historicamente a outras áreas do conhecimento encontram-se por conceber.

⁶⁸ As que penduramos nas paredes dos nossos lares, nas paredes dos gabinetes das instituições onde trabalhamos, as que vemos (ou ignoramos) nos locais públicos e privados, etc.

⁶⁹ Esta “crença” baseia-se na ideia de que o valor estético depende de uma resposta universal, que por sua vez depende da qualificação e legitimação outorgada pelos *connoisseurs* (críticos, teóricos, comissários, conservadores etc.) da comunidade.

No contexto sócio-cultural determinado pelos fenómenos da pós modernidade⁷⁰, aludidos anteriormente no capítulo 1, temos então o caminho aberto para estudar “*a capacidade de todas as culturas para produzir imagens (artísticas e não artísticas) no passado e no presente com a finalidade de conhecer os seus significados e como afectam as nossas visões sobre nós próprios e sobre o universo visual no qual estamos imersos*” (Hernandéz, 2000: 46).

Assim, ao ser a cultura o contexto simbólico significativo em que se inscrevem os acontecimentos humanos, o que se trata de fazer é, por meio da educação artística, interpretar o sentido do valor das acções simbólicas dos homens. Nessas descrições interpretativas das condutas pautadas culturalmente deve proceder-se com o que Geertz chama “*uma descrição densa*” revelando uma hierarquia estratificada de estruturas significativas onde se produzem, percebem e interpretam as imagens simbólicas elaboradas pelos homens (Nicolás Durá na introdução de Geertz,1996: 26).

Esta abordagem culturalista da educação artística considera a arte num patamar situado muito para além da visão sistémica de Bonito-Oliva (Cfr. ponto1.3.2.) Esta última talvez faça sentido num contexto de uma “*educação para a arte*”, que no ensino secundário normalmente conduz os alunos para a frequência do ensino superior artístico. Mas num contexto básico de “*educação com arte*” o posicionamento sociológico de Zolberg (1990, citado por Hernandéz, 2000:47) parece-nos mais adequado.

Neste posicionamento, a arte não é dependente do sistema identificado por Bonito-Oliva, é antes considerada como uma construção social que muda no espaço, no tempo e na cultura, e que hoje continua a reflectir-se nos objectos artísticos, é certo, mas expande agora o seu campo de acção, reflectindo-se também nas instituições, (como nos museus, centros de arte moderna e galerias que já não são apenas consideradas como mostruários passivos, mas organismos vivos onde muitas obras

⁷⁰ Como “a globalização” (Cap.1. ponto 1.2.2.), “o mosaico fluído” (Cap.1.ponto 1.2.3.), “a compressão do tempo e do espaço” (Cap.1. ponto, 1.2.4.) que colocam virtualmente *todas* as culturas, ou pelo menos uma grande parte delas, em contacto umas com as outras.

adquirem significados novos) nos meios de comunicação, nos artistas e no público (onde muitas vezes a obra “se realiza”).

A função “*mediadora*” da arte, que destacamos no texto-citação do início deste ponto, deriva do conceito de mediação de Vigotsky que concebe qualquer objecto que se apresente como *signo* como “*possuidor de significado*”. Partir deste princípio é supor, como Hernández (2000: 47-48), que:

“ a arte, os objectos e os meios da cultura visual, contribuem para que os humanos construam a sua relação-representação com os objectos materiais de cada cultura. Neste sentido a cultura visual contribuiu para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo, bem como os seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar no processo como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, quer dizer, que os seres humanos saibam muito mais do que aquilo que experimentaram pessoalmente e que a sua experiência dos objectos e dos fenómenos que constituem a realidade seja realizada através desses objectos mediacionais que denominamos como artísticos”.

Uma educação artística fundamentada no conceito de cultura visual depende todavia de premissas sem as quais perderia coerência interna. Uma delas consiste em admitir, apriori, que não existe nenhum ambiente sócio-cultural que tenha uma *identidade* independente da forma como os seres humanos utilizam os significados, os meios tecnológicos e as comunicações, mediante os quais cada um constrói a sua subjectividade e a sua vida mental.

A educação artística surge assim como um possibilidade de, ultrapassando as experimentações expressivas oficiais (que continuam fazer sentido e não se negam) podermos expandir o nosso campo de acção educativa em direcção ao estudo das representações culturais. Isto leva-nos a considerar as obras artísticas, bem como qualquer objecto ou manifestação de cultura visual (Barnard, 1998:108) como objectos e manifestações que nos levam a reflectir também sobre as *formas de pensamento* da

cultura onde são produzidos e onde ocorrem essas manifestações. Esta perspectiva engrandece e enobrece a educação artística em artes visuais, mas mais importante do que a mudança de estatuto é a possibilidade de, sob esta perspectiva, podermos olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura e podermos penetrar mais profundamente no substracto de uma cultura que se encontra mais para além do visual. Isto significa olhar mais atentamente e entrar – mediados pela arte, pelos objectos comuns da cultura visual e pelos comportamentos sociais – na vida da sociedade que se faz representar nesses elementos.

Esta perspectiva de olhar os factos artísticos (e extra-artísticos) é um “olhar cultural”. Assim, (completando as versões e definições de cultura dos pontos 3., 3.1 e 3.2 anteriores) o que chamamos cultura de acordo com Geertz (1983) seria “ *a construção e participação dos indivíduos num sistema geral de formas simbólicas, e o que denominamos arte seria uma parte dessa cultura*”.

Para partirmos de uma posição como esta teremos que considerar a arte, a cultura visual e o significado segundo as combinações e as concepções sintetizadas por Hernández (2000:49), nas quais:

- a arte e a cultura visual actuam como mediadoras de significados;
- o significado pode ser interpretado e construído;
- os objectos artísticos⁷¹ produzem-se num contexto de relação entre quem os realiza e o mundo;
- os artefactos visuais podem informar os observadores sobre eles próprios e sobre temas relevantes do mundo.

⁷¹ Para Bonito Oliva (1992:18) e colocada a contemporânea sobre um ângulo comparativo, o objecto artístico norte-americano é um objecto que “*nunca se assume simbolicamente*” e que tem “*o uso pragmático que domina toda a sociedade anglo-saxónica*” enquanto o equivalente europeu manifesta-se de forma mais monumental que tende, inclusive, a uma ideia de “*curto-circuito de tipo simbólico*”.

Como o significado é fundamental como conteúdo educativo, uma educação para a compreensão da cultura visual, vai tê-lo sempre como guia e como elemento distintivo em relação às outras posturas concorrentes de educação artística que identificaremos no ponto 2 do capítulo seguinte.

2.2 As Propostas Educativas das Cultura Visual e da Educação Artística para a Compreensão

A *Educação Artística* – que será mais do que “*Educação Visual*”– deverá então “*manter um mínimo de conexão com os problemas culturais do seu tempo*” (Perela, 1991:243). Isto passa por considerar que:

- a criação artística (considerada como mais um elemento do nosso *sistema cultural*) está intimamente relacionada com as variáveis que compõem o dito *sistema*, de maneira que deverá submeter-se ao quadro estrutural, aos meios tecnológicos⁷², aos nossos modelos de pensamento e, dentro destes últimos, às preocupações e questões estéticas geradas no seio da nossa sociedade;
- a criação artística continuou a penetrar o âmbito da actividade intelectual relegando os processo materiais para um plano secundário. Facto que ocorreu e se desenvolveu, com inúmeras estratégias, durante todo o século XX. A educação artística de hoje não deverá apenas conceber-se como

⁷² Isto passa por considerar, como Barilli, (1994: 103) que : “*tanto os suportes bidimensionais como os materiais para a versão de obras plásticas variaram infinitamente no decurso da história, e continuarão certamente a variar, dando lugar também, como ainda agora se referiu, a uma rica casuística de hibridações recíprocas. Os factores de variação devem ser procurados nas condições gerais das culturas gradualmente atravessadas, incluindo habitualmente na acepção de cultura as grandes escolhas tecnológicas*”

uma “educação perceptiva” passiva e limitada às instâncias mais elementares das nossas relações com o facto visual ou artístico, ou como uma educação activa frente os processos criativos de simples valor decorativo (perceptivo). Hoje a educação artística deve assumir uma concepção formativa integral, comprometida com a nossa cultura e com o perfil ou os perfis que, numa perspectiva de pluralismo, lhe corresponderá. Isto passa pela revalorização os seu fundamento intelectual e do seu compromisso com a aventura do nosso conhecimento.

- então, a criação artística e o seu ensino, deve conceber-se a partir de um novo ponto de vista abandonando definitivamente os esquemas obsoletos articulados em função da proeminência do processo material e baseados na estanquicidade da aprendizagem. Assim a “*integração das artes*” segue a par com a “*integração dos conhecimentos*”⁷³ sendo atribuída à criação artística a mesma importância que é atribuída a qualquer outro campo do conhecimento que proporcione ao aluno “*mais uma forma*” de relacionar-se integralmente com o mundo exterior. (Perela, 1991: 243);

Assim, da mesma forma que na época da generalização da palavra impressa o papel da educação era o de ensinar as pessoas a ler e escrever, hoje na época da generalização da arte, que chega com a maior das facilidades à nossa percepção (via televisão, cinema video-documentário, internet, etc.) o papel da educação deveria ser o de lutar contra o *analfabetismo estético* (Mendéz, 1991:125), mas também o de assumir a mudança paradigmática que procuramos identificar no ponto anterior e constituir-se como mais um meio de compreensão da(s) cultura(s) humana.

A educação, desde a idade mais precoce, deve então servir para despertar e formar nos alunos a vocação e a capacidade de aproveitar não só os livros, o teatro e os

⁷³ O que equivale dizer que a compreensão da arte, como a de qualquer facto humano, não tem que obedecer a critérios específicos de aprendizagem, mas sim aos mesmos critérios que seguem o conhecimento de todas as ciências sociais.

museus mas também o cinema, a rádio, e a televisão, as reproduções⁷⁴ das obras pictóricas e musicais. A escola do futuro, segundo (Mendéz, 1991:125), deverá realizar um grande esforço com vista a integrar os múltiplos elementos da cultura artística para formar a “*capacidade de compreensão e de utilização*” desta multifacetada linguagem artística “*em igualdade com a linguagem técnico-científica.*”. Algo que como sabemos está ainda num estado muito embrionário, pese embora a quantidade de literatura desenvolvida sobre a importância e a necessidade das artes na educação (Arnheim, 1993; Eisner, 1995; Gardner, 1997; etc.) e das *pontes* que necessita de fazer para fora do seu âmbito restrito (Efland, Freedamn & Sthur, 1996; Drucker, 1999; Hernández, 2000, 2001a e 2001b; Duncum, 2001, etc.)

A mudança verificada para a *cultura visual* ocorre devido a um número variado de razões (Duncum, 2001), que podemos somar a todas as outras que já referimos atrás, mas a principal de todas prende-se com o reconhecimento de que, quer as sociedades economicamente desenvolvidas sejam vistas como uma “*sociedade do espectáculo*” (Debord, 1967), quer sejam vistas como uma “*sociedade de vigilância*” (Foucault, 1977), parece não haver dúvidas que a mudança cultural (Harvey, 1989) ocorrida na

⁷⁴ Estas artes de massa só são possíveis devido à possibilidade de reprodução mecânica e, consequentemente à sua facilidade de circulação e difusão. Todavia tal facto vai implicar uma mudança de estatuto da obra de arte, bem referenciada por Walter Benjamin (1936)⁷⁴. Segundo o pensador alemão “*no início do século XX, a reprodução técnica tinha atingido um nível tal que começara a tornar objecto seu, não só a totalidade das obras de arte provenientes de épocas anteriores, e a submeter os seus efeitos às modificações mais profundas, como também a conquistar o seu próprio lugar entre os procedimentos artísticos*” (Benjamin, 1992:78). Isto leva ao questionamento da noção de “*aura*” o que vai provocar um profundo abalo na tradição. Segundo Benjamin (1992:79) “*poderia caracterizar-se a técnica de reprodução dizendo que liberta o objecto reproduzido do domínio da tradição. Ao multiplicar o reproduzido, coloca no lugar de ocorrência única a ocorrência em massa. Na medida em que permite à reprodução ir ao encontro de quem apreende, actualiza o reproduzido em cada uma das situações*”.

São também com estas considerações relativamente à reprodutibilidade mecânica da obra de arte, longinquamente abordadas por Benjamin que teremos que contar para a integração do objecto artístico no sistema geral da nossa cultura. E colocá-lo, talvez agora sobre uma “*roupagem digital*” nos novos circuitos sociais e nos novos comportamentos que a informatização crescente da nossa sociedade tem exercido sobre nós.

sociedade implicou também uma “*mudança visual*”(Jay, 1989:49) ou uma “*mudança gráfica*” (Mitchell, 1994:13).

Nunca antes na história a imagem e a iconografia foi tão central como agora para a criação de identidade ou para a procura e distribuição do conhecimento (Chaplin, 1994). Nunca antes a estilização dos produtos estéticos tinha sido tão intensa como agora (Lash & Urry, 1995), do mesmo modo, nunca antes como agora a produção e distribuição de imagens foi tão óbvia e a tecnologia da imagem tão facilmente manipulável (Rochlin,1997) nem nunca foi tão imersiva como agora (Doheny-Farina, 1996). Também nunca antes como agora as imagens foram tão auto-referenciais e indiscutivelmente tão sedutoras (Baudrillard, 1983 e 1995). Nunca antes como agora as imagens serviram tanto para a manipulação do público como para a manutenção da autoridade (Postman, 1985). Existe hoje um conjunto enorme de software informático que permite a qualquer indivíduo, mesmo com uma preparação mínima, fazer uma manipulação de imagem e alterar-lhe a forma e os conteúdos ao nível dos significados. Mais, qualquer indivíduo pode em segundos divulgar essa imagem à escala planetária⁷⁵ com um impacto que, em relação a muitos conteúdos, está ainda por estudar e avaliar.

Chega-se inclusivamente a um ponto em que as economias de países desenvolvidos internacionalizando-se e operando em mercados de consumo altamente competitivos, cada vez mais globalizados, se baseiam cada vez mais na produção de imagens (Mirzoeff, 2001: 3 e Barber, 1995:90) e de bens estilizados do que na produção de bens utilitários (como ferramentas ou maquinarias)

A educação, contudo, não tem que andar necessariamente a reboque da economia, mas deve atender aos sinais de mudança cultural que nos submergem por todos os lados e que exigem uma resposta educativa mais eficaz . Isto significa abrir-se à mudança que

⁷⁵ Este facto e este *poder* comunicativo sem precedentes, cuja avaliação ainda se encontra por fazer, é uma constatação que faz com que os instrumentos tradicionais (orais e verbais) da cultura, por um lado, invejem esta capacidade imediata de globalização do visual digitalizado; por outro lado, desconfiem da maioria das estratégias de sedução do visual na competição aberta por novos públicos.

talvez passe por ensaiar novas posturas e novas experiências educativas que sintetizamos nos Quadros 18 e 19 que apresentamos no final deste ponto capitular.

Em concreto para acercarmo-nos dos objectos que formam parte da Cultura Visual é necessário um modelo sistémico, ou um ciclo que tenha em conta a produção, a distribuição e o consumo desses objectos. (Walker & Chaplin,1997; Rose, 2001, Hernández, 2001 a e 2001b). Cada um desses momentos supõe diferentes perguntas, em relação com a compreensão ou a investigação que se pretende seguir. Consequentemente teremos que ter em consideração dois factores:

-o estudo do papel regulador das instituições (porque são as que facilitam e controlam o visual)

-o estudo das relações culturais e económicas que se produzem à volta do universo visual.”

”Tudo isto faz com que o estudo da Cultura visual se nos apresente como um campo móvel, que tanto a partir do ponto de vista das representações, como do ponto de vista das tecnologias da informação e da comunicação vai deixando obsoletas determinadas aproximações, ao mesmo tempo que recobre e expande o conteúdo das diferentes produções que diariamente se incorporam ao campo que denominamos de Cultura Visual. Campo de estudos que existe, ao mesmo tempo, fora e dentro de cada um. Daqui que seja necessário acercarmo-nos da existência material dos objectos e do seu impacto e recepção óptica, cognitiva e emocional”. (Hernández, 2001 a)

A quantidade e a multiplicidade de objectos que se produziram e se produzem, sobretudo, nestes últimos anos, tornam necessário a realização de uma espécie de triagem – onde o papel do professor é muito importante – de modo a que o estudo da Cultura Visual inclua aspectos relacionados com a qualidade dessas “produções” que se escolham para estudo por serem, precisamente, mais representativas.

Segundo Hernández (2001 a) um critério de selecção poderia ser a recepção que determinados objectos e ícones contemporâneos produzem em determinados tipos de

audiências. A partir de uma perspectiva educativa, os objectos da cultura visual que maior presença têm entre as crianças em idade infantil e entre adolescentes poderiam ser óptimos ponto de partida⁷⁶ para investigações sob a plataforma da cultura visual.

Então a nossa intenção não foi, nestes últimos parágrafos, elaborar uma prescrição para uma disciplina individual que, vimos anteriormente, será sempre insuficiente como plataforma para o estudo da cultura visual contemporânea, onde se inclui a cultura artística. Como a cultura visual é acima de tudo uma área transdisciplinar (ou uma “táctica”, como vemos adiante) procuramos sim, nos quadros seguintes, sublinhar e destacar as ideias e as posturas que julgamos fundamentais para percebermos os traços originais e distintivos de uma renovada pedagogia que eleva as áreas curriculares artísticas mais acima das simples manualidades para onde tinham sido remetidas pela visão curricular modernista.

⁷⁶ Estamos a referir-nos às imagens e aos objectos que decoram e cobrem as paredes dos seus quartos de dormir, as imagens das suas capas da escolares, as revistas que lêem, os programas de

Quadro 18 – Objectivos pedagógicos da *Cultura Visual*

<p>□ REPRESENTAR CONCEITOS CONTEMPORÂNEOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O objectivo a educação artística é providenciar um “forum” aos estudantes para a <i>análise crítica e produção</i> de cultura contemporânea visual. • Conceitos pós-modernos, que são dificilmente ensinados sem exemplos visuais, podem ser ilustrados, discutidos e debatidos no sentido dos estudantes desenvolverem uma compreensão do <i>lugar</i> das artes visuais no seio da cultura contemporânea.
<p>□ RESPONDER COMO “ACTO CULTURAL”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A cultura é o <i>medium</i> no seio do qual a resposta é elaborada. • A resposta individual é, simultaneamente, <i>pessoal e cultural</i>. • Os aspectos culturais das respostas incluem influências de pertença a grupos variados (género, idade, meio sócio-económico etc.) • Diferentes tipos de resposta reflectem influências que funcionam de modos diferentes em variados níveis.
<p>□ REFERENCIAR A “INTERGRAFICALIDADE”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O “<i>espaço</i>” entre os objectos, as imagens, os textos e outras formas artísticas é importante para a compreensão das “<i>conexões afastadas</i>” e do impacto das artes visuais. • No estudo das obras de arte ou de outras obras da cultura visual, o estudante pode tomar parte em actividades que se fundamentem noutras formas culturais, noutras experiências simbólicas e noutras representações.
<p>□ PRODUZIR CONHECIMENTO E SIGNIFICADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Conhecimento é <i>construído</i> a partir de informação que tem sido “<i>destilada</i>” a partir de conhecimento prévio. • O significado é estabelecido quando a informação é interpretada. • Respostas visuais têm significados intencionais, significados sugestivos e significados interpretados.

Adaptação de textos inéditos de Kerry Freedaman (materiais policopiados fornecidos pela autora no curso EAAV, da FBA-UB, em 2 – 2 – 1998).

televisão que vêem, as representações dos grupos musicais, os jogos de computador, as suas imagens na rede, a roupa, os seus ícones musicais, desportivos e populares etc

Quadro 19 – Componentes e orientações “gerais” para o ensino da *Cultura Visual*

<p>☐ CONTEXTO DE PRODUÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Experienciação” e estudo do contexto de produção, incluindo as finalidades culturais da <i>produção</i>, a intencionalidade artística, as “tradições” visuais, as histórias pessoais dos artistas, as suas origens e os seus “backgrounds” étnicos, o uso de imagens dos mass média, etc. • Situar um estudo neste contexto implica atender às condições históricas, culturais, políticas, sociais, económicas e religiosas que influenciam a produção visual.
<p>☐ CONTEXTO DE APRECIAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Experienciar” e estudar as circunstâncias da observação, incluindo as <i>orientações</i> e as estratégias institucionais, a(s) resposta do(s) observador(es), o uso da imagem reciclada, o uso de formas artísticas, as influências da cultura e da tradição na apreciação, etc. • Estudar este contexto implica considerar o “cultural” e o “pessoal” e verificar como influenciam a apreciação visual (tais como a política, a educação, as condições institucionais, a família, os mass media etc.).
<p>☐ FUNÇÃO E SIGNIFICADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O estudo e a articulação de múltiplas perspectivas da cultura visual, incluindo como é que o significado é interpretado pelas pessoas no contexto de produção, incluindo também as interpretações dos estudantes e de minorias sexuais e étnicas e as qualidades (baseadas culturalmente no simbólico, no metafórico etc.) da interpretação que levam aos significado no contexto de apreciação • O estudo inclui o desenvolvimento de uma compreensão da construção do consenso e a aceitação do conflito na interpretação.
<p>☐ SUPORTE ESTRUTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Neste âmbito, estudam-se e fazem-se o uso de elementos, princípios e habilidades técnicas requeridas para a produção e utilização (incluindo a apreciação), e <i>meios</i> variados para criar e analisar a cultura visual na sua relação com os contextos culturais.

Adaptação de textos inéditos de Kerry Freedman (materiais policopiados fornecidos pela autora no curso EAAV, da FBA-UB, em 2 – 2 – 1998)

2.3 As Possibilidades e as Implicações da Cultura Visual no Panorama Curricular

É certo que a modernidade, segundo Levin (1993), supõe o império do visual, mas não é menos certo que a “*alta cultura*” a cultura que normalmente o senso comum considera de “*carácter*” continua a ser predominantemente textual. Dá-se uma espécie de sistema hierárquico segundo o qual a análise da imagem ocupa um lugar secundário se comparado com o prestígio da crítica literária, da filosofia, da história política ou do pensamento, sempre por via escrita. A história da imagem artística costuma utilizar-se como ilustração de outras disciplinas, ou o que é pior, estas disciplinas servem de marco dignificador para a obra visual, como durante muitos anos ocorreu na relação da história com a arte e na imposição sobre esta última de esquemas puramente descritivos e historicistas dos quais a história da arte, como disciplina já autónoma, tem tido dificuldades em abandonar (e que os conteúdos do Quadro 20 procuram responder)

Escolhemos a história da arte, como poderíamos escolher qualquer outra disciplina do currículo. A vantagem da história da arte reside na sua dimensão retrospectiva e do conjunto de materiais visuais que sempre consegue reunir. No entanto um bom estudo de cultura visual poderia passar por questionar a natureza das escolhas das “histórias” das artes (“Porquê aqueles pintores e não outros?”, “Porquê aquelas obras e não outras?”).

Quadro 20 – Tendências recentes da História da Arte

<ul style="list-style-type: none"> ❑ O QUE É? ❑ O QUE FAZEM OS HISTORIADORES? ❑ COMO SE UTILIZA A HISTÓRIA DA ARTE? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir o que é a história da arte como campo de estudo, o que fazem os historiadores de arte e como se utiliza a história da arte em conexão com outras disciplinas artísticas, incluindo a sociologia, a antropologia, etc.
<ul style="list-style-type: none"> ❑ QUE TIPO DE “LEITURA” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Privilegiar a leitura “<i>interpretativa</i>” sobre a leitura “<i>descritiva-narrativa</i>” da arte figurativa.
<ul style="list-style-type: none"> ❑ QUE TIPO DE “PARTICIPAÇÃO” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar as <i>experiências vitais dos alunos</i>, em concreto, as experiências com distintos tipos de arte e objectos comuns, para ajudá-los a interpretar as obras de arte.
<ul style="list-style-type: none"> ❑ QUE NOÇÃO DE TEMPO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir o <i>conceito de tempo</i>, não só como ideal linear, mas também como estrutura multidimensional dentro da qual vivem e se localizam culturalmente grupos diversos.

Adaptação de Freedman (1992: 85)

Já por si, os posicionamentos e as propostas tão simples quanto as que Kerry Freedman sistematiza (1992:85) implicam profundas transformações em relação às práticas prevalentes entre a maioria dos professores⁷⁷ desta disciplina (que poderia servir de plataforma de aglomeração de disciplinas para um projecto de estudo de cultura visual).

⁷⁷ Justificamos esta posição pela “observação etnográfica” directa, decorrente da nossa actividade de orientação de estágio pedagógico (na Universidade de Évora). A maioria dos alunos estagiários repete e reproduz modelos de ensino que viu os seus professores praticarem no ensino secundário.

Para alguns autores, a cultura visual pode parecer perder-se num vasto âmbito de temas ligados aos mais variados objectos ligados a um uso prático (Barnard, 1998:108) e, conseqüentemente, pouco nobres para uma abordagem académica. Como pouco nobre poderão ser “*as experiências vitais dos alunos*” que constituíram o âmago do nosso instrumento empírico. É verdade que a cultura visual não se adapta confortavelmente às estruturas universitárias existentes. Toma sobretudo parte num corpo emergente de esforços académicos “*pós-disciplinares*”, que vão dos estudos culturais, aos estudos sobre minorias étnicas e minorias religiosas, entre muitos outros. Estes focos de interesse ultrapassam as fronteiras das disciplinas académicas tradicionais. Neste sentido:

“a cultura visual é uma tática e não uma disciplina académica. É uma estrutura interpretativa fluida, centrada na compreensão da resposta a conteúdos visuais, quer de indivíduos quer de grupos. Procura investigar por detrás dos tradicionais limites universitários para interagir com a vida quotidiana das pessoas”
(Mirzoeff, 2001: 4-5).

Já para Hernández (2001a) a cultura visual não se concebe como mais uma disciplina nem como mais uma matéria. Essencialmente. *“trata-se de uma perspectiva que tem a intenção de estabelecer nexos entre problemas, lugares e tempos, com a finalidade de opor-se ao potencial etnocentrista e uni-direccional dos enfoques que seguem as disciplinas actuais e na forma como estas se reflectem nos manuais de estudo”*.

Fundamentado-se na história, Mirzoeff procura explicar, uma razão para o facto da dimensão visual da cultura ter sido considerada historicamente como uma manifestação cultural de segundo nível. Este autor encontra na pesada influência da filosofia platónica umas das causas mais consistentes. Sobretudo na sua *República* e da sua famosa alegoria da caverna, onde considera que tudo o que existe na natureza (incluindo as pessoas) são apenas cópias do perfeito ideal desses objectos. Isto leva a considerar as obras de arte visual produzidas pelos artistas como más cópias do real, dado que sendo “cópias de cópias” fazem assim aumentar ainda mais a possibilidade de

distorção. As obras de arte e qualquer tipo de representação visual estão assim, na perspectiva platónica, longe da ideia de *verdade* que vai constituir um conceito de referência em toda a filosofia ocidental até à contemporaneidade. Será o conceito fundamental do mundo universitário. Segundo Mirzoeff (2001:9):

“Esta hostilidade para com a imagem tem tido uma influencia enorme no pensamento ocidental até á actualidade. Algumas imagens têm sido consideradas demasiado perigosas para existirem, levando os iconoclastas a procurarem a sua destruição ou a sua remoção do olhar do público. Em tais campanhas, distinções entre belas artes e cultura popular têm normalmente pouco peso para aquilo que é considerado correcto”

Por outro lado importa também considerar que levamos algum tempo a sublinhar a necessidade de que os investigadores, em particular os das ciências humanas, compreendessem o papel revolucionário que para a cultura poderia desempenhar o audiovisual e a interactividade, ligando a história da arte com a imagem mecânica e reivindicando o carácter científico da imagem audiovisual.

Num artigo de referência, Jimenéz (1993) citado por Castellary (1997:3) refere-se à “*dívida académica*” que devem pagar os que se dedicam ao estudo da imagem. Esta dívida não é outra senão a que reclamam “*os reaccionários da universidade napoleónica*” pela incorporação do universo do audiovisual no âmbito universitário, acusando os seus investigadores de falta de identidade e de carecerem de um autêntico estatuto epistemológico.

“Quando se denuncia o lugar vergonhoso em que a universidade tradicional relegou as ciências da imagem pela sua suposta falta de base científica, não podemos fazer outra coisa senão unirmo-nos a essa denúncia dado que as ciências da imagem, alcançaram nos últimos tempos um importante grau de desenvolvimento científico, fundindo as suas raízes na história da arte e em múltiplas achegas sobre a análise da imagem que foram desenvolvidas pelas diversas metodologias da historiografia artística”. (Castellary, 1997: 3-4).

No entanto, como vimos anteriormente, o “objecto” da cultura visual é bem diferente e ultrapassa claramente os objectivos comunicacionais puros procurados por muitos autores⁷⁸. Um dos méritos reconhecidos da cultura visual também foi o de destronar de cima do pedestal imperial o papel excelso normalmente atribuído às belas artes, em risco de fossilização definitiva se não aceitar integrar e fazer parte das novas dinâmicas culturais da sociedade contemporânea. Elas passam não só pela necessidade de uma mudança de designação - de “belas artes” para “artes visuais”⁷⁹ – que paradoxalmente encerra na sua simplicidade uma complexidade de campos e de âmbitos que vão agora dos tradicionais suportes matéricos aos suportes digitais, em que os “zeros” e os “uns” ditam agora a sua lei, vingando-se do esquecimento a que as artes visuais votaram as outras áreas do conhecimento (atitude recíproca, ao que parece) durante uma boa parte do século XX.

⁷⁸ Acrescentando o que dissemos anteriormente, a cultura visual tem como objecto o estudo da imagem (artística e não-artística) ao longo da história, mas nunca separada do observador época. O que a distingue da história da arte “dura” em que raramente se considera “o que observa” no processo de conhecimento. Por outras palavras trata das relações entre as imagens e as pessoas para as quais estão destinadas, não se dissociando nem dos seus objectivos nem das circunstâncias históricas em cujo seio encontra as suas lógicas de criação e comunicação (Castellary, 1997:30).

⁷⁹ Segundo Millet, (2000:26 citando Lawrence Alloway) “o papel atribuído às belas artes é o de representar uma das formas possíveis de comunicação no seio de um sistema em expansão, que inclui igualmente as artes de massa”.

2.4. A Cultura Visual como Estratégia e Resposta “Curricular Aberta”

“O que interessa é explorar a visualidade humana, quer dizer, a leitura sobre a humanidade que provem do universo do visual, na sua dupla dimensão de presença e reflexo. Este é o campo que delimita e a finalidade que pretende a Cultura Visual”.

Fernando Hernández

Assentar o currículo sobre as premissas da cultura visual não significa, portanto, criar mais uma disciplina – o que seria problemático no actual contexto de “encolhimento” curricular – antes pelo contrário, procura dar uma resposta ao que Postman (1999) citado por Hernández (2001a) denomina de “*crise de narrativa*” de que padecem a escola e a educação actuais e que, não sendo casos isolados, acabam por ser o reflexo de uma crise mais profunda que afecta a maioria das estruturas morais e económicas das sociedades contemporâneas. A maioria dessas crises devem-se às mudanças que afectam a época pós-moderna (Lyon, 1997; Hargreaves, 1998; Giddens, 2000, etc.) e estão relacionados com aspectos da vida nas sociedades contemporâneas (que identificamos no capítulo anterior, no ponto 1.2.) sistematizados principalmente por Hargreaves (1998: 43-102).

A Cultura Visual pode servir como um exemplo a partir do qual se esboce um caminho a seguir, no sentido de se encontrarem respostas para as mudanças que experimentamos, ultrapassando aquilo que Hernández (2001a) considera como “soluções milagrosas”⁸⁰, que como dogmáticas que são “*não questionam o sentido e a*

⁸⁰ Estas soluções milagrosas têm nomes como psicologia da instrução, inteligências múltiplas, ensino para a compreensão, construtivismo, informática, currículo nacional, livre escolha da escola (a frequentar pelos seus educandos) por parte das famílias, avaliação de escolas e professores etc. Salvo o devido respeito pela função e objectivos legítimos destas disciplinas, e destas atitudes em relação à educação, o seu labor individualista acaba por esbarrar na teia

função do saber escolar, a organização do currículo por disciplinas, a compartimentação por idades, a consideração da criança, menino ou menina, como “aprendizes” e não como sujeitos, a predominância da instrução sobre a educação”.

As opções fundamentalmente oficinais de raiz autoexpressiva (apresentadas com frequência como verdades absolutas), que fizeram escola têm ainda uma presença bastante forte no seio do currículo, em várias disciplinas formais próximas do conceito de educação artística, (oficina de artes, história da arte, educação visual etc.) caídas na rotina, raramente questionam as visões do mundo e da realidade que estão tentando mediar. Da mesma forma raramente procuram questionar que papel que se outorga à construção da identidade nestas actividades escolares, e a estrutura de racionalidade e noção de arte mais adequada para uma função educativa mais adequada à contemporaneidade.

Quando nos referimos então à cultura visual, como resposta e estratégia “curricularmente aberta” não aspiramos a que esta seja a base do currículo, mas sim que esteja conceptualmente presente nas estratégias transversais⁸¹ que levem uma ou várias disciplinas a abordar uma dada problemática educativa. Porque, na verdade, a cultura visual não é uma disciplina individualizada mas sim um *modo* mais crítico de operar no seio da educação.

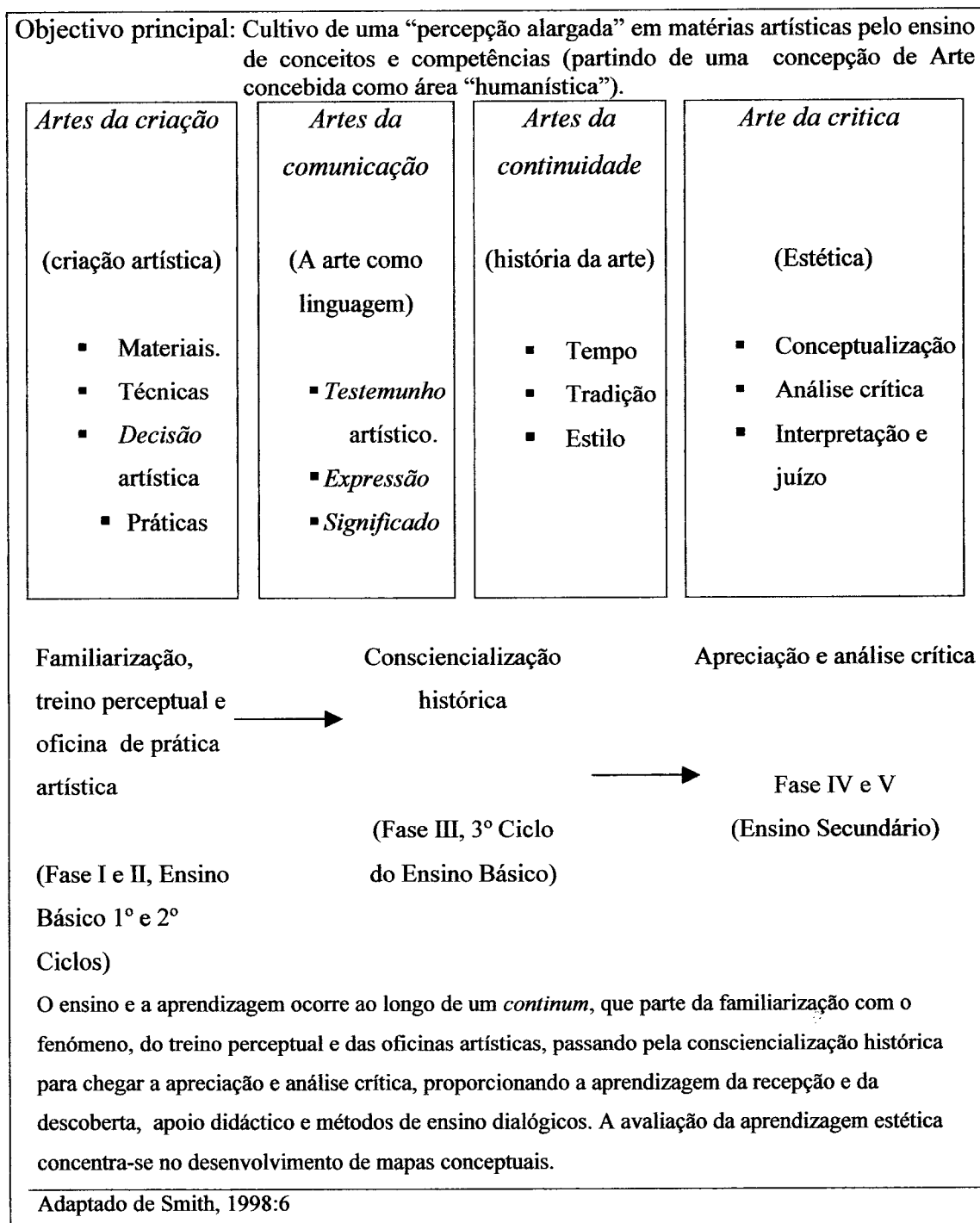
Numa perspectiva ampla, pode aceitar as oficinas artísticas, no início de um trajecto curricular, para depois, apoiando-se na idade e a numa maior competência e maturidade cognitivas dos alunos, reveladas na sua passagem da infância à

complexa que por vezes rodeia o (aparentemente) simples problema educacional que necessita de novas estratégias transdisciplinares para a sua resolução.

⁸¹ São estratégias transversais, porque abordar determinado objecto ou manifestação artística pelo óculo da Cultura Visual, significa estudá-los no seu contexto social e histórico. Segundo (Hernandéz, 2001a) “*Cada artefacto é o resultado de múltiplos e determinados factores (económico, político, cultural, institucional, tecnológico, criativo, de desejo...) o que faz com que a informação que possa derivar desses objectos seja enorme e que, não restam dúvidas, nos enfrentamos com uma proposta com marcado carácter transdisciplinar*”

adolescência, chegar a assertos mais críticos e mais analíticos, conforme os contidos na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de desenvolvimento e de inter-face curricular para educação artística em artes visuais



Deste modo, em educação, assumir uma “*nova narrativa*,”¹ implica ultrapassar de vez a ideia de escola compartimentada por disciplinas, onde os agentes educativo, em particular os professores, como o demonstraram Hargreaves (1998), Goodson (1999) e Hernández (2001a) procuram, em primeiro lugar, uma legitimação individual, ao mesmo tempo que também procuram legitimar o seu saber e o tipo de mundo do qual são mediadores (muitas vezes mediadores distraídos). Os instrumentos de legitimação são sobretudo os manuais de estudo, e na prática lectiva, as avaliações formais (testes e exames). Esta visão educativa do saber compartimentado acaba por não servir para dar respostas a questões complexas, que a contemporaneidade nos coloca, e que escapam ao rigor de análise de uma única disciplina. Consequentemente: “*deixam à margem (excluem) muitas questões fundamentais (tanto as pertencentes à via do conhecimento como as pertencentes à via das experiências) que têm um papel essencial na compreensão e actuação sobre o mundo e no conhecimento de si mesmo, das crianças e dos adolescentes*” (Hernández, 2001a).

Assim para se constituir como “*uma estratégia curricular aberta*”, expressão que privilegiamos no título deste ponto capitular, a cultura visual não é mais do que de uma perspectiva cujo objectivo fundamental é o de estabelecer nexos entre problemas, explorando campos de conhecimento híbridos e mestiços (Debray, 1994), que ajudem a contribuir para construir uma “*história do olhar*” em vez de uma “*história dos objectos artísticos*”. Talvez resida aqui uma das diferenças fundamentais entre cultura visual e história da arte. Não se trata, pela definição, de diminuir a história da arte, mas sim conferir-lhe um estatuto equitativo relativamente à cultura visual, esta pode ser *um modo de operar* dentro da história das artes visuais. Sem dúvida um modo mais crítico e mais

¹ Segundo Hernández (2001a): “*Cada um contribui para essa nova narrativa (...) Uma narrativa baseada na complexidade do conhecimento, na consideração social e política da educação, na relevância do papel do sujeito e da sua biografia, na aprendizagem, na necessidade de adquirir critérios de interpretação das diferentes realidades (e não só da realidade próxima), na construção de uma nova cidadania (baseada num sentido radical de democracia) etc. Narrativa para a qual, sem dúvida, pode contribuir a interpretação da Cultura Visual.*”

atento a outros contextos, que não propriamente os que estão directamente relacionados com a obra.

A construção de uma “*história do olhar*” é pois um primeiro patamar preliminar de qualquer projecto de investigação que se apoie na cultura visual. Esta construção supõe a aceitação da ideia de que “*os objectos não têm vida, mas que adquirem sentido por intermédio da experiência de quem os olha ou de quem os possui*” (Hernández, 2001a)

Por outro lado, e partindo de uma premissa da arqueologia, devemos considerar que os objectos também são uma fonte de conhecimento sobre uma determinada cultura de um determinado tempo e de um determinado lugar (onde incluímos a cultura urbana ocidental). Então, daí advém a necessidade de investigar sobre estes objectos culturais para aprender com eles. Estes objectos (identificados por Barnard, 1998:108) tanto podem ser ferramentas, objectos utilitários, decorativos e outros objectos de nível cultural entendido como *superior* (termo entendido não no sentido imperial e discriminatório, com que é normalmente utilizado), como as obras de arte. Este conjunto de objectos de cultura representam um “mundo” e não são *inanimados*. (Duncum, 2001) Nem no sentido cultural, nem no sentido estético e semiótico, têm uma relação com a vida das pessoas que, por sua vez, os utilizaram e/ou os contemplaram em diferentes épocas em diferentes lugares (Chalmers, 1981; Chapman, 1978 e Duncum, 1993)

É este relacionamento da arte e dos objectos de culturais abrangidos pela cultura visual, com as pessoas que os *experimentaram* em vários níveis, que interessa revelar, mais até do provar a genialidade do artista, ou a dimensão intemporal da obra de arte.

A partir desta aproximação, “*a cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar os nossos sentimentos e formular juízos. Este olhar cultural leva-nos a considerar que a noção de arte expandiu-se durante todo o século XX, mas de maneira especial nestas últimas décadas, assim como o tipo de objectos que se incluem nela*” (Hernández, 2001 a).

A *abertura curricular* que a cultura visual exige advém também do facto de na actualidade o estudo da imagem requerer não só de visões formalistas, mas também de

teorias sociais. Por isso teremos de transitar não só pelas ciências da comunicação e da imagem como também pelas ciências humanas já constituídas e as que estão a emergir (como os estudos culturais), Para Duncum (2001) apesar do número de objectos que estudamos estar extraordinariamente alargado, a tónica deve ser colocada nos “mundos sociais” do imaginário visual, sejam estes mundos constitutivos de atitudes, de crenças ou de valores. Por isso o inestimável valor educativo da cultura visual.

Como observar a nova visibilidade da cultura não é o mesmo que compreendê-la (Duncum, 2001 e Mirzoeff, 2001, a finalidade da educação e do seu instrumento poderoso – que é cultura visual – deverá ser não só a de providenciar meios e técnicas para os jovens interpretarem e “lerem” imagens, mas sim a de proporcionar competências críticas e analíticas para que consigam “situá-las na esfera social,” nas estruturas da subjectividade, da identidade, do desejo, da memória e da imaginação, para as quais não tem havido grande interesse por parte das tradicionais abordagens disciplinares (em regra mais interessadas na produção ou na apreciação estética “desinteressada” da obra).

Tudo isto tem como o objectivo de “*compreender a visualidade humana*”, hoje sujeita, ao que Mitchell (1995) citado por Hernández (2001a) denomina uma mudança gráfica. Esta compreensão da *visualidade* humana, como já referimos atrás, constitui o traço verdadeiramente distintivo da cultura visual

Esta mudança considera a visão e o visual como uma forma de expressão cultural e de comunicação humana tão fundamental e extensível como a linguagem. Mas que em relação à qual não é possível reduzir ou aplicar o modelo da linguagem. O que interessa é explorar a visualidade humana, quer dizer, a leitura sobre a humanidade que provem do universo do visual, na sua dupla dimensão de presença e reflexo. Este é o campo que delimita e a finalidade que pretende a Cultura Visual. (Hernández, 2001a).

Assim para abordarmos este campo cultural da imagem, extraordinariamente mutante, e para construirmos interpretações sobre as manifestações do visual e situá-las na

esfera do social, que deveria ser o objectivo educativo principal, não podemos ficar apenas com as disciplinas tradicionais do currículo como a história da arte, a estética, ou os estudos e a crítica de arte, nem inclusivamente com a semiótica . Necessitamos, da antropologia, da teoria crítica, dos estudos culturais, da psicanálise, da linguística, da teoria literária, da fenomenologia, dos estudos dos meios, do feminismo etc. Todavia, entenda-se que estas áreas de estudo, só fazem sentido numa perspectiva de educação avançada² e pós-graduada pelo que não as apontamos no nosso esquema da Figura 1 (por entendermos que as áreas disciplinares indicadas apenas fazem sentido num contexto de educação básica e secundária). Então, de todos estes campos flui a fundamentação da qual se alimenta os estudos da Cultura Visual, para *“ajudar-nos a explorar, mediante o visual, a dimensão social do olhar”* (Hernández, 2001 a).

² Do mesmo modo a criação de uma “compreensão crítica” que não se fundamente nas valorizações individuais por si mesmas, mas sim na aplicação de diferentes modelos de análise (semiótico, estruturalista, desconstrucionista, intertextual, hermenêutico, discursivo...) só faz sentido num contexto de educação universitária.

**CAPÍTULO 4: ESTUDO EXPERIMENTAL: A COMPREENSÃO DA DIMENSÃO
VISUAL DA ARTE CONTEMPORÂNEA
POR ALUNOS ADOLESCENTES**

1. O PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO: A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA COMO PLATAFORMA

Os investigadores qualitativos sublinham a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o investigador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que moldam a investigação. Tais investigadores enfatizam o valor acrescido da investigação (e do trabalho de campo). Procuram respostas para questões que explicam como é que a experiência social é criada e como lhe é dado significado.

Denzin & Lincoln

Dedicamos largas alíneas da nossa alargada introdução para a justificação da opção temática e metodológica seguida neste estudo.

Como afirmam muitos metodólogos, parecem haver muitas razões válidas para fazer investigação qualitativa. Porém, existiram razões que foram determinantes e tiveram um papel fundamental na hora de escolher a plataforma metodológica sobre a qual apoiamos a nossa investigação. Contudo, devemos confessar que a principal razão foi a natureza potencialmente subjectiva do nosso problema de investigação (que dissecaremos a seguir, no ponto 2), parecendo-nos a investigação qualitativa aquela que seria mais coerente e mais adequada para resolver o nosso problema de investigação e para fazer face à dinâmica por nós imposta ao nosso próprio trabalho. Seguimos, por isso, os avisados conselhos de alguns dos autores proeminentes nesta área (Strauss & Corbin, 1990; Denzin & Lincoln, 1994; Stake, 1998, Eisner, 1998).

Algumas áreas de estudo guiam-nos naturalmente para tipos qualitativos de investigação, (Strauss & Corbin, 1990:19) como é exemplo, a pesquisa que procura compreender a natureza da experiência das pessoas com um dado fenómeno com grande carga subjectiva, como a conversão religiosa, a loucura, ou como a arte - o nosso caso. Podem-se usar métodos qualitativos para descobrir e compreender o que serve de ligação

por detrás de um determinado fenómeno acerca do qual apenas uma pequena parte é conhecida, ou que se pretende analisar a partir de um outro *ângulo*, ou de outros modelos conceptuais.

Não sendo nossa intenção efectuar uma distinção¹ entre as duas principais metodologias de investigação (não é esse o propósito da nossa investigação) importa todavia recordar e sublinhar os rasgos e as características mais significativas de cada uma (em particular as da investigação qualitativa). Esperamos, com isso, poderem ser entendidas, num sentido lato, algumas das nossas opções estruturais e conceptuais que muito particularmente distinguem este capítulo dos restantes três. Elas vão desde a recolha de dados até ao seu tratamento e interpretação, passando por uma revisão das ideias e dos conceitos mais importantes daquela que globalmente é designada como metodologia qualitativa de investigação. Fizemo-lo, não na presunção de mostrar *sapientia* sobre o tema, (que as dificuldades da nossa própria investigação se encarregarão de negar) mas sim na convicção de poderem constituir uma ajuda para todos os investigadores que se encontram no momento de escolher a plataforma metodológica de investigação.

Partimos do princípio que, na comunidade científica em geral, e na portuguesa em particular, já se encontra ultrapassada aquilo que Lincoln & Guba (1989, citados por Eisner, 1998:32) consideraram ser uma batalha entre dois paradigmas, na “luta” pela legitimidade científica, considerando também que a parte considerada dominadora, não só foi irrelevante para os problemas do ensino e da aprendizagem, como também foi causadora de mais problemas do que aqueles que resolveu.

Actualmente a designação *investigação qualitativa* é confusa porque pode significar coisas diferentes para diferentes pessoas (Denzin & Lincoln, 1994:4). Alguns investigadores recolhem dados por intermédio da observação e da entrevista – técnicas

¹ Aliás, o debate entre quantitativistas e qualitativistas encontra-se hoje completamente ultrapassado (Albarello et. al. 1997:82).

normalmente associados aos métodos qualitativos². No entanto, codificam os dados de forma a permitir serem estatisticamente analisados (Strauss & Corbin, 1990:17).

Em regra, a designação de investigação qualitativa é tida como qualquer tipo de investigação que produz resultados aos quais se chega sem o recurso a procedimentos estatísticos ou a outros meios de quantificação. A palavra *qualitativo* implica uma ênfase em processos e significados. Tanto se pode referir à vida das pessoas, (histórias, comportamentos, atitudes, etc.) como se debruçar sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, ou sobre um sem número de relacionamentos interaccionais realizados no seio das sociedades contemporâneas.

Normalmente, o termo *qualitativo* remete ao seu oposto, *quantitativo*, e pode eventualmente supor que a indagação³ qualitativa não faz uso da quantificação. Pode não ser verdade. Aliás o nosso estudo, que consideramos claramente qualitativo na sua *filosofia* e no seu *formato*⁴, recorreremos também a medições e quantificações. Para alguns aspectos da educação, e mesmo para alguns aspectos dos nossos dados, a quantificação pode ser o método mais apropriado de descrever o que se tem para se dizer, ou aquilo que os próprios dados significam. Isto quer dizer que, em muitas situações de uma investigação, e em particular na fase de tratamento de dados, se podem combinar os métodos quantitativo e qualitativo, como defendem muitos metodólogos (Miles & Huberman, 1984; Strauss & Corbin, 1990; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, etc.).

² O oposto também ocorre sem que com esta afirmação queiramos afirmar a primazia de uma sobre outra. Na realidade, em muitas actividades, como nos censos, alguns dados podem ser quantificados, mas a análise é ela própria qualitativa.

³ Este termo é preferido por Eisner (1998:20) que inclusive o põe no subtítulo da sua obra. Para este autor, *indagação* é um conceito limite entre *investigação* e *avaliação*. Para Eisner toda a investigação e avaliação são exemplos de indagação, todavia o oposto não se pode dizer, a indagação é algo mais do que simples investigação e avaliação. Para este autor este é um termo perfeito para aplicar aos processos de ensino, dado que constituem um exemplo por excelência da indagação qualitativa. Stake (1998) também utiliza frequentemente o termo indagação.

⁴ Para muitos autores a forma de apresentação é precisamente um dos aspectos mais característicos das investigações qualitativas.

Finalmente, a distinção fundamental entre a investigação quantitativa e a investigação qualitativa está no tipo de *conhecimento* que se pretende. Ainda que pareça estranho, a distinção não está relacionada directamente com a diferença entre dados quantitativos e dados qualitativos mas com uma diferença entre a busca de uma *causa* frente a uma busca de *acontecimentos* (Eisner, 1998:). Essa busca pode ser até considerada mais *compreensiva* do que propriamente *interpretativa*.

Os investigadores quantitativos destacam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos destacam a compreensão das complexas relações entre tudo o que existe. No nosso caso as relações entre os adolescentes e os seus espaços sociais e culturais, (em particular a família, os amigos e a escola) mediados pela arte contemporânea.

Podemos, então, não só utilizar o termo *qualitativo*, mas também utilizar a plataforma qualitativa na nossa investigação, por três razões que foram especialmente relevantes na nossa decisão:

- porque é um termo suficientemente geral para abarcar não só o ensino e outras formas de actividade humana, mas também outros objectos (entre os quais as obras de arte) e porque o pensamento qualitativo está extraordinariamente ligado aos assuntos humanos do quotidiano, sendo mesmo um dos aspectos dominantes da vida quotidiana;
- porque o termo já conquistou um lugar firme entre a comunidade de investigadores da educação participando inclusive num universo geral do *discurso* em educação, sendo melhor procurar refinar esse discurso mediante o desenvolvimento de uma aproximação mais crítica e analítica do que inventar um novo termo;
- finalmente, por que o termo está relacionado com as artes. “*As artes são casos paradigmáticos de inteligência qualitativa em acção*”. As considerações qualitativas podem-se empregar para compor as qualidades que constituem obras de

arte e estas informam, possuindo potencial como veículos reveladores do mundo social (Eisner, 1998:20).

Estas últimas razões, face às nossas questões de investigação e face àquilo que desenhamos como instrumento de recolha de dados (que analisaremos com mais detalhe no ponto 3 deste Capítulo) foram determinantes e decisivas na escolha da metodologia para o nosso estudo⁵.

⁵ Partimos logicamente do pressuposto (também defendido por Maroy, 1997:117) que qualquer pessoa familiarizada com investigações qualitativas concordará com a afirmação segundo a qual cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus marcos teóricos ou de outros factores contingentes.

2. A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

Já falámos, anteriormente, (nos pontos 0.3 e 0.4 da introdução) numa espécie de génese a partir da qual se desenhou todo o estudo e onde ocorreram os factos que tiveram uma influência decisiva na escolha do tema e das questões da investigação. Também já sublinhámos que as nossas decisões só terão sido possíveis num quadro constituído por um somatório de contextos académicos e de momentos biográficos ocorridos ainda bem antes do período de cerca de cinco anos em que ocorreu a investigação e a redacção destes textos.

Se, de início, a formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico nos obrigava académica e deontologicamente a uma investigação à volta de um tema e de um problema que pudessem servir para melhorar as performances pessoais na docência universitária, trazendo ao mesmo tempo alguma achega relevante, na problemática escolhida, para a comunidade científica, um conjunto de factores, que também já referimos (0.4.1 e 0.4.2. e segs.), fizeram-nos redesenhar a investigação e redefinir não só o nível etário da amostra como também alguns dos aspectos metodológicos que serviram de base à parte empírica.

Alguns paradoxos em que o nosso sistema de ensino é fértil levaram-nos a considerar de antemão a pré-existência de algumas condições que seriam importantes para o estudo a que nos propusemos. Mas afinal, como veremos nos pontos que seguem, a inexistência, ou melhor, a confusão conceptual estabelecida em algumas dessas condições, em vez de nos terem feito desistir do tema e dos problemas do nosso estudo e procurar territórios investigativos mais seguros e previsíveis, pelo contrário, trouxeram, em nossa opinião, um desafio mais estimulante à nossa investigação.

2.1. A Arte Contemporânea na Escola: Uma constatação inicialmente presumida longe da realidade concreta

A presunção inicial da existência de um determinado fenómeno da cultura humana – a arte - nos nossos espaços escolares, em particular na sua manifestação *contemporânea*, foi algo estabelecido de início e teve um peso que foi de tal maneira relevante ao ponto de ser colocado como título desta dissertação.

Todavia, entendemos e consideramos o termo *contemporâneo*, dentro de uma perspectiva mais artística e sociológica, quiçá mais pragmática, e menos historicista, apoiada mais radicalmente no “aqui e agora”, na sua praxis, e menos nas periodizações, elas próprias variáveis entre os críticos e os historiadores e, até, entre as várias áreas do saber.

A “nossa” arte contemporânea (que definimos em 1.2 do Capítulo 2.) – pelo menos a que nos serviu de ilustração para as nossas entrevistas, é a que foi feita nos anos 90, coeva com a vida dos jovens entrevistados, e portanto realizada no exacto momento histórico em que vivem as suas vidas.

Por isso, uma constatação preocupante para a própria designação da nossa dissertação nos assaltou, logo no início da investigação, a partir da interpretação de algumas fontes (em especial os manuais e os programas de estudos) e de um número razoável de práticas de observação de aulas: na realidade, a arte contemporânea que teorizamos e definimos conceptualmente (em 1.2. do Capítulo 2.) “*não existe*” na escola actual.

Isto não quer dizer que, pontualmente, alguns professores não façam interagir determinada informação relevante com os alunos na sala de aula, sobretudo a que se refere a exposições de artes visuais, em galerias, feiras de arte, museus e centros de arte contemporânea, procurando avivar a aula e procurando conectar o aluno com as actividades artísticas do “seu” tempo, com as complexidades das suas construções e relações simbólicas e, muitas vezes, com as idiosincrasias dos seus significados.

Todavia, esta é uma prática rara e de elevado risco para os professores que acreditam numa só verdade e na explicação das coisas a partir de um único ponto de vista, normalmente o do crítico de arte ou o do historiador, visão essa que é também “legitimada” pelo manual de estudos. A nossa prática de observação de práticas profissionais⁶ com alunos estagiários revelou-nos que os movimentos artísticos que servem de ilustração para a maioria das aulas, são o expressionismo, o cubismo e o abstracionismo, que são dados como uma espécie de fronteira limite e término da matéria de estudos. Portanto, abordam-se a arte da primeira metade do século passado e, neste enquadramento cronológico, a “actualidade” em que muitos professores julgam estar imersas as suas práticas deve ser efectivamente entendida segundo uma perspectiva que, na realidade, tende a confundir modernismo com contemporaneidade.

Um factor, já por nós destacado anteriormente, tornou a abordagem escolar da arte “verdadeiramente” contemporânea num desafio altamente exigente e estimulante, por um lado, mas também inquietante e deveras arriscado, por outro. Pelo menos, para uma determinada concepção do trabalho e da identidade docentes que procuraremos caracterizar no próximo ponto.

No último quartel do século XX temos uma expansão extraordinária do número de artistas que levou ao rompimento de muitas das rígidas estruturas da arte modernista (Lucie- Smith, 1995: 8 e segs.) e, na realidade, os conteúdos dos programas de estudo (por exemplo o de História da Arte (Cfr. Quadros 21 e 22), são na sua esmagadora maioria articulados a partir da arte que convencionamos chamar modernista.

Pelo menos duas razões (os valores conflitivos e a quantidade de informação disponível) também já por nós destacadas, (em 1.2 do Capítulo 2.) deveriam, em princípio,

⁶ A partir de 2000/2001 desempenhamos um cargo: a coordenação da orientação pedagógica dos alunos da Licenciatura da Universidade de Évora a realizar estágio nas escolas básicas e secundárias. Essa actividade a que se somou o acompanhamento in loco dos estagiários em sala de aula teve um elevado valor para esta investigação, fornecendo-lhe precisos dados que puderam ser utilizados para a compreensão de determinadas posturas profissionais existentes entre os docentes portugueses, principalmente entre os das áreas das Artes Visuais e da Educação Visual.

ter influenciado as práticas docentes no âmbito das artes visuais, sobretudo ao nível das diferentes disciplinas que compõem o elenco curricular específico em que se ensinam as artes visuais do ensino secundário.

Temos hoje sistemas de valores conflitivos segundo os quais um determinado tipo de manifestação artística é válida quando se considera segundo determinados critérios, e se parecerá menos quando for analisada de acordo com outros. Isto acontece devido aos fenómenos da pós-modernidade que destacamos no Capítulo 1. Em particular, devido à total mistura de culturas proporcionado por um fenómeno como a globalização e por aquilo que Hargreaves (1998) define como o mosaico fluído e a compressão do tempo e do espaço, proporcionado pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Isto para além das particularidades intelectuais de outras condições da pós-modernidade às quais também já dedicamos três pontos (1.3.1, 1.3.2 e 1.3.3) do Capítulo 1.

Mas é também uma nova concepção de conhecimento a que estes fenómenos conduzem, um conhecimento menos dogmático e mais contextualizado, em que o conflito parece ele próprio residir logo na recusa de uma posição tradicional académica em integrar-se numa nova visibilidade e assumir um estatuto de igualdade com formas culturais alternativas.

Aliás os “materiais” escolares mais recentes a que tivemos acesso, em particular os programas de estudo, estão cheios de posicionamentos tanto paradoxais como discriminatórios. É recomendado nas “indicações metodológicas” de um destes programas⁷ que o aluno não hierarquize as artes eruditas e as artes populares procurando não conotar uma com uma ideia valorativa e a outra com uma ideia de menosprezo, para, logo a seguir, se afirmar que é privilegiada a arte erudita “*porque a arte popular é objecto de estudo de outro domínio do conhecimento: a Etnografia*”⁸.

Esta concepção estanque do conhecimento e esta visão rigidamente disciplinar impede seguramente de se considerar como “arte popular” muitas das manifestações artísticas e culturais com que nos defrontamos constantemente no quotidiano. Ou seja, muitos dos objectos de cultura que conformam a identidade juvenil (carátulas de CDs,

⁷ Referimo-nos ao programa de estudo de História da Arte do 12º ano por nós obtido em http://www.educacao.te.pt/programa/programa_indice.jsp?idPrograma=62.

⁸ Idem.

posters e revistas, banda desenhada, grafittis, cinema, publicidade etc.) estão automaticamente ausentes de uma abordagem escolar que os pretere em relação aos objectos da chamada “alta cultura”.

Em suma, uma parte significativa de fenómenos e factos que afectam a vida dos jovens estudantes, constituindo uma boa parte da sua experiência cultural, fica de fora da escola, não integra os seus “materiais” (programas de estudo, projectos etc.) e está arredada das suas práticas.

A outra razão que interfere na organização e planificação curricular e, por conseguinte, nas práticas docentes é a enorme quantidade de informação disponível. Chegamos a um ponto em que ninguém se pode arrogar de conhecer a fundo a arte contemporânea, e muito menos todas as complexas formas e “estratégias” em que ela se manifesta pelo mundo globalizado. A falta de uma clara linha de rumo e de uma organização rígida que só as categorias históricas providenciam, fazem com que a arte contemporânea esteja efectivamente arredada da escola actual. Para além disso, sendo um fenómeno extraordinariamente mutante, a arte contemporânea requer talvez uma abordagem mais articulada em pressupostos fenomenológicos do que em esquemas de classificação e ordenação de matriz positivista.

Daí que sendo uma concepção curricular fortemente disciplinar e modernista aquela que é altamente privilegiada no actual contexto educativo, o conhecimento crítico e multidimensional que é necessário possuir-se para a construção de significados a partir das variadas manifestações culturais que nos rodeiam – a arte é só uma delas – a função da escola como apoio e ajuda aos seus estudantes parece, ainda, encontrar-se muito longe de uma realidade desejada e urgente, como veremos no ponto seguinte.

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 21 - Temas e períodos do programa de estudos de História da Arte - 12.º Ano (2002/2003)

CULTURAS	
1.	NEOCLASSICISMO
2.	ROMANTISMO
3.	ARQUITECTURA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX
4.	ARTES PLÁSTICAS — REALISMO
5.	IMPRESSIONISMO E PÓS-IMPRESSIONISMO
6.	ARTES PLÁSTICAS (DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ À 1.ª GRANDE GUERRA MUNDIAL)
7.	ARQUITECTURA (DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ À 1.ª GRANDE GUERRA MUNDIAL)
8.	ARTES PLÁSTICAS (A PARTIR DA 1.ª GRANDE GUERRA MUNDIAL)
9.	ARQUITECTURA (A PARTIR DA 1.ª GRANDE GUERRA MUNDIAL)
10.	DESIGN
TÉCNICAS	
11.	FOTOGRAFIA
12.	CINEMA / VÍDEO
13.	TECNOLOGIAS DE SÍNTESE — REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO
14.	TECNOLOGIAS DE SÍNTESE — VESTUÁRIO

Adaptação de http://www.educacao.te.pt/programa/programa_indice.jsp?idPrograma=62 (download de 22-11-2002)

Quadro 22 - Conteúdos específicos do programa de estudos de História da Arte - 12.º Ano (2002/2003)

8. ARTES PLÁSTICAS (A PARTIR DA 1.ª GRANDE GUERRA MUNDIAL)	
1.	Enquadramento histórico.
2.	A situação cultural e artística. A «escola de Paris». A «escola de Paris em Nova Iorque».
3.	Principais movimentos estéticos e protagonistas.
3.1.	O Surrealismo. Antecedentes. Inter-relações. Características e protagonistas. A atitude social e política. O «Manifesto» e as Artes Plásticas. Os movimentos «Metafísica», Dada» e «Onírico». Surrealismo na Europa e na América.
3.2.	O Realismo da U.R.S.S., da Itália fascista e da Alemanha nazi. Contextos ideológicos e políticos.
3.3.	O Abstraccionismo. Antecedentes. Inter-relações. Características e protagonistas. A linguagem abstracta presente em outras épocas e movimentos. O Abstraccionismo como movimento estético. Abstraccionismo não-geométrico. Abstraccionismo geométrico. Informalismo. Expressionismo abstracto. Neoplasticismo.
3.4.	Movimentos estéticos menores e protagonistas independentes (Nova Objectividade. Pop Art. Op. Art. Grupo COBRA.)
4.	O Cinema a partir da 1.ª Grande Guerra Mundial. Evolução técnica: o som; a cor. Principais movimentos e protagonistas.
5.	A situação das Artes Plásticas em Portugal a partir da 1.ª Grande Guerra Mundial.

Adaptado de http://www.educacao.te.pt/programa/programa_indice.jsp?idPrograma=62 (download de 22-11-2002)

2.2. Como a Escola Contemporânea, no Âmbito das Artes Visuais, (não) Ajuda os Adolescentes na Construção de Significados

Em primeiro lugar, deveremos começar por referir que consideramos ser bastante delicado, senão mesmo até polémico, o título que resolvemos atribuir a este ponto, que necessitamos de aclarar. Pode ser considerado polémico sobretudo pela negativa (camuflada entre parentesis) daquilo que julgamos ser para nós um facto indesmentível. Efectivamente, se entendermos por “construção de significados” a capacidade que a escola tem de inculcar aos seus alunos competências não só práticas mas também de análise crítica, que lhes permitem compreender os diversos contextos em que uma obra de arte é produzida e é apreciada, para não falar da compreensão dos contextos de circulação e de divulgação, cada vez mais importantes, temos que os materiais e as práticas escolares que analisamos, salvo raras excepções (em que o papel de um professor inovador e motivado é determinante) e a escola tradicional - no âmbito do conhecimento artístico em artes visuais - privilegia um conhecimento memorístico e enciclopédico das obras de arte e das correntes historicamente legitimadas. Por conseguinte, julgamos não ajudar devidamente os adolescentes a compreenderem uma boa parte do mundo que o rodeia. Uma das razões da chamada crise da escola e de todos os fenómenos aí registados⁹ (indisciplina, violência etc.) reside, em nossa opinião, no enorme desajuste – nos conteúdos e na forma - entre a escola e a “vida” contemporânea, em particular a vida cultural juvenil.

⁹ Importa referir que muitos fenómenos que têm actualmente um grande impacto na escola e na opinião pública – como a indisciplina – precisam de ser analisados segundo novas perspectivas. Muitos investigadores que se têm debruçado sobre o problema (Quivy et.al., 1989; Hernández, 2003 etc.) quer directa, quer indirectamente, sublinham o facto de que até a própria noção de indisciplina é uma noção fluída, na qual cada indivíduo a partir de uma dada posição institucional pode incluir comportamentos diferentes. Assim o que os auxiliares de educação educativa consideram indisciplina, pode não sê-lo para um docente. O que um docente pode considerar indisciplina pode não sê-lo para muitos pais.

Após uma análise atenta aos materiais escolares que poderão ir dos programas de estudo, e as orientações aí contidas, até aos exames nacionais, passando pelos manuais de estudo e pelas próprias práticas docentes (experimentadas e observadas por nós próprios) verificamos que, durante muito tempo, nos estudo das artes visuais o ênfase foi colocado sobre a importância do “tema”, para depois se debruçar sobre “estilo” individual ou expressivo do artista, passando mais tarde a incidir sobre os constituintes físicos e as relações entre as “entidades” que constituem a obra de arte. Estes polos de interesse também surgem mais ou menos agrupados em determinados programas de estudo actualmente em vigor¹⁰ e em termos gerais têm sido estas as principais preocupações programáticas das disciplinas do ensino secundário onde se abordam as artes visuais.

No panorama curricular oficial do estudo das artes visuais, a obra de arte surge mais como um exemplo caracterizador da genialidade do artista e não como uma produção plena de significados, uns mais explícitos outros mais implícitos, mas que na realidade só fazem sentido dentro dos parâmetros da sua cultura de origem.

Neste particular, as orientações que foram seguidas na ideologia curricular do nosso país, rigorosamente identificadas por Teresa Eça em trabalho recente (Eça, 2001: 365-380) não andam muito longe das que são correntes no país vizinho e noutros países europeus, como o sublinha Hernández (2000:55 e segs. e 2001c: 79-102) e Aguirre (2000: 19 e segs.).

Faltam aos programas de estudo, à própria organização curricular e às próprias práticas docentes, objectivos e estratégias para se chegar ao empenhamento social e à noção de que uma das tarefas específicas do artista contemporâneo também pode ser a de

¹⁰ Como o programa História da Arte do ensino secundário, (Cfr. Quadro 21) para não falar de outros programas de estudo como o de Materiais e Técnicas de Expressão Plástica e o de Oficina de Artes em que o foco de interesse em constituintes preceptivos, temáticos ou meramente plásticos fazem mais sentido. O que acontece é que a disciplina de História ao incluir nos seus conteúdos alguns temas que encaixariam melhor noutros espaços disciplinares, perde espaço e a oportunidade de se inovar e de se tornar mais crítica procurando uma compreensão mais contextualizada do fenómeno artístico.

dar voz a grupos que, por razões diversas, jamais a tiveram¹¹ (Lucie-Smith, 1995:269), o mesmo é dizer que num mundo contemporâneo globalizado e cada vez mais multicultural, isto significa dar voz a culturas e subculturas que estiveram sempre sobre domínio da cultura dominante.

Uma vez que falamos de domínio cultural, temos ainda considerar uma perspectiva que, em comparação com a precedente, se pode considerar igualmente cultural, ainda que num nível mais individualizado. Esta perspectiva tem grande influência dentro da sala de aula. Referimo-nos à própria cultura de “classe média” da maioria dos professores e no impacto que por vezes provoca em alunos provenientes de outras realidades sociais. Estudos (Dubberly, 1988a e 1988b, citados por Woods, 1998:58) revelaram precisamente que os professores que tiveram mais êxito foram os que não afirmaram a sua cultura como dominante, procurando suavizar as contradições entre escola, cultura e comunidade.

Por isso, sabendo-se que investigações dos finais dos anos 90 (Efland, Freedman & Sthur 1996) focando abordagens diversificadas da educação artística, demonstraram que até mesmo as crianças de tenra idade eram capazes de práticas semióticas complexas, aparentemente só ao alcance dos adultos. Estas investigações apontam necessariamente para um estudo mais aprofundado dos significados do objecto artístico, sugerindo que a finalidade da educação artística num currículo pós-moderno deveria ser a de, essencialmente, contribuir para a compreensão dos contextos sociais e culturais em que se movem os indivíduos, num mundo contemporâneo em que o *movimento*, (aquilo que Hargreaves, 1998 chama o “mosaico fluído”) é uma das suas principais características.

Voltando às próprias práticas docentes, que muito particularmente nos tocam (investigador e orientador), sobretudo pela actividade desafiante que desempenhamos – a formação inicial de professores - importa destacar uma atitude manifestada por uma

¹¹ Para muitos autores (Efland, Freedman & Stuhr, 1996; Duncum, 1997 e 2001; Hernández, 2000 e outros) esta parece ter sido a uma das grande mudança paradigmática que a atitude pós-moderna, no final século XX, veio acrescentar à dimensão visual da manifestação artística contemporânea.

significativa parte do corpo docente, bem denominada por Eisner como “resistência passiva”. Para este autor (1998: 28 nota5):

“...uma das características mais importantes no âmbito educativo é a rapidez com que vêm e vão as ideias sobre as formas de melhorar a prática. Parece que em cada três ou quatro anos se encontra uma nova solução para estes problemas educativos, aparentemente não tratados anteriormente. Quando aparecem estas panaceias espera-se que os professores sigam a nova pista. De vez em quando, os professores veteranos aprendem a ignorar e enganar as novas modas, e continuam actuando em grande medida como sempre o têm feito. Ao apostar pouco pelo que lhes é oferecido e ao haver obtido pouco êxito com o que se lhes ofereceu no passado, aprenderam que a resistência passiva é uma maneira efectiva de se enfrentar com os caprichos mutantes da educação”.

No que respeita à reorientação programática e curricular¹² das diversas disciplinas que do ensino básico ao ensino secundário abordam o fenómeno artístico, importa voltar a sublinhar as modificações que uma reconceptualização da noção de arte, (por nós sistematizada no ponto 4. do capítulo 2) implicam (ou deveriam implicar) para a educação.

Em particular, quanto aos conteúdos, é preciso uma tomada de consciência de uma série de factores, que passam pela ultrapassagem da experiência estética individual, para se assumir, em definitivo, que uma boa parte dessa experiência já não se pode de todo fazer se não haver uma ligação à chamada cultura de massas sistematizada por Argan (1988) e já sublinhada por nós (em 1.3 do capítulo 2).

¹² Julgamos fazerem hoje sentido a inclusão de novas disciplinas ou pelo menos novas áreas de estudo dentro de disciplinas “tradicionais”, como por exemplo a Cultura Visual, suficientemente justificada por nós no Capítulo 2 (ponto 4).

Se, como nos diz Argan (1988) e como se tem manifestado a arte nestas duas últimas décadas, a função da arte já não é só a de produzir objectos¹³, mas sobretudo a de emitir informações que estimulem um determinado tipo de consumo, e se também na esfera estética a função de consumo prevalece sobre a função da produção, como o provam o êxito crescente das grandes bienais de arte (Arco de Madrid, Veneza, Kassel, Berlim, São Paulo etc.) então o protagonista da experiência estética já não é o artista, mas a colectividade de consumidores, entre os quais se encontram obviamente os jovens estudantes.

Esta mudança paradigmática para ser inteiramente útil aos principais usufrutuários da escola terá, sem dúvida, que permeabilizar os diversos conteúdos que formam parte das disciplinas das áreas escolares do visual¹⁴.

Por outro lado, não sendo certo, para muitos educadores de arte que os processos destinados a elevar a nível estético a informação de massas, possam ainda ser considerados processos artísticos, sabemos, pelo menos, que muitos já não poderão realizar-se apenas mediante as tradicionais técnicas artísticas (pintura, escultura, tecnologias de múltiplos etc.) mas também, e sobretudo, através das técnicas próprias da informação e da comunicação de massas.

¹³ Porque a posse pessoal do objecto e o seu entesouramento já deixaram, há muito, de serem condições da fruição estética.

¹⁴ Teresa Eça (2001:378)) que estudou recentemente a evolução em Portugal do currículo das chamadas artes visuais e das suas orientações científicas e pedagógicas, sublinha que “*desde o início do século XIX que o ensino das artes visuais nas escolas básicas e secundárias portuguesas optou por transmitir conhecimentos objectivos e desenvolver capacidades tecnicistas veiculando uma ideologia que promovia um cidadão acrítico. Com o estabelecimento da democracia na segunda metade do século XX, a educação artística optou por práticas educativas modernistas que, embora mais subtilmente, continuaram essas tradições. No entanto perante a realidade da sociedade pós-moderna, as mudanças tecnológicas e o reconhecimento da era da informação urge rever os pressupostos e modificar substancialmente as práticas em curso*”.

Ora, neste particular sabemos as carências crónicas das nossas instituições escolares em equipamento de tecnologia digital de ponta e actualizada. Pelo que também aqui voltamos a levantar a nossa dúvida sobre a “qualidade” da ajuda (ou não) que a escola contemporânea – referimo-nos, em particular, à escola portuguesa - presta aos seus estudantes.

Finalmente, e com uma forte implicação na concepção do nosso instrumento de recolha de dados, a constatação de que o nível privilegiado da informação estética (o conhecimento e a “fruição” da arte da chamada *alta cultura*) se não é inviável pelo menos corre o risco de ser completamente inoperante num sistema de comunicação de massas, o que, por sua vez, leva à constatação de que o carácter estético de qualquer objecto artístico contemporâneo não reside na informação em si, mas sim no modo como é recebida e nos significados a que dá origem.

Esta constatação constituiu, no fundo, a espinha dorsal da nossa investigação, a partir da qual foram elaboradas as questões-guião da nossa entrevista, elaborada a partir da observação dessa informação (que, em cima, definimos como possuidora de carácter estético), pelos estudantes da população-alvo do nosso estudo. Essa exposição dos alunos a obras de arte contemporâneas, aconteceram num quadro de contacto humano e experimental, assumidamente etnográfico, que não poderíamos deixar de passar em branco, pois ele foi determinante para a parte prática do nosso estudo, para a consistência e validade dos nossos dados empíricos e para a enorme satisfação sentida por nós nessa parte da nossa investigação. Daí que tenhamos dedicado um ponto subcapitular - o que se segue - a esta parte do trabalho que foi equacionada e problematizada como “*acontecimento*” e como “*experiência*”.

2.3. A Observação de Obras de Contemporâneas de Índole Visual como *Acontecimento* e como *Experiência*

Como vimos, o efeito provocado pela arte contemporânea nos jovens estudantes, a partir da sua experiência escolar, que de início julgamos poder analisar, a partir dos materiais e das práticas escolares, necessitou, pelos motivos que apontamos, de um reenquadramento e de uma reorientação.

Tínhamo-nos posicionado inicialmente numa perspectiva que dava como um facto adquirido que o fenómeno artístico contemporâneo permeabilizava as práticas educativas. No entanto, detectamos alguma confusão e sobreposição cronológica e conceptual entre os termos moderno (ou modernismo, entendido como a manifestação cultural do moderno) e contemporâneo, daí a necessidade do nosso Capítulo 2, o das reconceptualizações das noções de arte, de cultura e de educação artística em artes visuais. No fundo, constituiu o Capítulo 2 o nosso marco de referência conceptual e, julgamos, suficientemente fundamentado, para analisar o tridente que actua na vida de muitos jovens e que é formado pela arte, pela cultura e pela educação.

Tínhamos, portanto, partido do pressuposto que a arte contemporânea é efectivamente abordada na escola, nos espaços curriculares mais adequados, mas por tudo aquilo que dissemos no ponto anterior, a verdade é que não é. Consequentemente, não pode verdadeiramente ser analisada segundo uma perspectiva, que julgáramos ser possível, de uma interacção mais demorada, mais reflectida e mais consistente com os jovens adolescentes, cuja presumível experiência escolar de contacto com arte contemporânea poderia ser interligada com a arte expressa no nosso instrumento de recolha de dados, servindo de pano de fundo, potenciando e revelando-nos o relacionamento de um mundo cultural juvenil com um fenómeno que procuraríamos reconstruir, interpretar e compreender a uma dada escala.

Na realidade foi a investigação que “levou” a arte contemporânea à escola, pelo menos àquela escola, onde escolhemos os alunos da nossa população-alvo. Os dados do discurso juvenil analisados nas grelhas de análise nºs 13 e 14 provam isso mesmo: os

alunos sentem a diferença entre o que foi mostrado enquanto arte contemporânea, e as obras de arte abordadas nos programas de estudo oficiais, em que um nome de artista (Picasso) foi bastante citado pelos alunos da amostra.

Isso foi determinante em termos metodológicos pois aproximou a nossa investigação da metodologia qualitativa conhecida como “estudo de caso” como o define Stake (1998:11):

“De um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular...Estudamos um caso quando tem um interesse muito especial em si mesmo. Procuramos o detalhe da interação com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegarmos a compreender a sua actividade em circunstâncias importantes...O investigador qualitativo destaca as diferenças subtis, a sequência dos acontecimentos no seu contexto, a globalidade das situações pessoais”.

O caso foi verificarmos, analisarmos e tentarmos compreender que interpretações, que sentimentos e que tipo de conhecimento é possível abstrair da exposição de jovens adolescentes a manifestações de arte contemporânea (obras de arte visual, mais concretamente) tendo como cenário de fundo a escola que frequentam e as relações próximas (amigos e famílias) que os circunscrevem social e culturalmente.

Daí que no nosso estudo também haja, em simultâneo, uma profunda influência do interaccionismo simbólico, como o define Woods, (1998:67):

“O interaccionismo simbólico trata tipicamente a vida quotidiana, a pequena escala e procura compreender processos e relações, a vida grupal, as motivações, adaptações, etc.

Há por isso uma forte dimensão experimental no nosso trabalho e toda a dinâmica da parte empírica deu-nos a convicção de que toda a parte de recolha de dados valeram como

“*experiência*”¹⁵ para os alunos do nosso estudo e ao mesmo tempo como “*acontecimento*” no sentido em que, pelo menos durante os dias que procedemos à recolha de dados, uma rotina escolar foi mais ou menos quebrada, ocorrendo coisas novas como o que se encontra testemunhado pelo discurso de alguns alunos, como o da Vanessa L. (Cfr.Grelha 13):

”Na escola damos outro tipo (de arte) ...é pena porque parecem-me que estas (obras de arte) tem mais para dizer (...) ainda que não sejam nada fáceis (...). Pelo menos agora fico com uma visão (...) talvez diferente da arte que se faz hoje”.

Ou o discurso do Samuel P. (Cfr. Grelha 14):

“...Nunca me tinha posto a falar sobre elas (Obras de arte) como agora(...) que foi a primeira vez:...”,

Ou ainda o do João L. (Cfr.Grelha 14):

“...Acho que foi o primeiro dia em que falei de uma forma mais ou menos livre sobre arte, sem estar preocupado de saber se o que estou a dizer é ou não o mais correcto...”

Numa escola que continua a estabelecer hierarquias e distanciamentos contraproducentes entre os seus principais actores, o “*acontecimento*” talvez tenha sido esse: uma possibilidade de “ter voz” dada pela investigação a um grupo de adolescentes, que, de outra forma, jamais a tinham podido manifestar. Julgamos que, pelo menos, tiveram o à vontade e a certeza de que, “no outro lado” estava um ouvido atento.

¹⁵ Nesta experiência escolar englobamos todas as relações estabelecidas entre o cenário escolar os materiais do instrumento de recolha de dados, e os jovens estudantes e o investigador.

2.4. Das Dúvidas e Questões Iniciais da Investigação até às Questões Definitivas

Já identificámos e traçámos, em vários pontos da nossa Introdução, os factos e as linhas gerais que fizemos com que esta dissertação abordasse determinados conteúdos e não outros, tivesse esta *forma* e não outra, enfim, tivesse também de deixar muitas coisas de fora, na convicção de que uma razoável investigação qualitativa tem sempre a consciência de que não pode abordar “tudo” e que deixará sempre uma ou muitas “portas abertas”, que contemplamos em texto próprio no final desta dissertação.

Por isso encaramos, desde o início, a análise qualitativa numa lógica exploratória, como um meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade, uma forma de *ênfoque ou fundamentação progressiva*, e não tanto numa óptica de verificação ou de teste de uma teoria ou de uma hipótese preexistente (Maroy, 1997:117).

No entanto, como destaca Ruquoy, (1997:97) entendemos que o pensamento organiza-se logo desde a formulação das primeiras questões, o que nos permite dispor de um fundo interpretativo que facilita uma primeira abordagem aos dados. Nesta fase foi necessário explorar aquilo que dispúnhamos enquanto referências e clarificar ao máximo os nossos centros de interesse, entre as formas existentes de apreender o real, entre as quais está a própria linguagem, sabendo de antemão como afirma Eisner (1998:68) que “*a linguagem em qualquer das suas formas não é o mesmo que a experiência cujas formas procura representar*”.

Por isso, a “*realidade*” que quisemos interpretar e compreender - o que circunscreve a experiência cultural adolescente perante um dado fenómeno da cultura contemporânea, (a arte) num determinado cenário social (a instituição escolar), a partir do que expressam pela linguagem- foi uma *proposta* que, desde o início, procurou estar consciente de que a “sua” *interpretação e compreensão* da problemática em estudo foi só uma entre muitas possíveis.

Daí que, como aconselha Hernández (2003), seja importante pensar as perguntas para facilitar a tarefa compreensiva. Para Hernández uma pergunta que não problematiza não

ajuda a compreender. Uma pergunta que espera uma resposta de baixo nível de compreensão¹⁶ como as que são correntes no seio da instituição escolar (saber dados biográficos dos artistas, nomes e datas de obras e de movimentos artísticos) não facilitam a que o adolescente se interrogue a si próprio, se abra à necessidade da indagação e queira continuar a aprender.

Pensamos não ser necessária a formulação de questões demasiadamente complexas, quer enquanto questões da investigação, quer enquanto questões do próprio instrumento de recolha de dados. Aliás, como identifica Ruquoy (1997:93) “*somos muitas vezes surpreendidos pela distância existente entre as questões da pesquisa e as do senso comum*”.

Procurámos anular essa distância elaborando (como veremos mais à frente em 3.2.1.) uma concepção simples quer para as questões do instrumento de recolha de dados (as questões-guia da entrevista) quer para as questões de investigação, admitindo, por isso, que teria que haver uma diferença subtil entre ambas, o que não quer dizer que não tenha que haver uma relação de cumplicidade entre as questões gerais da investigação e as questões específicas do instrumento de investigação.

Uma das questões da investigação que veio a emergir sem estar completamente presente no seu início, consistiu em saber até que ponto os adolescentes da amostra teriam a consciência das diferenças existentes, (mais no conteúdo e intencionalidade do que nas formas), entre a arte que estudam e a arte que “está lá fora”; entre a arte legitimada pela escola e a arte que se está a fazer no seu tempo. Nós que pretendíamos, no início apenas saber os efeitos que a arte contemporânea – que julgámos estar nos materiais escolares - produzia nos jovens adolescentes, verificamos no decorrer da investigação, e em particular a partir da análise dos dados, que não só o pressuposto - a arte contemporânea na escola - se não verificava, como todo um conjunto de factores individuais e institucionais reclamavam uma atenção cuidada, não prevista no início da investigação, e que de alguma maneira fez aproximar a nossa metodologia daquela que é considerada a “*grounded theory*” ou teoria de enfoque progressivo.

¹⁶ Como são as perguntas que procuram *identificações* como nos mostraram autores como Kemis e Elliot, citados por Hernández, 2003)

3. METODOLOGIA

3.1. Caracterização da População Alvo e da sua Instituição Escolar

Uma proximidade conveniente, bem como uma certa familiaridade do investigador com a escola escolhida, que designamos por EPA, (salvaguardando o anonimato)¹⁷ bem como as facilidades concedidas pela direcção da escola e pelo corpo docente, foram determinantes para a escolha desta escola e para o sucesso com que julgamos ter decorrido a nossa recolha de dados.

A escola é uma instituição semi-privada que vive fundamentalmente de capitais públicos proporcionados pelo PRODEP, constituiu-se nos inícios dos anos 90 e insere-se num subsistema que passou a ser conhecido como o das escolas profissionais. Tem razoáveis condições de trabalho e um corpo docente dedicado e adequado ao perfil que é necessário possuir para trabalhar com jovens que não possuem as expectativas (em relação à sua escolaridade) existentes entre os seus colegas do ensino secundário, de onde aliás quase todos provém.

A escola possui cerca de 400 alunos distribuídos por cursos da áreas da Hotelaria e Restauração, Informática, Contabilidade, Electrónica e Artes Gráficas, os curso frequentado pelos alunos da nossa amostra. Esta escola serve uma potencial população de cerca de 100 mil habitantes distribuídas por 4 concelhos, havendo o caso de alunos que vêm de concelhos distantes.

Na verdade, estes alunos, até pela idade que já tinham em função do nível que frequentavam, tiveram percursos difíceis e pouco lineares, voltando para trás no seu

¹⁷ Na negociação prévia entre o investigador e a direcção da escola, numa primeira reunião, e também com o director de turma, os professores e os alunos, num segundo momento, ficou decidido, entre algumas medidas de índole prático (o local para a realização da entrevista, período dia em que iria ser realizada etc.), a manutenção do anonimato da escola bem como dos alunos entrevistados.

percurso escolar de modo a frequentarem o 1º Ano de um curso (o de Técnico de Artes Gráficas) de três anos que lhes conferirá o nível III na classificação utilizada pela União Europeia para os cursos desta natureza. Na prática é um curso que no seu final equipará estes alunos aos dos seus colegas das escolas secundárias, podendo, por conseguinte, também aceder aos estudos superiores universitários.

Poder obter uma qualificação profissional reconhecida e manter a possibilidade em aberto de prosseguimento de estudos na Universidade ou nos Institutos Superiores Politécnicos, é o principal atractivo deste tipo de cursos o que leva a escola à atribuição de *numerus clausus* para o acesso aos seus cursos e a ter que deixar de fora uma boa parte dos estudantes que a procura, por manifesta incapacidade física e organizativa para os albergar.

Os alunos que se consideraram para a amostra terão sempre o estatuto especial atribuído por qualquer investigação qualitativa, e em particular por esta que se assume como "estudo de caso". Terão sempre um nome, ainda que pseudónimo, e o discurso será sempre individualizado, ainda que em determinadas análises, mais globais a frequência em que determinadas palavras no contexto grupal nos tenha levado a desenvolver um determinado discurso interpretativo, como vemos mais há frente.

O acaso quis que a distribuição da amostra fosse exactamente igual entre sexos, ainda que a turma tivesse mais 4 elementos todos rapazes (dois desistiram a seguir ao Natal, por razões que não conseguimos apurar, um aluno encontrava-se a prestar provas para o serviço militar, havendo um outro que se encontrava doente – uma queda de moto! - nas semanas que escolhemos para proceder à realização de um questionário e das entrevistas).

3.1.1. Caracterização Socio-económica do Agregado Familiar da População

Alvo

O Quadro 23 caracteriza a situação sócio-económica dos agregados familiares traduzindo os dados recolhidos por intermédio de um pequeno inquérito distribuído aos alunos uma semana antes (última semana de Março de 2000) de procedermos às entrevistas.

Possuem alguns dados interessantes que, não se podendo generalizar devido ao reduzido número da amostra, são validados por corresponderem, com pequenas variações) a alguns dados nacionais relativamente aos três itens escrutinados (*Profissão, Nível de Escolaridade, nº de irmãos*). Apenas um valor ultrapassa a média nacional e diz respeito ao número de pais desempregados (8) , que equivale a 20 % do total da nossa amostra, contra os cerca de 7% de desempregados a nível nacional.

Alguns factores ajudam a explicar esse número, para além da profunda crise económica vivida, alguns pais desempenham trabalho sazonal na agricultura que na altura em que foi realizado o inquérito não regista muita actividade (período de espera das colheitas). No entanto 12,5% trabalha regularmente na agricultura, neste caso os dados são dos avós que demonstram que a actividade primária, em queda, é desempenhada pela geração mais idosa, enquanto o grosso dos pais 30% trabalha na indústria.

12,5% trabalha por contra própria (pequeno comércio e pequenas empresas ligadas à construção civil). Existem ainda 1 professora (2,5% da amostra) 1 advogado e 1 engenheiro civil (5% da amostra) e um militar (2,5%).

Os dados relativos às habilitações escolares dos pais são mais interessantes pois, entre dos condicionalismos de uma amostra reduzida, logo limitada para um entendimento mais vasto, revelam porém o crescente peso que a mulher tem vindo a desempenhar de uma forma crescente na sociedade portuguesa e que podem ser validados por quaisquer dados do Instituto Nacional de Estatística.

Se há três pais com cursos superiores (dois pais e uma mãe), dos 10 pais que completaram o ensino secundário, 7 são mães (25% da amostra), que por qualquer motivo (constituição da família?) não prosseguiram os estudos na universidade, onde hoje a população universitária feminina rondará os cerca de 70%. A salientar que dos 40 pais (incluindo-se nestes os 4 avós) e que equivalem a 65% da amostra, não chegaram ou não completaram o ensino secundário.

Mas o dado mais preocupante em termos sociais e educativos é a constituição reduziíssima dos agregados familiares.

10 alunos não têm irmãos, 8 têm apenas 1 irmão, havendo apenas um caso em que o aluno tem 3 irmãos e outro em que tem 2 irmãos. As opções destas famílias portuguesas, quanto à constituição dos agregados familiares, também são validadas pelos dados

nacionais, e têm profundas implicações, verificando-se já actualmente uma relativa incapacidade interna de fornecimento de mão de obra para muitas profissões, das menos qualificadas (construção civil, metalomecânica pesada, hotelaria e restauração) até às mais qualificadas (medicina, engenharias etc.) o que tem mudado o tradicional estatuto histórico de Portugal relativamente à emigração. De país fornecedor de mão de obra, Portugal passou em poucos anos a país de acolhimento de imigrantes, apesar do estado depauperado da economia.

A inversão da pirâmide etária, aproximando-se dos valores e níveis demográficos da população envelhecida do norte da Europa, segundo dados do Ministério da Educação, originará, até 2010, um decréscimo de menos 55 mil alunos no sistema de ensino em Portugal. Adivinhando-se, portanto, as profundas implicações que, transversalmente, em muitos sectores, irão ocorrer a médio prazo na sociedade portuguesa.

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 23 – Caracterização sócio-profissional do agregado familiar dos adolescentes da amostra

	Idade	Parentes	Profissão dos pais							Nível de escolaridade dos pais								
			Desempregados	Operariado rural	Operariado industrial	Trab. por conta própria	Função pública c/ form. básica ou média	Função pública c/ form. superior	Prof. liberais c/ qualific. superior,	Outra (militar, policia etc.)	Não sabe ler e escrever	Sabe ler e escrever	1º Ciclo do Ensino básico	2º Ciclo do Ens. Básico	3º Ciclo do Ens. Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	Nº de irmãos
David A.	16	Mãe	x										x					1
		Pai	v											v				
Luis C.	17	Mãe					x									x		0
		Pai			v									v				
Nuno U. (a)	17	Mãe		x							x							0
		Pai		v								v						
Pedro M.	18	Mãe			x									x				1
		Pai	v										v					
Pedro B.	18	Mãe	x											x				0
		Pai							v							v		
Samuel P.	15	Mãe				x									x			1
		Pai							v							v		
Dino C.	16	Mãe						x								x		0
		Pai				v							v					
Edgar A.	18	Mãe			x										x			2
		Pai					v						v					
Eduardo C.	18	Mãe		x										x				0
		Pai								v					v			
João L.	18	Mãe			x										x			1
		Pai			v									v				
Média	17,1	Totais	4	3	5	2	2	1	2	1	-	1	1	4	7	5	3	
Obs: (a) – Pais falecidos, o aluno vive com os avós (dados respeitantes aos avós)																		
Ana T.	18	Mãe	x												x			0
		Pai			v										v			
Andreia T.	15	Mãe	x										x					0
		Pai			v										v			
Cátia G.	15	Mãe	x												x			0
		Pai				v										v		
Rita P.	15	Mãe				x								x				3
		Pai					v							v				
Vanessa A.	17	Mãe						x									x	1
		Pai					v									v		
Nídia S.	15	Mãe						x								x		1
		Pai			v										v			
Sara S.	15	Mãe				x												0
		Pai	v											v				
Sofia L. (b)	18	Mãe		x									x					1
		Pai		v									v					
Sofia B.	18	Mãe			x											x		1
		Pai			v										v			
Ivânia S.	15	Mãe			x											x		0
		Pai			v										v			
Média	16,1	Totais	4	2	7	3	3	1	-	-	-	-	2	4	7	5	1	
Obs: (b) – Pais separados, a aluna vive com os avós (dados respeitantes aos avós)																		

3.1.2. Caracterização Sócio-cultural da População Alvo

Também nos interessou efectuar uma caracterização sócio-cultural, ainda que superficial, dos jovens adolescentes da amostra. Ela partiu da análise dos dados de um pequeno questionário que também foi preenchido em conjunto com o que utilizámos para obter alguns dados relativos à situação sócio-profissional das famílias que serviu de fundamento ao ponto anterior.

Neste questionário procuramos saber como é que “estes” adolescentes passam o seu tempo de lazer, que valor atribuem às “coisas” e actividades do seu ambiente cultural próximo.

O Quadro 24, na página seguinte, apresenta os dados relativos aos modos como os adolescentes da amostra passam os seus tempos livres bem como os dados relativos às suas principais práticas de socialização e práticas culturais.

Parece-nos óbvio que numa perspectiva cultural antropológica, os momentos de lazer também são momentos culturais, bem como as vivências sociais dos adolescentes dentro dos seus lares, no entanto, com a distinção entre os três itens, procuramos aclarar e compreender o peso que determinados comportamentos e determinadas actividades têm no quotidiano adolescente. Contrastados com algumas informações do desenvolvimento teórico do nosso capítulo anterior (em particular nos seus pontos 1 e 2) em particular as contidas nos Quadros 12 e 16 verificamos que as práticas destes adolescentes não andam muito longe das práticas dos cerca de 4000 adolescentes investigados por Elzo (1999).

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 24 – Grelha das actividades de lazer, sociais e culturais desenvolvidas pelos adolescentes da amostra

	Actividades de Lazer										Actividades Sociais				Actividades Culturais															
	Andar de mota, andar de bicicleta		Praticar desporto		Ver televisão, ver vídeos		Ouvir música		Ir à discoteca		Navegar na internet		Estar com a família	Estar com os amigos em casa	Estar com os amigos fora de casa	Namorar	Ler livros, ir à biblioteca		Ir a exposições de arte		Ir ao teatro		Ir a concertos de música		Participar em actividades teatrais, musicais etc.		Ir ao cinema		Ir ao museu, centro cultural	
a- acompanhado	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a		
David A.		2				2		2					2																1	
Luis C.	2																													
Nuno U.																														
Pedro M.																														
Pedro B.																														
Samuel P.																														
Dino C																														
Edgar A.	2																													
Eduardo C.																														
João L																														
Totais	2	5	4	2	6	3	7	1	4	5	1	2	5	7	6	1	-	-	1	-	1	1	9	-	1	-	8	-	1	
Obs:																														
Ana T.																														
Andreia T.																														
Cátia G.																														
Rita P.																														
Vanessa A																														
Nídia S.																														
Sara S.	2																													
Sofia L.																														
Sofia B.																														
Ivânia S.																														
Totais	1	2	-	2	4	5	2	6	1	6	4	5	5	2	5	3	-	3	-	1	-	1	1	8	-	2	-	7	-	2
Obs:																														
Obs: Foi pedido no inquérito para a escolha de (até...) 4 actividades mais realizadas por actividades de lazer e culturais e (até...) 3 actividades para as actividades sociais																														

Nas actividades culturais e nas actividades de lazer do Quadro 24 decidimos colocar duas variáveis s (só) e a (acompanhado) para percebermos como é que os adolescentes desenvolvem as suas actividades culturais e de ócio. Vemos o peso extraordinário dos meios audiovisuais sobre as práticas sociais e culturais da adolescência, em particular a música e o cinema.

Em quase todos os itens, os adolescentes escolhem os seus pares para a realização e consumação dessas actividades, havendo uma grande equilíbrio entre os valores das práticas culturais das raparigas e os dos rapazes. Pode ser um dado interessante para compreender a ocorrência de determinadas frases e palavras chave padrão no discurso adolescente na entrevista da parte experimental e compreender o ar de familiaridade entre os discursos gerados a partir de imagens diferentes.

Curiosamente, a internet é mais utilizada pelas raparigas acompanhadas, mas verificamos que muitas utilizam em grupo os terminais existentes na própria escola, possuindo computador em casa, mas não estando ligados à rede (soubemo-lo por conversas informais obtidas nos momentos de preparação das entrevistas).

A destacar, dos dados, o baixíssimo número de adolescentes que praticam desporto (4 rapazes e 2 raparigas) regularmente, apesar da boa oferta existente nos seus concelhos de origem, que conhecemos bem, servidos por uma boa rede de piscinas públicas (que praticam preços bastante acessíveis) e por um assinalável número de clubes desportivos cobrindo um leque alargado de modalidades desportivas.

A reter ainda, a forte capacidade de consumo destes adolescentes, que consideramos ser bastante alta, independentemente da variável sexo, visíveis nas roupas e nos ténis de marca, nos telemóveis topo de gama que alguns exibem (enquanto são entrevistados), leitores portáteis de Cds etc. As famílias reduzidas, que é uma das características mais assinaláveis, mas cuja opção dos pais teremos de respeitar, podem permitir a existência de altos padrões de consumo entre estes adolescentes, inclusive permitindo a aquisição da “última versão” dos seus artefactos emblemáticos, apesar da conjuntura económica desfavorável.

Finalmente, o escasso número de alunos que lêem ou frequentam a biblioteca, que visitam exposições de arte, que vão ao teatro, ou que participam em actividades culturais (num coro, num grupo de teatro, ou numa organização ou associação cultural), poderia dar-nos o retrato do país que somos em termos de consumo cultural.

No entanto, os dados por nós obtidos do INE em 2001¹⁸ relativamente ao ano imediatamente anterior – 1999 - à aplicação do nosso instrumento de recolha de dados (em Março/Abril de 2000), permitiram-nos efectuar um outro tipo de análise que nos leva a crer que não reside na ausência de espaços culturais, de eventos e de investimento público na área da cultura, a causa do divórcio dos jovens - em particular dos adolescentes da nossa parte experimental – relativamente ao mundo da cultura. Afinal, como veremos mais à frente, foi feito até pelo menos 1999, um forte investimento na área cultural, que a julgar pelos nossos dados, parece não tido muito efeito junto da juventude, que não a procurou.

Todavia, faltou-nos saber que concepções de cultura estavam encerradas nos eventos promovidos, que os dados percentuais não nos podem mostrar com clareza.

Estamos em crer, pelos dados recolhidos apenas pela nossa observação mais ou menos atenta da sociedade em que vivemos (referimo-nos à portuguesa) que continuamos a assistir (salvo raras excepções) a uma ausência de políticas sociais e culturais que permitam estreitar as relações entre a chamada alta cultura ou cultura erudita e a cultura popular ou a cultura do quotidiano que é a que possuem os “nossos” adolescentes e que nos parece um factor sobre o qual pouca gente reflecte, a começar pelas próprias instituições culturais e, inclusive, pela própria escola.

Os dados que se apresentam a seguir mostrando um crescimento aparente do investimento e da frequência de eventos culturais em Portugal, não mostram, a frequência destes eventos por idades e sexos, o que poderia suportar outras análises que nos poderiam ser bem mais úteis.

No fundo parecem satisfazer mais uma finalidade política do que uma necessidade sociológica, sendo pois dados um pouco limitados para podermos entender a peculiaridade dos “nossos” adolescentes face ao panorama geral. Isso não nos impediu de ensaiarmos o contraste possível, entre os nossos dados e os dados nacionais, estes últimos, com toda a certeza, fundamentados em inquéritos substancialmente mais numerosos e territorialmente mais abrangentes.

¹⁸ Obtidos por download (em 23 -06-01) a partir do site www.ine.pt

3.1.2.1. Dados Nacionais para Situar e Compreender a Singularidade Local das Práticas Culturais dos Adolescentes da População Alvo

3.1.2.1.1. A Frequência de Galerias e Exposições de Artes Visuais

Apesar de apenas 2 adolescentes (1 rapaz e 1 rapariga) ter afirmado no inquérito que visitam exposições de arte, pelos dados do INE¹⁹, só no ano de 1999, registaram-se, em Portugal, 466 espaços (galerias de arte e outros espaços de exposição) destinados a exposições temporárias.

Foram realizadas o número extraordinário de 4.122 exposições, 62% das quais eram individuais. Do número total de obras expostas (161.774), classificam-se como *Pintura* 46 972, representando cerca de 29 em cada 100 obras expostas. No conjunto de entidades promotoras deste tipo de eventos, é de salientar a dinâmica das autarquias em todo o país, com 2.069 acções nesta área, o que representa cerca de 50% do número total de exposições. Aparentemente esta constatação poderia favorecer os nossos adolescentes, que não podem alegar a centralidade cultural e a distância a que fica Lisboa, para a não frequência de exposições de arte. A razão talvez se deva procurar na ausência de interesse daquilo que está exposto para a cultura juvenil. Mas outras razões podem ser apontadas (divulgação deficiente, coincidência com horários escolares, etc.) que ajudem a compreender esta ausência dos adolescentes de um local, potencialmente gerador de cultura, como é uma galeria de arte ou uma exposição.

A mesma fonte de dados (INE) diz-nos que as galerias comerciais representam apenas 9% do número total de espaços de exposição, compreendendo 9% das obras expostas. O que quer dizer que ainda se encontra nas mãos do Estado a responsabilidade maior de divulgação cultural que a sociedade civil e os mecenas ainda não conseguem promover. Mais de metade destes espaços, situam-se na região de Lisboa e Vale do Tejo (61%), atingindo também alguma expressão na região Norte (23%). Por isso mais uma

¹⁹ [Http://:www.ine.pt](http://www.ine.pt) [Estatísticas da cultura 99 pdf] (download de 23-6-01)

razão para que os nossos adolescentes (que são da região de Lisboa e Vale do Tejo) já tivessem adquirido determinadas práticas culturais.

3.1.2.1.2. A Leitura e a Frequência de Bibliotecas

Em 1999, registou-se um total de 1917 bibliotecas. O elevado aumento verificado entre 1998 e 1999 deveu-se fundamentalmente à melhoria da cobertura estatística destes equipamentos, nomeadamente ao nível das bibliotecas escolares, do ensino superior, (Faculdades, Politécnicos) e públicas (Câmaras Municipais).

Das bibliotecas registadas, 740 situam-se na região de Lisboa e Vale do Tejo, representando 39% do número total de bibliotecas do país, percentagem que envergonha os números dos nossos dados sobre este item das práticas culturais: apenas 4 adolescentes da nossa amostra dizem frequentar a biblioteca.

É na região do Alentejo que se observa a maior concentração de bibliotecas por 100 000 habitantes, cerca de 28, claramente superior à média do país, que é apenas de 19 bibliotecas por 100 000 habitantes.

As bibliotecas escolares e de ensino superior, constituem cerca de 67% do número total; contudo, detêm apenas 36% dos documentos com uma média por biblioteca de cerca de 20100 documentos. Este tipo de biblioteca é na sua quase totalidade propriedade da administração central e regional. O que quer dizer que, também aqui, a iniciativa privada e mecénica do país e ainda não conseguiu desenvolver esforços para a dinamização de bibliotecas privadas bem apetrechadas.

Registaram 9,3 milhões de utilizadores, tendo sido consultados 17 milhões de documentos. Em cada 1000 habitantes, o número médio de deslocações às bibliotecas foi de cerca de 926. Na região do Alentejo, este valor atinge 1198, enquanto em Lisboa e Vale do Tejo, se situa nos 947 visitantes, sendo esta a região a que pertence a população alvo da nossa amostra.

Contudo, não podemos afirmar que em 1000 habitantes, existam 947 que frequentam a biblioteca (isso seria um número espantoso), pois contrariam as estatísticas europeias sobre os baixos hábitos de leitura dos portugueses. Acreditamos que a estatística aqui se baseou no número de acessos à biblioteca. Ora um indivíduo (um reformado, por exemplo) que aceda todos os dias da semana à biblioteca pública para ler o jornal, origina que a sua ida à biblioteca seja estatisticamente considerada nos acessos globais. Também aqui se necessitaria de apurar a natureza do acesso à biblioteca, por sexo, por idade, por tipo de documento consultado que pudesse permitir uma análise estatística e uma abordagem sociológica mais rica e mais correcta.

Em todo o caso importa referir que, mesmo que considerássemos metade do valor dados nacionais por cada 1000 habitantes, para a região da nossa amostra, o acesso adolescente (entre os 16 e 17 anos de média de idades), é absolutamente desolador, com apenas 4 jovens, no nosso inquérito, a afirmarem deslocar-se à biblioteca.

Se bem que estejamos numa época em que, como vimos na Introdução e nalguns pontos do Capítulo 3, o texto esteja a ser substituído pela imagem, nas práticas culturais dos jovens, nas quais a música desempenha também um papel central, encontra-se hoje lançado um desafio extraordinário às bibliotecas para cativar os jovens para a leitura. A inclusão de terminais de acesso à internet nas bibliotecas, levando os jovens à frequência do espaço, é apenas um paliativo que pensamos não responder ao âmago da questão, para a qual, como facilmente se depreende, não existe uma solução milagrosa.

3.1.2.1.3. A Frequência de Espectáculos ao Vivo: O Teatro

O INE considera quer o teatro, quer o cinema, como partes integrantes daquilo a que chama “*Espectáculos ao Vivo*”. Não vemos como é que o cinema, mediado por uma tela de projecção, e por tudo o que lá se passa, sem possibilidade de interacção com o espectador, (só permitida pelo teatro, em particular o teatro contemporâneo) pode enfim ser

considerado um “*espectáculo ao vivo*”. Vemos aqui que os estatísticos não têm a mesma visão e a mesma concepção dos agentes culturais que procuram registrar.

No conjunto dos espectáculos ao vivo produziram-se, ao longo de 1999, cerca de 4500 sessões, entre diurnas e nocturnas, registando um total de 817 000 bilhetes vendidos e de 497 000 bilhetes oferecidos. Foi gerada uma receita na ordem dos 9 milhões de Euros por um total de 1,3 milhões espectadores.

Em termos latos, em cada 10 portugueses 1 vai ao teatro, o que se trata de um número muito condizente com os dados da nossa amostra local.

Registaram-se 199 recintos utilizados em espectáculos de natureza cultural, com uma lotação global de mais de 212 000 lugares. Cerca de 40% dos recintos localizam-se na região de Lisboa e Vale do Tejo, seguindo-se o Alentejo com um total de 21%; todavia, é na região do Alentejo que se observa a maior concentração de lugares por 1000 habitantes (cerca de 113), nitidamente superior à média do país, que é apenas de 21 lugares por 1000 habitantes. A generalidade destes recintos (aproximadamente 99%), situa-se em instalações fixas, pertencentes na sua quase totalidade a instituições privadas sem fins lucrativos e à administração pública (local, regional ou central).

3.1.2.1.4. A frequência de Espectáculos Audio-visuais: O Cinema

Registaram-se, em 1999, 464 089 sessões de cinema, com um total de 20,1 milhões de espectadores. Este valor traduz um extraordinário valor de crescimento da frequência do cinema, relativamente ao ano anterior, de cerca de 36%. Confirma, assim, a tendência de forte crescimento, iniciada em 1996, situando o crescimento médio anual, no período de 1995 a 1999, nos 28,5 %.

Também aqui os dados dos nossos adolescentes não são dissonantes com os valores nacionais. Antes pelo contrário, ultrapassam-nos largamente. 15 adolescentes da nossa população alvo afirmam ir ao cinema regularmente. O cinema e a televisão são das

actividades mais assinaladas pelos adolescentes da nossa amostra. Em termos latos, em 1999, cada português foi duas vezes ao cinema. Mas aqui também seria interessante que a estatística considerasse o número de vezes que cada indivíduo vai ao cinema, bem como o nível etário dos frequentadores de cinema (se possível por filme) o que nos permitiria ter dados mais fiáveis para um contraste com os nossos próprios dados.

De salientar ainda, nas sessões de cinema, que em maioria são exibidas longas metragens (463 210), das quais 97% são de origem estrangeira. Destas, cerca de 86% são provenientes dos Estados Unidos da América. Daí a atenção que a Comissão Europeia tem dedicado a esta questão, consciente que está do poder que o cinema tem sobre a sociedade contemporânea (implementação de novos valores e padrões de consumo, conformação de identidades, transmissão de ideologias, transformação do estatuto da realidade e da construção da histórica etc.).

Destes espaços, 60% localizam-se em edifícios destinados, unicamente, à exibição de cinema, 24% encontram-se situados em centros comerciais e 16% são salas polivalentes. Do conjunto, cerca de 58% são propriedade de entidades privadas. A sua distribuição geográfica concentra-se, de forma equilibrada, nas regiões do Norte (50), do Centro (44) e de Lisboa e Vale do Tejo (63) que, no seu conjunto, detêm cerca de 74% dos recintos registados. Neste subconjunto de recintos localizam-se 84% dos écrans disponíveis. Em 1999, foram registados 211 recintos com um total de 387 écrans e uma lotação global de 100 247 lugares.

3.1.2.1.5. Financiamentos Públicos das Actividades Culturais e o seu Peso nas Actividades do Adolescentes da Amostra

Um determinado discurso produzido no seio de organizações culturais e políticas tendem a considerar o investimento público na área cultural como patologicamente insuficiente para aproximar Portugal dos padrões culturais dos seus parceiros comunitários.

No entanto, os números existentes (ver quadros seguintes) mostram-nos um esforço assinalável, em particular, realizado pela administração local, para proporcionar aos cidadãos o acesso a bens, a actividades e a espectáculos culturais. No entanto, na concepção de *actividades culturais* do INE entram os “*Jogos e Desportos*” que levam cerca de metade do orçamento disponível. Não contestamos esta concepção abrangente de cultura, mas o peso deste item desvirtua as boas intenções das orientações políticas ao assumirem um compromisso por actividades que, sendo culturais, sob um determinado ângulo sociológico, assumem uma dimensão do lúdico e do acrítico em detrimento de formas culturais capazes de questionarem, de indagarem e até de contestarem os diferentes papéis atribuídos aos indivíduos na sociedade contemporânea.

Falando de números, em 1998, a Administração Central em Portugal gastou, em despesas correntes e de capital, cerca de 425 milhões de Euros em serviços culturais, o que representa cerca de 0,5% do total das despesas da Administração Central. Em 1999 as Câmaras Municipais gastaram em actividades culturais cerca de 525 milhões Euros, o que corresponde a cerca de 52 Euros per capita.

O domínio relativo a “*Jogos e Desportos*” é aquele em que as autarquias mais despenderam: 222 milhões de Euros em 1999, os quais representam 42% do total das despesas em cultura. O valor restante (303 milhões de Euros) foi repartido pelos outros domínios, salientando-se o “*Património Cultural*”, com 11% desse valor, e as “*Publicações Periódicas*”, próximo dos 8%.

Relativamente ao ano anterior, observa-se um aumento das despesas das Câmaras Municipais de cerca de 33%, resultando num esforço financeiro nesta área, isto é, na proporção da despesa afectada à cultura, de 10,2%. De salientar que cerca de 48% da despesa autárquica em actividades culturais é relativa a despesas de investimento, nomeadamente nos domínios de “*Jogos e Desportos*”, “*Recintos Culturais*” e “*Património Cultural*”, que representam, respectivamente, 54%, 15% e 14% do total das despesas de capital. As despesas de investimento, em particular as referentes aos *Recintos* e ao *Património*, representando cerca de 30% mostram bem a existência de algumas carências estruturais que se têm procurado colmatar.

É na região do Alentejo que as autarquias afectam uma maior proporção do seu orçamento às actividades culturais, cerca de 13% das despesas totais; todavia, é a região

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Norte que participa com a maior fatia das despesas municipais do país, cerca de 37%, seguida da região de Lisboa e Vale do Tejo, com 29%.

Finalmente, de salientar que no período 1995-1999, as despesas municipais em actividades culturais, cresceram em média cerca de 17,5% ao ano.

Quadro 25 - Estrutura das despesas municipais em cultura, por domínios

Domínio	Percentagem do total
Artes cénicas	2%
Publicações e literatura	8%
Música	4,6%
Actividades socioculturais	10%
Outras despesas	14%
Recintos culturais	8,4%
Património cultural	11%
Jogos e desportos	42%

Quadro 26 – Evolução anual das despesas municipais em cultura entre 1987-1998

Anos	Despesas Unidade: Milhares de Euros
1987	39 896
1988	48 672
1989	70 933
1990	89 508
1991	128 831
1992	170 643
1993	216 137
1994	225 629
1995	242 652
1996	295 548
1997	379 809
1998	395 594

(Adaptado de) Fonte INE 1999
<http://www.ine.pt/prodserv/series/serie.asp>
(Download de 3-04-2000)

Por fim, algumas considerações finais sobre os números que apresentamos acima de modo a que possamos contextualizar melhor os dados obtidos por nós nos inquéritos que fizemos passar aos adolescentes da nossa mostra de modo que, de alguma forma, pudessem ser contrastados com dados de amostras nacionais.

O facto dos nossos adolescentes, apesar de terem nascido nos anos 80, anos de alguma dificuldade económica em Portugal, (em especial, a primeira metade) terem vivido, contudo, o período de incremento que ocorreu logo a seguir à entrada do país na União Europeia, poderá explicar muita coisa.

A disponibilidade de verbas proporcionadas pelos fundos comunitários atribuídos a Portugal veio a permitir um extraordinário investimento, como vimos atrás, de cerca de 17,5% ao ano, para o quinquénio de 1995-1999. todavia, a localização da EPA numa região (Lisboa e Vale do Tejo) que apresenta sempre os números mais elevados e os mais próximos das médias Europeias – daí o início para breve do *phasing out* – (o fim dos programas de ajudas europeias) - não beneficiou os indicadores dos jovens da nossa amostra. O que levará a que os jovens participem tão pouco nas actividades culturais havendo já uma oferta relativa e diversificada?

E porque participam tão pouco nas actividades desportivas que consomem quase metade do orçamento disponível? Para quem são destinadas se a juventude não participa? Para o desporto profissional (Futebol?)?

Não querendo antecipar algumas das conclusões desta investigação, somos obrigados a pensar em algumas hipóteses de trabalho que, seguramente, dariam uma outra investigação.

A primeira tem a ver com uma certa visão homogeneizadora das representações de cultura existentes por parte de (os organismos públicos) quem projecta, divulga e realiza a animação cultural em Portugal, em particular.

A segunda tem a ver com a falta de reconceptualizações que permitem com inovação e criatividade colocar a “cultura do quotidiano” em diálogo com a chamada alta cultura ou cultura erudita, de modo a chegar a nichos de públicos – como o dos nossos adolescentes – mais arredados das práticas culturais.

A terceira prende-se com aspectos que, analisados a partir da sociologia da família, podem ajudar a compreender a persistência de determinados padrões socioculturais em

jovens originários de famílias cujas habilitações escolares são consideradas muito baixas, logo impotentes para quebrar um ciclo de hábitos que já conformaram o mundo dos seus pais.

Logo todo o esforço financeiro realizado para a promoção da cultura, a nível nacional e a nível local, parece ter tido um peso muito reduzido em muitas das práticas socioculturais dos jovens da amostra. Procuram formas alternativas que para além de terem a ver com as tendências tradicionais da sua própria subcultura, (consumo de determinado tipo de música, frequência de determinados tipos de estabelecimentos de diversão, etc.) devem também ser entendidas como respostas dinâmicas (navegação na internet, visionamento de filmes e vídeos em grupos de pares, etc.) proporcionadas por determinadas condições socioeconómicas (poder de aquisição de artefactos tecnológicos) que dão um cunho muito característico a esta adolescência e que qualitativamente a distinguem dos adolescentes de outros momentos históricos.

3.2. Enquadramentos, Instrumentos e Procedimentos

3.2.1. A Construção dos Instrumentos de Recolha, Tratamento e Análise de Dados

3.2.1.1. Os Inquéritos

Utilizamos dois instrumentos para recolha e análise de dados experimentais: o inquérito e a entrevista estruturada a partir de um guião. O inquérito (de que mostramos os seus 2 modelos esquemáticos no Anexo I) consistiu em duas fichas, muito simples, onde por um lado procuramos identificar as diferentes práticas do quotidiano dos jovens, e por outro, caracterizar a situação socioprofissional dos agregados familiares. Achamos não ter sido necessário a elaboração de tratamentos estatísticos complexos, pelo facto dos simples

somatórios dos itens registados nos dar uma visão de síntese suficientemente clara, para apoiar a posterior construção da nossa narrativa interpretativa. Para além disso, não vimos nenhuma necessidade de um uso operativo estatístico devido à linha metodológica de “*estudo de caso*” que assumimos em que privilegiamos uma atitude interpretativa e compreensiva sobre uma atitude explicativa.

Os inquéritos foram testados em alunos (5 por cada sexo) do mesmo nível etário, a frequentarem cursos de artes nas escolas secundárias de Torres Novas e de Santarém, duas cidades de média dimensão da região de Lisboa e Vale do Tejo.

Após a aplicação em Torres Novas sentimos necessidade de melhorar a ficha de inquérito nº2, dado que alguns alunos preenchiam todos os quadrados. Facto que já tínhamos registado na escola de Santarém.

Optamos por colocar uma indicação escrita do nº de registos (até 4 e até 3) que o aluno deveria assinalar, por baixo de cada item (*lazer, social e cultural*) julgando que desta forma o aluno registaria aquilo que de facto mais faz. Na versão final desta ficha de inquérito resolvemos também registar se as actividades dos adolescentes (nos itens *Lazer e Cultura*) são realizadas solitariamente (s) ou acompanhados (a) pelos seus grupos de pares ou pelos seus pais. Factor que julgamos ser muito importante e que nos poderia dar algumas pistas na nossa tarefa interpretativa. Os Inquéritos foram passados aos alunos na última semana de Março de 2000.

3.2.1.2. A Entrevista: As Questões que Guiaram a Investigação

Utilizado, como vimos acima, para obtermos uma visão de síntese do ambiente familiar e sociocultural dos adolescentes da nossa amostra, não o consideramos adequado para fazer face a todos os objectivos a que nos propusemos. Aliás, como sublinha Ruquoy (1997:91) o inquérito de tipo estatístico por questionário tende a “isolar” o indivíduo, o que constituiu mais uma razão para que tivéssemos optado pela entrevista como instrumento de

recolha de dados, na realidade, o único a ir ao encontro dos jovens “no seu ambiente”: a escola .

Havendo uma interconexão íntima entre a escolha de um método de entrevista e as concepções teóricas dos seus autores, como destacam Blanchet & Gotman (1992: 9-17) vimo-nos obviamente na necessidade de a articularmos convenientemente com os objectivos do nosso estudo. Ao utilizarmos a entrevista como instrumento de investigação, não quisemos assumir uma intenção de mudança, mas sim “*um desejo de conhecimentos*” como preconiza Ruquoy (1997:93), algo que, quanto a nós, tem uma ligação muito estreita com o “estudo de caso”, enquanto linha metodológica qualitativa.

Seguir a linha de pensamento do adolescente, zelando pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da entrevista, instaurando, ao mesmo tempo, um clima de confiança que nos permita controlar o impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista, deu-nos a consciência que esta técnica de recolha de dados, é mais do que uma técnica, revela mais ser uma “*arte infinitamente complexa*”, do que o domínio de um conjunto articulado de técnicas, como defende Grawitz (1990:761-762). Como foi a primeira vez que utilizamos a entrevista com objectivos de investigação (no mundo real utilizamo-la quase todos os dias nas situações normais de comunicação) temos a consciência que, no plano pessoal, ainda temos muito que aprender, sobretudo se atendermos ao velho provérbio que nos diz que “a prática é o caminho da perfeição”.

Por outro lado, importa ainda referir que a entrevista foi o instrumento que nos pareceu mais adequado para delimitar os sistemas de representações de valores e de normas, bem como a atribuição de papéis veiculados por um indivíduo, no nosso caso, a viver o seu período adolescente.

Segundo Ruquoy (1997:89) estes esquemas culturais podem ser apreendidos a diferentes níveis de profundidade, quer pelo tipo de leitura do discurso, quer pelos conteúdos enunciados pelo locutor e expressos nas questões guia da entrevista (no caso de ser estruturada). Quanto ao tipo de leitura de discurso, como especificaremos mais adiante, utilizamos a *análise de conteúdo* e a *análise de discurso* para trabalhar os dados verbais obtidos das diferentes questões da entrevista.

recolha de dados, na realidade, o único a ir ao encontro dos jovens “no seu ambiente”: a escola .

Havendo uma interconexão íntima entre a escolha de um método de entrevista e as concepções teóricas dos seus autores, como destacam Blanchet & Gotman (1992: 9-17) vimos-nos obviamente na necessidade de a articularmos convenientemente com os objectivos do nosso estudo. Ao utilizarmos a entrevista como instrumento de investigação, não quisemos assumir uma intenção de mudança, mas sim “*um desejo de conhecimentos*” como preconiza Ruquoy (1997:93), algo que, quanto a nós, tem uma ligação muito estreita com o “estudo de caso”, enquanto linha metodológica qualitativa.

Seguir a linha de pensamento do adolescente, zelando pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da entrevista, instaurando, ao mesmo tempo, um clima de confiança que nos permita controlar o impacte das condições sociais da interacção sobre a entrevista, deu-nos a consciência que esta técnica de recolha de dados, é mais do que uma técnica, revela mais ser uma “*arte infinitamente complexa*”, do que o domínio de um conjunto articulado de técnicas, como defende Grawitz (1990:761-762). Como foi a primeira vez que utilizamos a entrevista com objectivos de investigação (no mundo real utilizamo-la quase todos os dias nas situações normais de comunicação) temos a consciência que, no plano pessoal, ainda temos muito que aprender, sobretudo se atendermos ao velho provérbio que nos diz que “a prática é o caminho da perfeição”.

Por outro lado, importa ainda referir que a entrevista foi o instrumento que nos pareceu mais adequado para delimitar os sistemas de representações de valores e de normas, bem como a atribuição de papéis veiculados por um indivíduo, no nosso caso, a viver o seu período adolescente.

Segundo Ruquoy (1997:89) estes esquemas culturais podem ser apreendidos a diferentes níveis de profundidade, quer pelo tipo de leitura do discurso, quer pelos conteúdos enunciados pelo locutor e expressos nas questões guia da entrevista (no caso de ser estruturada). Quanto ao tipo de leitura de discurso, como especificaremos mais adiante, utilizamos a *análise de conteúdo* e a *análise de discurso* para trabalhar os dados verbais obtidos das diferentes questões da entrevista.

A entrevista foi realizada na EPA na primeira semana de Abril de 2000 e realizada também numa amostra de controlo cruzada de 5 alunos na ESB, e de 5 alunas na ESC, na primeira semana de Maio de 2000. Estas escolas, que já tinham servido para testar os inquéritos, validaram a entrevista, na medida em que no essencial não assistimos a diferenças significativas entre o que disseram os adolescentes da instituição experimental e o que disseram os adolescentes das instituições de controlo.

Seguimos as recomendações da literatura qualitativa onde surge o tema da entrevista, em particular as que são referentes à absoluta confiança que é preciso existir entre entrevistador e entrevistado e a gestão livre do tempo que é necessário fazer, em particular criando condições para que não haja qualquer pressão externa sobre o entrevistado (cumprimentos de horários, compromissos escolares e disciplinares etc.). Aproveitamos uma semana, negociada entre todas as partes, em que sabíamos que os alunos teriam mais disponibilidade. Foi aproveitada a mancha horária das disciplinas de Design Gráfico e de Oficina Gráfica que ocupavam toda a tarde de 3^a a 5^a feira. Nesta semana estes professores não deram matéria, foi uma semana dedicada ao desenvolvimento de propostas práticas cuja apresentação teórica e expositória tinha ocorrido na semana anterior, por isso puderam gerir o seu tempo como bem entenderam.

Foi escolhida uma sala, reservada, próximo da biblioteca da escola, onde foi possível garantir o silêncio de fundo necessário à boa qualidade das gravações audio. A sala tinha uma mesa onde se puderam expor as 5 imagens do instrumento.

Paralelamente à entrevista, utilizamos um caderno de notas onde registamos os gestos e os detalhes expressivos e comunicativos dos(as) alunos(as) que o registo audio não consegue captar. Cada entrevista foi individual, o aluno(a) foi convidado(a) a olhar para as imagens durante o tempo que quisesse e só depois do seu consentimento poderíamos iniciar a entrevista. Pedimos expressamente aos alunos que iam sendo entrevistados a manutenção de sigilo julgado por nós necessário para evitar o *efeito de halo*, ou seja, que as respostas futuras pudessem ser influenciadas pelos entrevistados precedentes, como adverte Ruquoy (1997:72).

Cronometramos os tempos em que os alunos(as) observaram as imagens (2 minutos 36 segundos de média para os rapazes; 2 minutos 23 segundos para as raparigas). Já as entrevistas duraram em média entre os 10/12 minutos até aos 18/20 minutos, incluindo o tempo de observação das imagens (a *entrevista-caso* do Samuel que durou cerca de 36 minutos, Cfr. Grelha 12-A), não havendo diferença significativa entre os alunos do sexo masculino e os alunos do sexo feminino em termos de duração da entrevista.

A entrevista estruturada teve como guião algumas questões muito simples, foi realizada utilizando a gravação áudio a partir da exposição individual dos adolescentes a 5 imagens de obras de arte contemporânea (a que nos referiremos a seguir, no ponto 3.2.2). As 5 questões-guia da entrevista bem como as respectivas grelhas de análise onde foram tratadas encontram-se expressas da página seguinte.

Quadro 28 – Questões-guia da estrutura da entrevista e respectivas grelhas de análise

Questão guia	Descrição	Grelhas de análise (onde foi efectuada a transcrição áudio/texto e o tratamento e classificação dos dados verbais)
1	▪ O que vês?	1 a 10
2	▪ O que sentes?	
3	▪ Qual foi o papel da escola nas respostas que deste ?	11 e 12
4	▪ Qual foi o papel da tua família e o dos teus amigos nas interpretações que fizeste?	13 e 14
5	▪ As obras de arte patentes destas imagens corresponderam à tua ideia de arte contemporânea?	15 e 16

As duas primeiras questões bastante simples, foram baseadas na *Entrevista de Desenvolvimento Estético* aplicada experimentalmente por Abigail Housen em 1992 nos EUA para o Departamento de Educação Artística do MOMA de Nova Iorque. Na estudo desta investigadora norte-americana, os indivíduos foram seriados em 5 estádios a partir da construção do sentido, ou da dotação de significado de cada sujeito, em relação à obra de

arte. O que é dito pelos indivíduos ocupa um espectro que vai desde a narração (estádio ou nível mais baixo) até a uma actividade reconstrutiva da própria obra de arte (nível ou estágio estético mais elevado)²⁰.

No entanto, não seguimos a linha de análise de dados proposta por Housen²¹, procurando antes utilizar dois tipos de grelhas de análise de dados textuais (também apresentadas no Anexo I) de concepção própria – no que julgamos ser um dos contributos mais originais da nossa parte experimental - a partir do somatório de leituras sobre metodologias qualitativas a que nos obrigamos fazer. Nestas grelhas assumimos uma posição metodológica híbrida, já mencionada atrás, que passou pelo cruzamento da análise de conteúdo com a análise de discurso. Se a primeira nos pareceu mais indicada para a análise do contexto de apreciação, (Grelhas 1 a 10, uma por sexo, duas por cada uma das 5 imagens) já a segunda pareceu-nos mais indicada para verificar o que existe “nas margens” do discurso produzido pelos adolescentes nos restantes contextos de análise (Grelhas 11 a 16)

Estes contextos (o papel da escola, da família e dos amigos, bem como o tipo de conhecimento que se tem sobre a arte contemporânea) foram os que fizeram afastar o nosso trabalho de uma linha de investigação passível de ser influenciada exclusivamente pela psicologia do desenvolvimento cognitivo, empurrando-o de forma consciente, para uma linha mais marcada pela sociologia e pelas ciências da educação e pelo papel dos ambientes socioculturais próximos na conformação de atitudes e de identidades, tendo como pano de fundo, a escola, os seus rituais, as suas práticas, os seus agentes e os seus materiais, a que somamos o conhecimento do aluno.

Daí que tenhamos considerado então 4 contextos para o nosso trabalho de análise (cujo desenvolvimento detalhado abordaremos a seguir no ponto 4 deste capítulo) que expressamos no quadro seguinte.

²⁰ Fernando Hernández apresenta uma útil tradução e síntese dos estádios estéticos, onde se encontram os propostos por Parsons e por Housen (Hernández, 2000: 118 e segs.).

²¹ Os seus textos teóricos podem ser obtidos por download livre em <http://www.vts.org>.

Quadro 29 – Definição dos contextos de análise dos dados verbais e a sua correspondência com as questões-guia da entrevista

Contextos de Análise	Questões-guia da entrevista	Grelhas de Análise
▪ O contexto de <i>apreciação</i>	1 e 2	1 a 10
▪ O contexto de <i>escolarização</i>	3	11 e 12
▪ O contexto de <i>socialização</i>	4	13 e 14
▪ O contexto de <i>conhecimento</i>	5	15 e 16

Para conhecermos o contexto de apreciação da obra de arte (ou melhor, de imagens da obras de arte) sob a perspectiva do adolescente, elaboramos as duas primeiras questões da nossa entrevista; já a terceira questão, que serviu para conhecermos o contexto de escolarização, permitiu-nos conhecer a importância que os adolescentes da nossa amostra atribuem ao espaço escolar em que vivem, às práticas, aos agentes educativos (professores) e aos materiais da escola (currículo, programas de estudo etc.); a quinta questão permitiu-nos aceder ao contexto de socialização do adolescente, essencialmente permitiu-nos – com recurso a dois inquéritos - conhecer as práticas socioculturais destes alunos que pudemos confrontar com as dos adolescentes de amostras mais significativas analisadas no Capítulo 3 e com dados nacionais obtidos do INE, por fim, a última questão permitiu-nos conhecer o contexto de conhecimento do adolescente, isto é, as representações que têm de arte contemporânea, bem como as linhas de força que lhes estruturam o discurso produzido.

As entrevistas foram passadas a texto bruto em Junho, Julho e Novembro de 2000. Optamos por fazer um registo verbatim, ou seja de todo o discurso produzido, após termos feito, numa primeira fase, uma transcrição selectiva que nos pareceu ser um pouco contraproducente pois a análise de discurso precisa da totalidade do que se é dito para produzir e elaborar a sua crítica. Por o outro lado, o discurso integral que apresentamos nas grelhas do Anexo II permitirá a realização de outras interpretações a partir de outras perspectivas de análise que não estiveram nos horizontes imediatos desta investigação.

Utilizamos algumas regras para registar algumas características verbais e não verbais do processo, procurando recorrer àquilo que é normalmente possível obter a partir um processador de texto e a alguns desempenhos gráficos que permitiram desenhar (setas) sem

Quadro 29 – Definição dos contextos de análise dos dados verbais e a sua correspondência com as questões-guia da entrevista

Contextos de Análise	Questões-guia da entrevista	Grelhas de Análise
▪ O contexto de <i>apreciação</i>	1 e 2	1 a 10
▪ O contexto de <i>escolarização</i>	3	11 e 12
▪ O contexto de <i>socialização</i>	4	13 e 14
▪ O contexto de <i>conhecimento</i>	5	15 e 16

Para conhecermos o contexto de apreciação da obra de arte (ou melhor, de imagens da obras de arte) sob a perspectiva do adolescente, elaboramos as duas primeiras questões da nossa entrevista; já a terceira questão, que serviu para conhecermos o contexto de escolarização, permitiu-nos conhecer a importância que os adolescentes da nossa amostra atribuem ao espaço escolar em que vivem, às práticas, aos agentes educativos (professores) e aos materiais da escola (currículo, programas de estudo etc.); a quinta questão permitiu-nos aceder ao contexto de socialização do adolescente, essencialmente permitiu-nos – com recurso a dois inquéritos - conhecer as práticas socioculturais destes alunos que pudemos confrontar com as dos adolescentes de amostras mais significativas analisadas no Capítulo 3 e com dados nacionais obtidos do INE, por fim, a última questão permitiu-nos conhecer o contexto de conhecimento do adolescente, isto é, as representações que têm de arte contemporânea, bem como as linhas de força que lhes estruturam o discurso produzido.

As entrevistas foram passadas a texto bruto em Junho, Julho e Novembro de 2000. Optamos por fazer um registo verbatim, ou seja de todo o discurso produzido, após termos feito, numa primeira fase, uma transcrição selectiva que nos pareceu ser um pouco contraproducente pois a análise de discurso precisa da totalidade do que se é dito para produzir e elaborar a sua crítica. Por o outro lado, o discurso integral que apresentamos nas grelhas do Anexo II permitirá a realização de outras interpretações a partir de outras perspectivas de análise que não estiveram nos horizontes imediatos desta investigação.

Utilizamos algumas regras para registar algumas características verbais e não verbais do processo, procurando recorrer àquilo que é normalmente possível obter a partir um processador de texto e a alguns desempenhos gráficos que permitiram desenhar (setas) sem

grande perícia de software. As setas foram desenhadas nas colunas laterais da grelhas de análise para rapidamente identificar situações em que o adolescente ao longo do seu discurso vai mudando o sentido daquilo que diz (inflectindo a sua interpretação).

As pausas durante o discurso foram respeitadas e assinaladas com caracteres simples, segundo uma escala de 2 segundos = (...); 2 a 5 segundos = (... ..) e mais de 5 segundos = (... ..). Utilizou-se o itálico para assinalar as palavras reveladoras de hesitações, de incertezas e de dificuldades de domínio de sentido (*acho que..., penso que..., não sei..., talvez..., etc.*), também foi utilizado o itálico e as aspas para destacar frases expressivas, enquanto o sublinhado e os caracteres em bold foram utilizados para destacar palavras e frases que consideramos significativas no contexto do discurso e, em particular, no contexto de análise de conteúdo. Estas palavras e frases foram depois destacadas nas colunas laterais da grelhas de análise.

Foi feito um registo da frequência de palavras chave (ou seus sinónimos) que apareceram ao longo do discurso. O discurso foi condensado e disposto segundo uma ordem que julgámos ser mais compreensiva.

3.2.1.2.1. As Grelhas de Análise

Em Janeiro de 2001 desenhamos 4 grelhas de análise (Ver Anexo I) que foram conhecendo várias versões e aperfeiçoamentos ao longo do desenvolvimento da tarefa analítica e interpretativa da tese.

As grelhas foram numeradas para mais facilmente poderem ser localizadas no Anexo III, para além disso, foram identificadas com o número da imagem, o nome do autor e título da obra de arte representada. Foi utilizada uma por cada sexo.

A transcrição de todo discurso produzido nas entrevistas foi colocado na coluna central das grelhas onde colocamos também a identificação do adolescente que produziu esse discurso. Numa investigação qualitativa e num estudo de caso, a voz de um adolescente é uma voz com nome, é a voz “desse” adolescente. Nesta coluna central o texto foi tratado a partir das capacidades que o processador de texto possui, utilizando os critérios especificados no ponto anterior (sublinhado, itálico, bold, reticências etc.). A

utilização de um tamanho pequeno de letra teve como finalidade evitar o alongamento da grelha em demasia, e facilitar a concentração de informação textual de modo a facilitar uma visão de conjunto que permitisse rastrear o texto, em vários sentidos, durante a tarefa analítica.

Nas colunas laterais dispuseram-se os parâmetros de análise (a que nos referiremos a seguir) e as palavras ou frases que lhes deram sentido. Essas palavras e essas frases foram destacadas do discurso produzido não por apenas revelarem os mundos particulares dos adolescentes – apesar do ar de unidade e de familiaridade entre os seus discursos, como vemos a seguir no ponto 4 deste capítulo - mas também por conterem significados que nos ajudaram a diagnosticar e a compreender alguns aspectos envolvidos na tarefa educativa em relação aos quais é preciso prestar atenção.

3.2.1.2.2. Os Parâmetros de Análise

Após várias leituras dos dados em bruto, e após dezenas de sublinhados e de destaques (assinalados com marcadores fluorescentes) de partes do discurso produzido pelos adolescentes, foram desenvolvidos 4 conjuntos parâmetros de análise para as 5 questões²² guia da entrevista.

Acreditamos ser possível a inclusão de parâmetros de análise diferentes dos que propomos em função de outros objectivos com que eventualmente se pretenda interpretar os dados verbais. Todavia, estes parâmetros que estabelecemos encontram-se de alguma forma dentro de uma perspectiva de análise e de crítica educativa com a qual possuímos uma relação de compromisso e que julgamos ter ficado claramente expressa no ponto 2 da capítulo anterior. Esta perspectiva não exclui a presença da tradicional dimensão estética na educação artística em artes visuais, daí que procure verificar onde está e como é que

²² Na medida em que verificamos que as respostas dadas pelos adolescentes às duas questões se interpenetravam – muitos alunos da amostra diziam logo o que sentiam (sem ainda ter ouvido essa pergunta) à medida que iam descrevendo perceptivelmente o que viam - agrupamos as duas primeiras questões (“*O que vês? O que sentes?*”) num único conjunto de parâmetros de análise.

aparece no discurso. No entanto, convém esclarecer que no parâmetro JVE (juízo de valor estético) alargamos um pouco o conceito de *estético* de forma ultrapassar as barreiras, tantas vezes opacas, da filosofia e da teoria e da crítica de arte, para entrarmos no mundo social da linguagem vernacular utilizada pela adolescência, procurando compreender porque é que os termos que utilizam (como por exemplo: abstracto, movimento, etc.) não têm exactamente o mesmo significado que os mesmos termos utilizados por outros indivíduos (artistas, críticos de arte, filósofos etc.).

Também aplicamos este “alargamento de conceito” aos termos *crítico-interpretativo* e *moral* (dos parâmetros ECI- ensaio crítico-interpretativo; e JVM- juízo de valor moral) pelas mesmas razões apontadas em cima. Finalmente consideramos ainda um parâmetro (HPD- História pessoal inserida no discurso) em que procuramos identificar o modo como o adolescente utiliza a arte como forma *mediação* entre o que vê e sente e os pormenores da sua biografia pessoal (e do seu mundo sensível) que, desta forma, se podem projectar verbalmente para o interlocutor.

Nos Quadros 30, 31, 32 e 33 apresentamos os critérios retirados dos dados que utilizamos para enquadrar e definir os nossos parâmetros de análise.

Quadro 30 - Definição dos parâmetros de análise utilizados na análise de conteúdo do contexto de apreciação (Grelhas 1 a 10)

JVE – Juízo de Valor Estético	O(a) adolescente emite um juízo com que <u>procura esboçar uma classificação</u> estética da obra de arte (Exs: “...é abstracto demais...”, “...um pouco fora do normal...” etc.)
ECI – Ensaio crítico-interpretativo	O(a) adolescente <u>procura interpretar um pretensa mensagem</u> que <u>julga estar da obra</u> , conta uma <u>história</u> que pensa estar a ver (Exs: “...parece que estão a fazer ginástica...”; “...a pessoa está morta e ela está tentando segurá-la...”).
JVM – Juízo de valor moral ou afim	O(a) adolescente <u>emite um juízo em que se posiciona em relação a algo</u> (Exs: “...ninguém deve fugir nem tentar escapar de ninguém «tanto mais os homens»...”, “...uma pessoa sozinha não consegue fazer nada...”).
HPD – História pessoal inserida no discurso	O(a) adolescente <u>utiliza a primeira ou a terceira pessoa do plural</u> no discurso que profere, <u>integra aspectos da sua biografia</u> numa interpretação muito pessoal daquilo que vê (Exs: “...como às vezes temos vontade de fazer quando está calor...” “...fazem lembrar os bonequinhos da tropa com que nós brincávamos quando éramos pequeninos...”).

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 31- Definição dos parâmetros de análise utilizados na análise de discurso do contexto de escolarização (Grelhas 11 e 12)

EFO - Escola enquanto espaço físico e organizacional (global),	O(a) adolescente <u>emite um juízo</u> (positivo, negativo ou neutro) sobre o papel que a escola, enquanto instituição, tem para si. (Ex. de avaliação positiva "... ajudou a ter uma nova visão e a compreender de uma forma diferente...").
CPE - Currículo e programas de estudo	O(a) adolescente <u>reporta-se</u> (de forma positiva, negativa ou neutra) às <u>matérias que aborda na escola (programa de estudo) ou à forma como o currículo actua sobre ele.</u> (Ex de avaliação negativa: "...as matérias são aborrecidas e indesejadas...")
CCP - Competência científica do professor	O(a) adolescente (de forma positiva, negativa ou neutra) <u>faz uma avaliação pessoal das capacidades científicas do professor</u> (Ex. de avaliação negativa: "...o professor se não me dizer muito... não consigo estar atenta... entrar na matéria...")
CSP – Competência de socialização do Professor	O(a) adolescente (<i>de forma positiva, negativa ou neutra</i>) <u>faz uma avaliação das capacidades de socialização do professor e da sua capacidade de estabelecer diálogo</u> (Ex. de avaliação positiva "...até há professores que (...) estabelecem uma relação que eu não tive noutras escolas que frequentei...")
EHD - Empenho/História (ou opinião) do aluno inserida no discurso	O(a) adolescente <u>utiliza a primeira ou a terceira pessoa do plural</u> no discurso que profere, <u>integra aspectos da sua biografia nas interações que estabelece com a escola</u> (Ex. <i>A professora tenta variar... assim... as aulas que dá... mas o problema é que a malta não curte lá assim muito aquilo que nos impingem. Queríamos dar matérias, artistas (...) que mexessem mais connosco...</i>)
Foi atribuída uma classificação positiva (+), negativa (-) ou neutra (*) aos parâmetros de análise	

Quadro 32- Definição dos parâmetros de análise utilizados na análise de discurso do contexto de socialização (Grelhas 13 e 14)

IA- Intervenção activa	O(a) adolescente <u>considera que a sua família e os amigos interagem como seu quotidiano.</u> (Exs: "... Às vezes vamos ver exposições a museus a partir da informação que o meu pai lê..." e "... Quanto aos meus amigos... em tempos tive um... chamava-se Quinas (...) Sabia fazer umas habilidades (...) mas era assim mais banda desenhada (...) às vezes discutíamos aquilo que fazia...")
AP- A passiva	O(a) adolescente <u>não atribui grande importância ao papel que a família e os amigos têm na sua relação com a arte.</u> (Ex: "... eu vivo com os meus avós e a televisão é tudo para eles..." e "... entre amigos acho que os temas é mais discoteca, namoros...")
HPD- História (ou opinião) pessoal inserida o discurso.	O(a) adolescente <u>utiliza a primeira ou a terceira pessoa do plural</u> no discurso que profere, <u>integra aspectos da sua biografia nas relações que estabelece com a sua família e com os seus amigos</u> (Ex. <i>acham graça à forma. Alguns até dizem que estão bonitos, outros nem tanto... mas para eu continuar, pode ser que... isto me leve a algum lado.</i>)
Foi atribuída uma classificação positiva (+), negativa (-) ou neutra (*) ao parâmetro de análise HPD	

Quadro 33- Definição dos parâmetros de análise utilizados na análise de discurso do contexto de conhecimento (Grelhas 15 e 16)

[C] - Corresponderam	O(a) adolescente <u>considera que a arte mostrada correspondeu ao seu conceito de arte contemporânea.</u> (Exs: <i>“...Corresponderam...eram um pouco diferentes mas... mas corresponderam àquilo que tenho aprendido aqui...”</i>)
[NC]- Não corresponderam	O(a) adolescente <u>considera que a arte mostrada não correspondeu ao seu conceito de arte contemporânea</u> (Ex: <i>“...Não se pode dizer que tivesse correspondido (...) até porque eu nem sequer tinha qualquer ideia acerca de arte contemporânea...Nunca se tinha proporcionado abordar...”</i>)
[MC] – Resposta que mistura conceitos/ resposta dúbia	O(a) adolescente <u>considera artistas já falecidos como contemporâneos faz evasivas e acaba por não responder com clareza à questão.</u> (Ex: <i>“...arte que nós damos aqui é um pouco diferente...isso é verdade, é mais assim do tipo (...) pintura. A professora trás uns slides de Picasso e esses artistas assim...”</i>)
[CME] – Passaram a corresponder a partir do momento da experiência (contacto visual com exemplos de arte contemporânea e entrevista)	O(a) adolescente considera que a experiência acabada de viver lhe mudou as perspectivas sobre o fenómeno artístico contemporâneo (Ex: <i>“...tinha uma ideia (...), assim um pouco baralhada...mas agora acho que já tenho uma opinião(...)assim um pouco melhor formada...”</i>)
Foi atribuída uma classificação positiva (+), negativa (-) ou neutra (*) aos parâmetros de análises	

Finalmente, importa sublinhar que no paciente trabalho de transcrição das entrevistas, procuramos sempre manter o traço do discurso individual do adolescente, com as suas hesitações, as suas repetições, as suas pausas (por vezes longas), as suas questões, as suas dúvidas, enfim, esforçarmo-nos por transcrever o discurso real do adolescente, mesmo que em determinadas situações esse discurso se afastasse bastante em relação àquilo que pensámos de início.

Por exemplo, julgamos ser possível a produção de um discurso mais claro e mais enfocado nas primeiras questões (“O que Vês?” e “O que Sentes?”), mas verificamos que uma boa parte dos adolescentes da nossa amostra (aconteceu o mesmo com o grupo de controlo) fez coincidir numa única resposta as duas questões, que tinham finalidades diferentes. No fundo, à medida que iam descrevendo o que estavam a ver em termos de percepção visual, emitiam simultaneamente um discurso referente ao seu estado emocional, como se poderá verificar numa observação atenta às grelhas de análise do

Anexo II, que como já dissemos compreendem a totalidade do discurso adolescente produzido nas entrevistas.

Encaramos essa situação como uma normalidade e evitamos estreitar e condicionar demasiado o âmbito da comunicação interpessoal que fatalmente aconteceria se fosse exercido um controlo excessivamente rígido sobre a dinâmica da entrevista. Na verdade, quisemos evitar que a nossa entrevista fosse vista pelos adolescentes como um interrogatório e quisemos também que, naqueles momentos, os jovens adolescentes que colaboraram connosco tivessem “uma voz” - que raramente é ouvida – e que se sentissem particularmente donos dela.

3.2.2. A Selecção e a Validação das Obras de Arte que Integraram o Instrumento de Recolha de dados

As obras de arte patentes nas imagens utilizadas nas entrevistas foram fruto de um crivo selectivo que começou a partir de um conjunto inicial de 50 obras de arte, das quais escolhemos 20 (reproduzidas no Anexo III) baseados em três critérios principais:

- o ano de realização;
- a variabilidade do tipo de suporte;
- os conteúdos próximos ou coerentes com o conceito de arte contemporânea defendido por nós (disposto no ponto 1.4 do Capítulo 2.).

Quanto ao primeiro critério elaboramos uma abalizagem cronológica que abrangeu apenas os anos 90, daí que apenas tivessem sido escolhido obras realizadas entre 1990 e 1998. Quisemos assim reforçar a nossa ideia de contemporaneidade a partir de uma das suas características mais evidentes: o ano de realização. Também quisemos reforçar a ideia de que as obras de arte mostradas deveriam ser coevas do tempo vivido pelos adolescentes da amostra.

A escolha dos mais variados suportes (pintura, escultura, instalação etc.) por intermédio dos quais as artes visuais se podem manifestar, foi o segundo critério adoptado por nós com o fim de evitar preferências, estereótipos e mal entendidos sobre a imensa variedade de formas plásticas que o fenómeno artístico contemporâneo pode assumir.

No entanto, como a data e a variabilidade de suportes podem não ser suficientes para distinguir o conceito de arte contemporânea de raiz pós-moderna (por nós privilegiado e expresso no ponto 1.4 do Capítulo 2) do conceito de arte de raiz modernista, que se continua a fazer na contemporaneidade, utilizamos também um crivo conceptual selectivo para aferir das características conceptuais das obras que julgamos possuírem razoáveis potencialidades estéticas e comunicativas de modo a proporcionarem uma boa dinâmica discursiva na entrevista. Utilizamos para isso o nosso conhecimento do mundo artístico contemporâneo que, não sendo de especialistas, sob o ponto de vista do crítico ou do comissário de arte, é contudo suficientemente informado para saber o que se vai passando no mundo das artes visuais.

É certo que ficamos limitados a uma condicionante pessoal: o de possuímos uma base dados visuais da arte pública utilizada na Expo 98 de Lisboa, bem como um conjunto significativo de imagens da arte mostrada ARCO 95, Feira Internacional de Arte Contemporânea de Madrid, que resolvemos utilizar na nossa investigação. Estes dois eventos forneceram o grosso das imagens de onde seleccionamos as 20 obras iniciais que submetemos a um processo muito simples de validação, evitando assim que o nosso gosto e as nossas preferências pessoais tivessem um peso exagerado nos materiais da investigação que a pudessem influenciar de forma interessada. Este processo de validação foi realizado em Novembro de 1999 e em Janeiro de 2000.

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 34 – Validação das imagens do instrumento de investigação (entrevista)

		Grupo Experimental		Grupos de controlo		Grupos especiais		Grupo comum		número de validadores	
										sexo	
										1	Aguirre, 1998
										2	Rosa carvalho, 1994
										3	Louise Bourgeois, 1994
										4	Júlio Pomar, 1992
										5	Alberto Carneiro, 1998
										6	Alfredo Revuelta, 1994
										7	Glória Friedman, 1994
										8	Liela, 1994
										9	João Cutileiro, 1998
										10	José Ballester, 1994
										11	Paula Rego, 1990
										12	Pedro Proença, 1998
										13	Max Neuman, 1993
										14	Robert Longo, 1993
										15	Fabrice Hybert, 1998
										16	Miguel Gama, 1994
										17	Manuel Rosa, 1998
										18	Paula Rego 1998
										19	Alfredo Romano, 1994
										20	Anthony Gormley, 1993
		Adolescentes EPA	10 F								
			12 M								
		Adolescentes ESB	13 F								
			10 M								
		Adolescentes ESC	14 F								
			7 M								
		Alunos da UE Artes Plásticas	10 F								
			6 M								
		Professores(as) do DPE	10 F								
			10 M								
		Cidadão comum	20 F								
			20 M								

O Quadro 34 sintetiza os dados de campo obtidos pelo preenchimento de grelhas de validação das 5 imagens contendo obras de arte, entre uma selecção prévia de 20 imagens. Apresenta uma proposta de validação muito simples que julgamos poder responder à finalidade de legitimar metodologicamente as 5 imagens que serviram de apoio ao nosso instrumento empírico. Procuramos assim, como já dissemos anteriormente, evitar que as nossas inclinações pessoais condicionasse os dados da investigação.

Ao todo foi utilizada uma população de 66 adolescentes; 23 do grupo experimental e 44 adolescentes distribuídos por duas escolas de controlo (ESB e ESC). Foi também utilizado uma população de adultos de 76 pessoas (40 cidadãos comuns²³, 20 professores do Ensino superior (DPE da UE) e 16 alunos da Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade de Évora).

Foi pedido individualmente a cada participante que escolhesse cinco imagens que no seu entender correspondessem melhor ao conceito de arte contemporânea e, conseqüentemente, fossem mais *emblemáticas* deste fenómeno. Utilizamos uma grelha simples por sexo, e tivemos o cuidado de separar a ordem numérica das imagens dispondo-as arbitrariamente em cima de uma mesa espaçosa. A escolha foi feita sem interacção grupal, por cada indivíduo separadamente.

Se no ambiente escolar (escola experimental, escolas de controlo, e Universidade de Évora) devido ao nosso conhecimento do “terreno”, foi possível encontrar espaços ideais para proceder a esta validação, de uma forma mais ao menos fluída e rigorosa, já quanto à realização do mesmo procedimento junto do cidadão comum deparamo-nos com algumas dificuldades que não estávamos à espera. Inclusive, fomos envolvidos em situações caricatas, de todo inesperadas: quando pretendíamos saber quais seriam as 5 imagens escolhidas pelos funcionários de um supermercado, depois da hora de encerramento deste, dispendo-as no chão para melhor serem visionadas, fomos

²³ Este grupo compreendeu respectivamente 4 caixas de supermercado, 4 carpinteiros, 4 pedreiros de construção civil, 4 motoristas de longo curso, 2 reformados, 2 donas de casa, 2 operárias fabris, 2 enfermeiras, 2 mecânicos de automóvel, 1 electricista, 1 cozinheira, 1 cortador de carnes, 1 porteiro de discoteca, 1 jogador de futebol profissional, 1 cabeleireira, 1 empresário de hotelaria e restauração, 1 construtor civil, 1 empregado de bomba de gasolina, 1 secretária de direcção, 1 engenheiro, 1 advogado, 1 polícia PSP, 1 guarda GNR,

interpelados pelos seguranças nocturnos desse espaço comercial (temos muitas razões para manter o anonimato) que nos confundiu com vendedores ilegais! Um episódio hilariante do qual só pudemos sair a custo.

Uma análise simples quantitativa, mostra-nos uma extraordinária uniformidade de escolhas quanto às obras de arte consideradas mais capazes ou mais adequadas para representarem a ideia de arte contemporânea. As *instalações* (havia pelo menos 5 entre as 20 obras seleccionadas) foram claramente escolhidas como *obras de arte* que melhor exprimem o tempo contemporâneo.

Das 5 obras finais, as *instalações* nºs 19 e 20, respectivamente “Nodi” de Alfredo Romano e “Passage” de Anthony Gormley, obtiveram uma uniformidade da escolha que atravessa praticamente todos os grupos de validadores e chega a apresentar valores de escolha coincidentes com o número de validadores (pelo menos entre os professores do DPE da EU), entre os alunos de Artes Plásticas da UE, o grupo Masculino da EPA, ESC e ESB). Sucede o mesmo com a imagem nº15, instalação de Fabrice Hybert (“69 Homens de Bessines”) embora já não apresentando valores tão unânimes.

Quanto às outras 2 obras, os valores distribuem-se mais, e por isso resolvemos dar mais importância às escolhas apresentadas pelos três grupos de adolescentes que apresentam valores com forte coerência interna. As obras nºs 3 e 13, respectivamente um trabalho sem título de Louise Bourgeois e “Dialogmachine” de Max Neuman, mesmo quando não foram escolhidos por determinados grupos de validadores, não deixaram de apresentar valores (a bold) bem significativos.

Foram estas as imagens que durante toda a parte experimental nos acompanharam, não só em termos físicos, mas também - e sobretudo - em termos mentais. No entanto, parece-nos importante fazer aqui um reparo que se impõe. Ver imagens não será certamente o mesmo do que ver a arte ao vivo, ainda por cima tratando-se de *instalações* cuja natureza, lógica formal e conceptual exige a presença do espectador, mesmo que o registo fotográfico lhe apresente as características físicas essenciais e a perpetue enquanto artefacto humano. Sentimos esse desajuste entre a fotografia e a realidade da obra, em particular nas respostas dadas pelos alunos à questão “O que vêes?” na instalação de Fabrice Hybert. Os jactos de água foram confundidos visualmente com *teias de aranha*. Os objectos dispostos por cima das mesas em “Nodi” de Alfredo Romano Também nunca

foram percebidos com clareza (...uma espécie de rolos...) pelos alunos conforme provam os nossos dados experimentais.

Por isso deixamos para “as portas que ficam abertas”, do final desta dissertação, as considerações que julgamos por bem fazer a partir desta constatação: o desajuste entre a representação mecânica da obra de arte e a própria obra de arte “em si”, pode ser analisado a partir dos discursos gerados perante cada situação.

3.2.1. A Linguagem como Mediadora entre os Jovens, a Arte, a Escola e o Ambiente Sociocultural Próximo.

“Os homens não são problemas ou equações mas sim histórias, somos menos parecidos com contos do que com contos”

Fernando Savater

Finalmente, antes de entrarmos naquele que julgamos ser o ponto fundamental da nossa dissertação, efectuamos aqui uma derradeira justificação da linha de investigação por nós utilizada, em que a linguagem constituiu a nosso “material” fundamental de análise, tomando como guia, a citação de Fernando Savater, segundo a qual, as pessoas parecem-se mais com histórias (as suas próprias biografias) do que com números. Não queremos, com esta justificação, voltar à tradicional querela entre os quantitavistas e os qualitativistas, apenas quisemos, neste ponto, dar relevo a uma das manifestações essenciais do indivíduo: a sua capacidade de exprimir-se, tendo conta que no que é comunicado tanto revela as coisas da sua vida pessoal, como das interacções a que está sujeito na estrutura sociocultural em que está imerso. Para os objectivos desta investigação, estas interacções, em particular as do âmbito educativo, deveriam ser conhecidas e compreendidas de modo a que, havendo uma consciencialização dos seus enquadramentos

inteligível parece ser a da linguagem, do discurso, da imagem, do signo e do texto. Para outros autores, como Taylor, (1989:487-8) própria pessoa está “*envolta em linguagem não a podendo ignorar nem dela libertar-se*” .

Para Norbert Elias (2002:59): “*o que não pode ser representado pela teia de símbolos de um grupo humano específico, não é conhecido pelos seus membros*”. Talvez seja esta uma das grandes dificuldades que julgamos encontrar-se entre a arte contemporânea e a sua *experimentação* social. Para os adolescentes da nossa amostra, a arte contemporânea “*é um tema que nunca aparece*” (Ver Grelha 13, entrevista de Dino C.). A escassa prática discursiva entre o fenómeno artístico e os seus observadores, considerados num sentido amplo, impede naturalmente a existência dessa “teia de símbolos”, de que nos fala Elias, que possam facilitar a abordagem à arte contemporânea em termos comunicacionais. Ainda que as línguas possam impor limites, a verdade é que facilitam a descrição e a comunicação (Walker & Chaplin, 2002:45).

Portanto, para Elias, e certamente para muitos semiólogos, a natureza humana do indivíduo, dota-o com capacidade de orientação no mundo que é efectivamente realizada através de símbolos linguísticos. Para além disso os indivíduos precisam de adquirir os símbolos de um grupo independentemente do seu padrão sensorial sem o qual não poderiam regular o seu comportamento social. Por conseguinte “*não podem tornar-se humanos sem a aprendizagem de uma língua*” (Elias, 2002:59).

No entanto, há ainda uma importante consideração na obra *Teoria Simbólica* de Norbert Elias que, favorecendo a nossa plataforma e os nossos instrumentos metodológicos de investigação, nos chama também a atenção para alguns aspectos que há que levar em linha de conta:

“Os limites da margem de desvio individual no discurso podem também servir de advertência para o facto de uma língua não ser a soma total dos actos individuais da fala no interior de um grupo. Ela também não é simplesmente um código de regras ou de leis gerais que mostram a forma correcta ou incorrecta de falar numa sociedade particular. A rede de padrões sonoros interligados

que representam simbolicamente tudo o que é comunicável e cognoscível numa sociedade particular, é um aspecto tangível e substancial". (Elias, 2002:65)

As pessoas transformam-se então em "*textos transitórios para serem lidos, correcta ou incorrectamente*" (Hargreaves, 1998:78-79). A nossa leitura desses textos que o nosso instrumento de investigação nos forneceu, não colocando a tónica do "*correcto*" ou no "*incorrecto*", procurou essencialmente efectuar uma análise compreensiva daquilo que foi dito, procurando ir ao encontro das realidades (escolar, social, cultural) que condicionam e dão forma aos discursos, em particular aos discursos dos adolescentes.

Trabalhar então a partir dentro desta perspectiva de análise de dados verbais significa na acepção de Eisner, (1998:17-18) ser capaz de "*utilizar a linguagem para revelar o que as palavras, paradoxalmente, nunca poderão expressar*".

Isto significa escutar com muita atenção "*essa voz que se deve ouvir no texto*", incluindo os silêncios, os sorrisos, proferidos por nervosismo, por ignorância, ou inseridos naquela forma de comunicar espontânea tão própria do homem que já levou alguém a escrever que "*toda a gente ri na mesma linguagem*", ou ainda, porque não, por puro divertimento - tão comuns entre os adolescentes - e que tivemos ocasião de registar em várias situações do discurso. Seguindo os conselhos de Eisner (1998:17-18):

"As alusões relevantes devem-se empregar, e devem-se empregar as metáforas que subjazem por sugestão. Todos estes recursos e outros mais são um parte da caixa de ferramentas dessa indagação qualitativa da conduta, tanto como a análise de variantes o é para os modos de investigação quantitativa convencionais" .

Daí que tivéssemos sentido a necessidade de voltar a transcrever todos os registos audio das entrevistas após uma primeira transcrição demasiado selectiva e por isso mesmo bastante limitada e empobrecedora. Pois sentimos que essa selectividade excluía, sem remédio, pormenores essenciais do discurso que tiveram alguma relevância para as plataformas de análise que decidimos utilizar.

Consideramos também a distinção proposta por Wynants (1990:168) para a análise de um texto, em que devermos estar atentos, por um lado, os *níveis manifestos e latentes* dos discursos e, por outro lado, os *níveis consciente e inconsciente*. O sentido manifesto designa o sentido captado por uma simples leitura, ao passo que o sentido latente remete para uma compreensão obtida após um trabalho sistemático sobre o texto, o que procuramos fazer com as plataformas de análise já referidas.

No nível latente, esconde-se muitas vezes, algo de essencial que o adolescente quer dizer, mas que por condicionalismos vários não pode, ou não consegue. É sobre este nível que trabalha essencialmente a análise de discurso, sobretudo quanto investe sobre as “margens” do discurso, ou sobre “as pontas” do discurso, sobre o que se diz de inacabado, no início ou no final de uma qualquer construção discursiva.

Finalmente, como consideramos a linguagem como mediadora entre os jovens e os contextos sociais e culturais em que vive e se manifesta, entendemos ser o mundo social local (professores, família, amigos etc.) extremamente importante para entendermos que contribuição fundamental tem para o modo como as suas vidas tomam forma (Harré, 1986: 5). Daí o modo como o nosso instrumento de investigação principal (entrevista) foi estruturado.

4. O DISCURSO NOS CONTEXTOS: AS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES BÁSICAS DO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Se as artes visuais ensinam algo, é que ver é primordial para fazer. Ver é algo mais do que o mero observar, requer um olho ilustrado, isto é tão importante para compreender e melhorar a educação, como para pintar um quadro.

Elliot Eisner

As cinco questões do instrumento de investigação geraram discursos nos adolescentes que, na fase de interpretação de dados e de redacção, puderam ser circunscritos em quatro contextos principais que no início da investigação não estavam ainda claramente definidos. Isto apesar das questões do instrumento estarem mais ou menos esboçadas. Havia objectivos muito ténues, entrelaçados com factos biográficos do investigador, em particular os que estavam ligados a reflexões sobre a sua profissionalidade e, em particular, os que se baseavam numa consciencialização profunda, que os dados da investigação vieram a confirmar, sobre a inadequação quer das práticas, em termos estritamente profissionais, quer dos materiais (programa de estudos e conteúdos) em relação àquilo que a escola contemporânea deveria proporcionar aos seus alunos. Alunos que vivem – tal como os seus professores – um tempo muito especial. Com mais ou menos preocupações, temores ou esperanças, aproximaram-se de um milénio e “viraram-no”, assistiram ao estreitamento do espaço e do tempo e à vulgarização do seu instrumento fetiche: o telemóvel, (várias vezes exibido, de várias marcas e formatos, durante a entrevista) que se tornou um objecto inseparável de quase toda a gente e, muito particularmente, de quase todos os adolescentes.

Para sermos coerentes com uma linha de investigação qualitativa próxima ou coincidente com a preconizada pela *grounded theory*, já referida anteriormente, não poderíamos ter com clareza e completamente definidos todos os objectivos traçados para a mesma. Esta teoria baseada essencialmente numa metodologia de fundamentação

progressiva, que passa por pensar e repensar constantemente os assertos e as descobertas da investigação, contrastando-os com as teorias existentes e verificando no que é que diferem (se diferem) em relação ao “estado da arte” nessa área de investigação, achamo-la adequada para suportar um tipo de investigação como a nossa. No entanto, acabamos sempre por partir de um *lugar* não só científico – a própria dissertação é “registada” numa área científica que condicionará indelevelmente as suas características – mas também ético e, sobretudo, profissional, tomando como enquadramento a ideia de *benefício social* com qual assumimos voluntariamente um compromisso investigativo.

Estes quatro contextos, considerados para dar uma ordenação e um sentido aos dados experimentais, apoiados no corpo teórico abordado nos Capítulos 1, 2 e 3, não serão seguramente os únicos a servir de plataforma interpretativa. Investigações partindo de perspectivas disciplinares puras (sociologia, psicologia, semiótica etc.) poderiam obviamente desenhar outros contextos. Todavia, estes foram os que consideramos mais adequados para interpretar e compreender os dados, privilegiando uma visão sistémica sem a qual, em nossa opinião, não poderemos *conhecer* os adolescentes que queremos ensinar nem as práticas que desejamos renovar.

Entrar no “terreno”, assumindo as características peculiares do “estudo de caso” significou fazer uma aproximação à escola real, a alunos de carne e osso, com nomes, histórias pessoais e visões singulares do mundo que a seguir procuraremos conhecer.

Por isso ao escolhermos excertos de entrevistas dos adolescentes da nossa amostra para abrir alguns nossos pontos capitulares, (sobretudo os pontos do subcapítulo 4) mais do que destacar um eventual estereótipo existente no discurso juvenil, quisemos sobretudo tornar presente a “voz” do adolescente. Essa voz, é a expressão do mundo particular que cada adolescente vive e que esta investigação convida a conhecer.

4.1. O Contexto de Apreciação

4.1.1. O que viram estes adolescentes nas manifestações visuais da arte contemporânea

Os observadores não são simplesmente um par de olhos, têm mentes, corpos, géneros, personalidades e histórias.

John Walker & Sarah Chaplin

A vista é um órgão tão vital que domina uma boa parte de toda a informação que chega ao cérebro. Cerca de 70% chega-nos pela vista e só 30% pela combinação dos restantes sentidos (Walker & Chaplin, 2002:41).

Rudolph Arnheim (1986 e 1989) crê que na natureza a maior parte do saber é visual e que *“as preposições e a arte visual são duas maneiras de representar o que se já conceptualizou”*. Já Nelson Goodman argumenta que existe tantos mundos como maneiras de descrevê-los e que *“os mundos que conhecemos são os mundos que construímos”*. Enquanto Polanyi (1958) fala acerca de um saber tácito *“sabemos mais do que aquilo que podemos expressar”* (citados por Eisner, 1998:18).

Estas asserções chamam-nos a atenção para dois aspectos fundamentais a ter em conta, em particular no plano educativo. Um tem a ver com a necessidade de se continuar com as investigações sobre as relações existentes entre as palavras e as imagens¹, o outro, tem a ver com a necessidade de repensarmos um dos instrumentos educativos mais delicados: a avaliação (não só no âmbito da educação artística). Aspectos que mereceriam seguramente uma investigação singular mas que todavia se encontram já num plano colateral em relação aos objectivos desta investigação.

¹ Existe uma associação da palavra e da imagem (IAWI) que celebra conferências e publica uma revista intitulada *Word & Images* (1985-).

Voltando aos nossos dados, temos a consciência de que não obteríamos nada de especial, no que diz respeito a resultados significativos, se nos preocupássemos apenas com uma eventual conferência do que é visto e sentido em função de um hipotético modelo pré-determinado com o qual poderíamos supostamente confrontar os dados obtidos.

Não nos interessou, por isso, realizar uma análise que aferisse das capacidades dos jovens adolescentes em “ler” imagens. Antes pelo contrário, quisemos que manifestassem verbalmente a sua *visualidade*, entendida esta como a “*visão socializada*” (na perspectiva de Walker& Chaplin, 2002:41).

Há uma realidade social e cultural que se sobrepõem a uma realidade física. Na verdade como sublinha Bryson (1988:91-94), quando olhamos, o que vemos não é apenas luz reflectida pelos objectos, captada pela retina e enviada ao cérebro pelo nervo óptico. Quando olhamos emergimo-nos automaticamente numa “*rede de significados*” que só dão inteligibilidade ao mundo na medida em que os indivíduos os possam “*orquestrar colectivamente*” .

Por isso entre os nossos adolescentes e o que se encontra expresso nas imagens de arte contemporânea a que foram expostos, encontra-se uma soma de discursos que na realidade constituem aquilo que entendemos por *visualidade*. Ela não é mais do que “*uma construção cultural*”, e que é diferente da visão ou percepção que são meras experiências sem mediação. Mesmo que esses adolescentes sintam que são o centro da sua visão, o que nos diz Bryson é que essa visão está descentrada pela rede de significantes que lhes chegam por intermédio do seu meio social. Segundo Eisner (1998:63) a mente mediatiza o mundo e a própria percepção é um facto cognitivo.

Por isso, na questão que deu origem a este subcapítulo, percepção, conhecimento e experiência social seguem a par. O nosso conhecimento da realidade procede de muitos actos óptico-perceptivos que são sistematicamente comparados tendo como base um fundo iconográfico e conjunto de descrições socialmente acordadas que o indivíduo vai constituindo na sua memória ao longo de toda a sua vida. Nestas bases iconográficas e

descritivas, segundo alguns autores, o papel da classe social, do meio cultural e do tempo histórico² são determinantes (Lowe, 1982; Bryson, 1988 e Rose, 2001).

Como o lugar e a modalidade do olhar dependem do objecto em questão - que no caso do nosso instrumento experimental, são imagens de obras de arte - esse olhar nunca poderá ser um olhar rígido e uniforme, uma vez que, segundo Zubieta (2000), não há uma paradigma absoluto e totalizador a partir do qual se lê. Se bem que a perspectiva seja sempre crítica, a intensidade desta crítica e a distância adoptada depende do que se olha e, sobretudo, do nível de familiarização com o objecto olhado.

Os Quadros 35 e 36, a seguir mostram o discurso proferido por género, em relação ao *que é visto* – a 1ª das questões-guia do instrumento de recolha de dados – em relação às obras de arte representadas nas imagens (3,13,15,19 e 20 – Ver Anexo III) que serviram de suporte à entrevista. Como dissemos atrás, visualizar é mais do que ver ou perceber, implica ordenar códigos de reconhecimento que provém do meio social. Em boa verdade, o que os adolescentes fizeram foi discursar sobre as suas *visualizações*.

Se nas primeiras entrevistas realizadas procuramos delimitar as respostas e cingi-las expressamente às questões colocadas (*O Que vêes? O que sentes?*), com o decorrer das mesmas verificamos que as respostas às duas questões interpenetravam-se, isto é, quando questionados sobre o que viam muitos dos adolescentes da nossa amostra iniciavam automaticamente a resposta à questão, que ainda não tinha sido colocada, em que era suposto discursarem sobre os seus sentimentos em relação às obras de arte que viam.

Destacam-se algumas características que de certo modo poderão ser contrastados com as propostas de Parsons e Housen relativamente aos níveis estéticos em que hipoteticamente se inserem os indivíduos. O que vemos nos nossos dados do nosso “caso”

² - Segundo Donald Lowe não só a percepção tem uma História como as diferentes classes sociais têm formas específicas de perceber o mundo. Em cada época se impôs uma hierarquia em que determinados sentidos se sobrepuseram a outros. Por exemplo na idade média o ouvido e o tacto eram os mais importantes, ao passo que no renascimento a vista tornou-se central e nunca mais perdeu hegemonia. Ainda segundo Lowe, o século XIX trouxe a “*extensão*” da vista com a invenção da máquina fotográfica enquanto o século XX trouxe a “*extrapolação da vista e do som*” permitido pela cultura electrónica.

- é preciso frisar este último pormenor – é que, quer as adolescentes, quer os adolescentes proferem discursos quantitativa e qualitativamente muito homogêneos em relação às obras de arte visualizadas. Isto apesar de em relação a determinadas obras de arte, alguns adolescentes falarem muito, tendo todavia já um o discurso quase telegráfico em relação a outras.

A visão transversal que podemos efectuar nos Quadros 35 e 36 permite-nos chegar precisamente a esta conclusão. Um mesmo adolescente tem um relacionamento e um discurso que se pode considerar muito homogêneo de obra para obra, na forma como constrói o discurso, o vocabulário que utiliza etc.

Mas também há excepções entre as quais se pode destacar, pode exemplo, o discurso do Luís (Cfr. Quadro 36) onde há uma diferença qualitativa e quantitativa entre o que proferiu em relação à imagem 3 do trabalho “sem título” de Louise Bourgeois e a imagem 19 da instalação “Nodi” de Alfredo Romano, esta última “vista” de forma bastante resumida por este adolescente.

Imagem 3

Como as biografias pessoais e os modos particulares de pensamento também possibilitam aos indivíduos a experimentação do mundo de maneira única (Eisner, 1998: 66), apesar da forte influência da matriz sociocultural, alguns discursos foram muito peculiares e até bastante emblemáticos dessa forma única de “experimentar o mundo”.

Se para Cátia as figuras da imagem 3 do trabalho de Bourgeois “*parecem mesmo que estão a fazer ginástica*” (algo que sublinha com sorrisos), já para David lembra “*carinho parecem duas pessoas a fazer sexo*” e para Samuel a imagem mostra “*um homem e uma mulher que devem estar a ter relações sexuais*”. Estas foram as interpretações que saíram completamente para fora de uma determinada tendência que viu nesta imagem algo de desagradável : “*uma pessoa morta que é segurada*” (Sofia B.); “*duas pessoas a entrar em sofrimento*” (Sofia L.) “*uma mãe a perder um filho*” (Ivânia S.), “*uma mãe em pânico agarrada ao filho*”(Luís C.), ou “*uma mulher que está a querer agarrar o filho que está a fugir dela*” (João L.) entre muitas interpretações meramente descritivas.

Se praticamente todos adolescentes da mostra discursaram de tal forma que, a uma escala muito fruste, é certo, *ensaiaram* produzir uma análise crítica e interpretativa a partir daquilo que viram, daí a constituição do parâmetro de análise ECI (Cfr. Quadro 30) após, como dissemos atrás, termos feito uma primeira leitura global dos dados em bruto.

Já quanto ao parâmetro JVE, mesmo que aqui também tivéssemos considerado o conceito de estético dentro de uma perspectiva muito ampla, nivelada por baixo e portanto longe das complexas elaborações filosóficas, o discurso é bastante mais escasso. Apenas 4 adolescentes da nossa amostra feminina (a Ana, a Cátia, a Rita e a Nídia) produziram algum discurso que pudemos analisar segundo o parâmetro que atrás referimos. Neste parâmetro JVE a palavra “*esquisita*” aparece três vezes, enquanto a palavra “*abstracta*” surge por duas vezes. Analisaremos estas palavras bem como o contexto da sua utilização mais à frente, após uma análise de conjunto que desenvolveremos a partir daqui.

Apenas existe uma pequena parte do discurso feminino capaz de ser analisado segundo o parâmetro JVM. Esse discurso é o da Andreia segundo a qual, na imagem em causa, “*...o mais forte segura o mais fraco*”.

Já em relação ao discurso da amostra masculina, os dados são bem diferentes. Por exemplo no parâmetro JVE, apenas o discurso do David e o do Dino se aproximam muito vagamente daquilo que poderemos considerar um “juízo estético”. Enquanto o JVM pode ser aplicado ao discurso de Luís: “*penso que são pessoas pobres para aparecerem assim*”.

Imagem 13

Dentro de uma relativa uniformidade do discurso produzido relativamente ao trabalho *dialogmachine* de Max Neuman (imagem 13) destacam-se interpretações peculiares de Vanessa: “*uma pessoa que parece fugir para o espaço*”; da Nídia “*parece uma serpente e uma serpente é má*” e Sofia L : “*parece uma cobra*”.

Entre os adolescentes poder-se-ão destacar as visualizações de David: “*...uma lagarta...uma bolsa de armazenamento...*”; de Luis: “*uma serra a tentar cortar ...o pescoço de uma pessoa*” ; de Nuno: “*uma cobra...meio homem meio serpente (não se*

sabe se foi cortado ao disco”); de Pedro M. :” *uma cabeça num corpo...de peixe*” e de Samuel:” *...uma espécie de homem peixe*”.

Só pudemos registar um JVM, precisamente no discurso *bíblico* de Nídia:“...*(é) o mal, porque parece uma serpente e a serpente é má...*”.

Já quanto aos JVE, a amostra feminina regista 5, respectivamente nos discursos proferidos pela Cátia: “*imagem fria e esquisita...*”; pela Vanessa: “*...é abstracta, demasiado abstracta...*”; pela Nídia: “*...tem um corpo meio esquisito...*”; pela Sara: “*...um corpo esquisito, nada de especial...*”; e pela Ivânia: “*...tem a intenção de ser um corpo, dá a sensação de movimento...*”.

Já os nos adolescentes rapazes registamos 4 JVE, respectivamente no discurso do Samuel: “*...parecem infantis...*”, do Dino: “*...uma coisa muito abstracta...*”, do Eduardo: “*...uma coisa com uma forma muito esquisita...*” e do João: “*esquisita*”.

Globalmente, identificamos palavras recorrentes, que podemos considerar palavras-chave, no discurso proferido em relação à imagem 13. Assim, o termo “esquisito” (no masculino, feminino ou plural) é, de longe, o termo que mais aparece. Surge em 3 registos femininos e em 2 registos masculinos. As palavras “abstracto”, “movimento” e “infantil” surgem 1 vez.

Imagem 15

A instalação denominada “69 homens de Bessines” Fabrice Hybert realizada para o recinto da Exposição Universal de Lisboa, em 1998, teve ECIs interessantes. Este trabalho artístico realizado em resina, aço inoxidável e um sistema hidráulicos, que permitia a circulação de água, mostrou como a mediação da fotografia entre a obra real e o observador tem que ser um dado a levar em linha de conta. Quase todos os adolescentes da amostra se demoraram um pouco, na análise desta imagem, alguns “*of the record*” procuraram saber junto do entrevistador se efectivamente o que viam eram repuxos de água ou fios de uma suposta teia unificadora (o que leva João a ver “*...figuras presas por fios...*” e David a ver “*...teias de aranha...*”).

Existe uma interpretação *militarista* dominante que atravessa quase todo o discurso masculino. Reportar-nos-emos com mais profundidade a esta constatação tornada bem evidente pela leitura transversal dos Quadros 35 e 36 mais à frente no ponto 4.3. Pelo menos seis rapazes e duas raparigas declararam visualizar cenários bélicos a partir da imagem do trabalho artístico de Fabrice Hybert. São um prova da relativa uniformidade interdiscursiva que sublinhamos atrás.

A Andreia vê :”...*uma imagem de guerra...*” e a Rita: ”...*homenzinhos verdes... todos furados, parece que foram à guerra...*”. Para David :” ...*lembra a guerra*”; para Pedro B.:”...*lembra soldados numa parada*”; para Dino: “*bonecos...transmitindo a sensação de guerra*”; para Edgar: “...*militares à espera de ordens, na mais perfeita confusão*”, para Eduardo: ”...*soldados brinquedos...*”; e, finalmente, João vê:”...*bonecos soldados...*”.

Registamos 2 excertos discursivos femininos que se poderão inserir, grosso modo, nos JVE. A Vanessa continua a ver :”...*figuras abstractas*” enquanto a Sofia B. acha que “*querem representar qualquer coisa*”, encontrando-lhe uma intencionalidade latente que nos levou também a classificá-lo dentro deste parâmetro de análise que, de uma forma muito lata – como já sublinhamos mais do que uma vez – resolvemos elaborar para tudo o que no discurso tivesse a ver (directa ou indirectamente) com a dimensão estética das imagens visuais.

Já quanto ao discurso masculino, não conseguimos destacar nenhum excerto que pudéssemos encaixar no parâmetro JVE.

No que respeita aos aspectos morais, ou afins, com que resolvemos classificar os excertos discursivos que implicassem um a tomada de posição (positiva ou negativa) ou uma consciencialização dos adolescentes perante uma determinada interpretação, encontramos apenas dois no discurso masculino. Luis vê: ”...*peessoas representadas em verde sem roupas porque antigamente se vivia mal...*”, discurso muito próximo do que já tinha proferido em relação ao trabalho de Bourgeois, da imagem nº3 (“...*penso que são pessoas pobres para aparecerem assim...*”), já Pedro B afirma que: “...*talvez tenham coisas para dizer e aproveitam o ambiente de confusão*”.

Algumas características do discurso masculino relativamente a este trabalho de Hybbert, obrigaram-nos a pensar num parâmetro de análise - HPD - com o qual pudéssemos classificar determinados excertos discursivos em que os entrevistados incluíssem factos e pormenores da sua vida pessoal e do seu percurso biográfico (Cfr. Quadro 29). Embora mantendo alguma distância metodológica e conceptual, fundamentamo-nos também no que Michael Parsons e Abigail Housen propõem para inserir determinados indivíduos em determinadas categorias estéticas³.

Segundo o parâmetro de análise HPD, verificado apenas em 3 excertos de discurso masculino, as figuras de Hybert para David: “...fazem lembrar os bonequinhos da tropa com que nós brincávamos quando éramos pequeninos...”; para Luís: faz “...lembrar a antiguidade (por haver tanta pessoa concentrada no mesmo sítio) onde as pessoas se lavavam e iam lavar roupa...”, já para Samuel: “...parecem aqueles bonecos de plástico que eram brindes das pastilhas...o irmão tinha milhares deles”.

Imagem 19

Tal como o objecto artístico da imagem 15, a instalação “Nodi” de Alfredo Romano, é um dos exemplos daquilo que significa ver imagens em lugar das próprias obras (algo a que voltaremos no ponto 4.4). A fotografia media a realidade, não é pois a própria realidade, daí que, como já sublinhamos, a análise ao discurso proferido deva ter isto em conta. Trata-se, no fundo, o discurso sobre uma realidade mediada.

Aliás esta imagem é de todas as imagens que representam obras tridimensionais aquela que, em termos perceptivos, foi a mais complicada, em especial devido ao tamanho e ao formato dos objectos dispostos sobre as mesas. Para alguns são “*rolos*”, para outros “*tubos*”, havendo ainda (João L.) quem os considere “*pergaminhos*” (!), mas a maioria dos adolescentes independentemente do género, utilizam termos indeterminados com “*algo*”, “*qualquer coisa*”, “*uns objectos*” e “*umas coisas*”.

³ Segundo Housen et. al. (citada por Hernández, 2000.122) ao nível mais baixo de categoria estética (Nível Narrativo) onde pode ser inserido um indivíduo correspondem os sujeitos que contam histórias e utilizam as suas próprias associações fazendo observações sobre a obra a partir de uma perspectiva narrativa. As emoções estão presentes na sua narração e acabam tomando parte da obra de arte.

Mas no parâmetro ECI o que nos pareceu mais interessante no discurso adolescente foi a forma como caracterizaram as paredes da instalação de Romano. Apenas três adolescentes (duas raparigas, Ana e Andreia e dois rapazes Nuno e Pedro B) identificaram os objectos nas paredes como “foices”, para 10 raparigas e 10 rapazes são “ganchos”, a palavra do vocabulário que se presta melhor à descrição, sendo “espetos” para um adolescente de cada sexo.

Ou seja, num ambiente em que a ruralidade ainda possui algum peso, que é onde vivem a maioria dos adolescentes, a foice, *objecto - ferramenta de trabalho*, aliás bem emblemático, que praticamente já só se encontra em museus agrícolas (existem vários na região da escola), já não faz parte do vocabulário adolescente, cuja cultura, como vimos no Capítulo 3, e veremos mais à frente, é já pilotada a partir de determinados valores e determinadas pautas interpretativas veiculadas pelos mass media (antecipamos aqui as conclusões da nossa dissertação).

Apenas há um excerto do discurso de Vanessa que pode ser inserido no parâmetro JVE, é o único em relação a todo o discurso masculino e feminino proferido acerca de “Nodi”. Vanessa, de forma persistente, continua a ver formas “*bastante abstractas*”, na realidade emite invariavelmente as mesmas palavras apesar de, como esclareceremos mais à frente, nenhuma das obras de arte representadas ser efectivamente abstracta.

Já o parâmetro HPD continua apenas a aplicar-se ao discurso masculino, à semelhança do ocorrido em relação ao discurso proferido para a imagem do trabalho de Fabrice Hybert. Para David esta imagem: “...faz lembrar a sala de torturas...onde as pessoas eram torturadas...”.

Nuno já viu tal cenário num “filme...ou algo do género...a pessoa consegue safar-se lá de dentro...”; enquanto Pedro M. vê na imagem “...uma sala de tortura...como aquelas que aparecem nos filmes para porem as pessoas lá dentro...e revelarem os segredos...” consubstanciando o papel dos mass media, em particular do cinema, na construção de modelos interpretativos sobre a realidade envolvente, mesmo aquela que lhes parece ser mais “esquisita”, só para utilizar um termo que lhes é muito peculiar.

Imagem 20

O discurso adolescente proferido relativamente a esta imagem foi dos mais uniformes. A clareza da imagem, é certo, também ajudou bastante, não havendo a complexidade formal nem a minúcia de certos pormenores existente nas restantes imagens de instalações (imagens 15 e 19).

No parâmetro de análise JVE a inevitável e persistente Vanessa diz ver uma “*figura bastante abstracta*”, enquanto a Cátia diz ver “*uma figura muito abstracta*” e a Nídia afirma que “*é um pouco como ver tudo ao contrário*”, completando as 3 referências femininas neste parâmetro. Já Samuel considera ser a estátua “*engraçada*” enquanto Dino considera encontrar-se a figura “*numa posição esquisita*”, utilizando uma das palavras-chave com mais presença em todo o discurso juvenil.

Todavia a frequência com que algumas palavras-chave foram proferidas levou-nos a analisá-las com algum cuidado e a confrontá-las com outros termos utilizados de forma recorrente noutros parâmetros de análise do discurso.

No parâmetro ECI, 4 adolescentes do sexo feminino (Andreia, Rita, Sofia B. e Ivânia) vêem um “*boneco*”, que também é visto por 3 rapazes (David, Pedro B. e Dino), sendo por isso a palavra-chave mais utilizada.

A Sara, a Nídia e o Nuno vêem um “*homem*”; a Ana e a Vanessa e o Luís, vêem uma “*pessoa*”; o João vê um “*corpo com forma humana*” e Pedro M. uma “*figura humana*”. Apenas o Samuel, a Sofia L. e a Cátia vêem uma “*estátua*”, havendo só o Eduardo a ver uma “*escultura*”. Em suma, o vocabulário específico das chamadas artes visuais continua um pouco arredado das práticas de visualizar, surgindo termos da linguagem vernacular utilizada no quotidiano social (“boneco”). Aspecto que parece continuar no ponto seguinte, apesar dos termos utilizados se diversificarem mais.

Veremos então, a seguir o que *sentem* os adolescentes a partir da visualização de imagens do fenómeno artístico contemporâneo

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 35 - Análise transversal do discurso feminino : *O que é visto*

O CONTEXTO DE APRECIÇÃO					
	Imagem 3 Louise Bourgeois, 1994	Imagem 13 Max Neuman, 1993	Imagem 15 Fabrice Hybert, 1998	Imagem 19 Alfredo Romano, 1994	Imagem 20 Anthony Gormley, 1994
Ana T.	ECI=... duas pessoas "retratadas"... JVE=... um pouco fora do normal ...o tronco está uma desproporção...	ECI=...uma figura humana <i>desfigurada</i> ...uma mesa, um disco e uns óculos	ECI=... formas humana, pessoas...deitando repuxos...	ECI=... num sítio fechado, luz, mesas no centro com uns tubos em cima...muitas foices...penduradas na parede à volta	ECI= ...uma pessoa sem cabelo numa casa vazia sem decoração à volta...
Andreia P.	ECI=...dois bonecos num espaço azul... JVM= ...o mais forte segura o mais fraco...	ECI=...um banco...num sítio sujo e vazio com uma cabeça	ECI=...uma imagem de guerra ...bonecos verdes... da mesma forma ...num espaço azul	ECI=...duas mesas com uns rolos em cima...três paredes...uma espécie de foices na parede	ECI= um boneco sozinho, encolhido colado na parede num espaço vazio
Cátia G.	ECI=...duas pessoas...num fundo azul...uma masculina e outra feminina por causa dos peitos e cabelos longos... parece mesmo que estão a fazer ginástica... JVE= a forma é esquisita	ECI= ... um corpo a fazer um pino e cair para o lado em cima de uma mesa JVE=...a imagem é fria...escura... esquisita porque se é um corpo não em pernas	ECI=... muitas estátuas verdes sobre uma superfície plana azul...que comunicam com cumplicidade umas com as outras	ECI=...uma imagem <i>agradável que transmite coisas positivas</i> apesar do que se encontra nas paredes que não sei explicar o que é	ECI=...uma estátua de homem completamente isolada suspensa só pelos pés na parede JVE=... imagem é muito abstracta...
Rita P.	ECI=...duas pessoas caracterizadas como se fossem uma caricatura... JVE= uma caricatura como se fosse exagerada num espaço vazio	ECI=...a forma da cara de um homem a olhar (lança um grito)...assente numa mesa com uma roda...	ECI=...homenzinhos verdes...todos iguais...numa espécie de piscina ... todos furados parece que foram à guerra...	ECI=...uma sala com espetos ...ou ganchos ...uma mesa com qualquer coisa em cima que parecem rolos	ECI=...um boneco pregado na parede numa posição anormal ...
Vanessa A	ECI=...uma imagem (um esqueleto)...a fugir...a morrer...a tentar agarrar qualquer coisa	ECI=...uma figura, uma mesa...uma roda...uma pessoa que parece fugir para o espaço... JVE=...é abstracta demasiado abstracta...	JVE= ...figuras abstractas... ...um fundo azul...um muro...água.	ECI=...uma sala forrada a ganchos ...umas mesas ao centro com uma espécie de rolos de tecido, que parecem pães... JVE=... (os rolos) são bastante abstractos ... <i>não se consegue ver o que é...</i>	ECI=...uma pessoa ...numa casa vazia...no ar, no espaço com os pés apoiados na parede... JVE=...é uma figura bastante abstracta.

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Nidia S	<p>ECI=...uma pintura...com fundo azul...com uns desenhos(?) uma mulher e um homem... JVE=...era impossível o homem e a mulher estarem “nesta” posição...</p>	<p>ECI/JVM=...uma (<i>espécie</i>) pintura...tem uma mesa e uma forma arredondada preta...um rosto e uns óculos...<i>o mal (porque parece uma serpente e a serpente é má)</i> JVE=...(tem) um corpo assim meio esquisito...<i>não dá para ver muito bem o que é</i></p>	<p>ECI=...várias figuras humanas todas iguais pequeninas numa espécie de piscina fazendo de repuxo</p>	<p>ECI=...uma sala toda branca...cheia de espetos revirados <i>como os que se usam nos talhos...e umas mesas com umas coisas em cima.</i></p>	<p>ECI=...uma sala toda branca com uma imagem de um homem ou de uma mulher em posição flectida no chão... JVE=...é um pouco como ver as coisas ao contrário.</p>
Sara S.	<p>ECI=...uma imagem feminina com um fundo em tons de azul... em tons de branco e preto num fundo azul...</p>	<p>ECI=...uma cara humana...com um corpo (esquisito) em cima de uma mesa...<i>ao lado não se sabe lá muito bem o que é</i> JVE=...um corpo esquisito...não parece nada assim de especial</p>	<p>ECI=...uma série de bonecos no meio de água... deitando água uns aos outros em repuxo..</p>	<p>ECI=...uma sala com claridade com ganchos na parede...ao meio uma mesa com uns rolos em cima...</p>	<p>ECI=...uma figura humana num espaço vazio...</p>
Sofia M.	<p>ECI=...uma mulher e um homem...um miúdo... ...da forma como ela agarra parece que a pessoa está morta e ela está tentando segurá-la</p>	<p>ECI=...<i>parece um homem...parece uma roda...parece...uma mesa</i></p>	<p>ECI=...pessoas de costas viradas umas para as outras...em cima de água.. JVE= o que quer representar qualquer coisa..</p>	<p>ECI=...uma sala com ganchos espetados na parte e umas mesas ao meio...</p>	<p>ECI=...um boneco numa sala vazia agarrado à parede...</p>
Sofia L.	<p>ECI=...uma figura feminina e uma masculina que está a entrar em desespero...em sofrimento...</p>	<p>ECI=...uma mesa, a cara de uma figura masculina...a parte do tronco...<i>parece uma cobra...</i></p>	<p>ECI=...uma confusão... figuras verdes dentro de água <i>de costas voltadas uns para os outros</i> deitam água em repuxo uns para os outros</p>	<p>ECI=...uma sala com uma espécie de ganchos na parede...uma mesa ao meio com qualquer coisa em cima</p>	<p>ECI=...uma Estátua com os pés na parede numa sala vazia</p>
Ivânia, S.	<p>ECI= ...dois corpos... meio humano e meio esqueleto ...uma mãe e talvez um filho a separarem-se JVE=...Sensação de infinito</p>	<p>ECI=...uma mesa de madeira, uma roda de ferro...pesada JVE=...tem a intenção de ser um corpo de alguém dá a sensação de movimento</p>	<p>ECI= ...bonecos com muitos buracos, de borracha a boiar numa piscina...</p>	<p>ECI= ...uma sala com muitos centenas ou milhares de ganchos espetados nas paredes e ao meio várias mesas com qualquer coisa em cima.</p>	<p>ECI=... um boneco dentro de quatro paredes isolado sem os pés firmes na terra...</p>

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 36 - Análise transversal do discurso masculino : *O que é visto*

CONTEXTO DE APRECIÇÃO					
	Imagem 3 Louise Bourgeois, 1994	Imagem 13 Max Neuman, 1993	Imagem 15 Fabrice Hybert, 1998	Imagem 19 Alfredo Romano, 1994	Imagem 20 Anthony Gormley, 1994
David A.	<p>ECI=...um fundo roxo e numa <i>dimensão</i> diferente...duas figuras a preto e branco sendo uma maior do que a outra...lembra carinho parece duas pessoas a fazer sexo</p> <p>JVE=... isto é um desenho completamente diferente dos outros</p>	<p>ECI=...um fundo acinzentado...uma mesa ... uma bola...sobre ela uma <i>lagarta</i>, um pau e <i>um bocado de ser humano</i> ... uns óculos, umas antenas... uma <i>bolsa de armazenamento</i></p>	<p>ECI=...o chão...água...uma parede...com uns corrimões ... uma bancada...um passeio...umas figuras verdes com jactos de água (<i>pareciam teias de aranha</i>)...são crianças(2x)...jovens</p> <p>HPD=...fazem lembrar os bonequinhos da tropa com que nós brincávamos quando éramos pequeninos... Lembra a guerra (2x)</p>	<p>ECI=...uma sala branca com duas mesas...uma tábua por cima...qualquer coisa enrolada...braços cortados... ganchos...como no talho...</p> <p>HPD=...faz lembrar a sala de torturas...onde as pessoas eram torturadas...</p>	<p>ECI=...uma sala...onde está um boneco suspenso na parede... demonstrando a solidão o vazio...o boneco está prisioneiro (2x) do seu próprio corpo...</p>
Luis C.	<p>ECI=...uma mãe em pânico agarrada ao filho (ou filha)...que não tem qualquer sorriso...está triste porque se passa qualquer coisa com ele...deverão ser pessoas pobres para <i>aparecerem</i> assim</p> <p>JVM=...penso que são pessoas pobres para <i>aparecerem</i> assim...</p>	<p>ECI=...uma imagem (retrata) uma mesa com uma serra a tentar cortar ...o pescoço de uma pessoa...</p>	<p>ECI=... uma fonte (pelos jactos de água e pelas <i>formas</i> das pessoas...cores... estátuas... uma grande fonte</p> <p>HPD=...a fazer lembrar a antiguidade (por haver tanta pessoa <i>concentrada no mesmo sítio</i>) onde as pessoas se lavavam e iam lavar roupa...</p> <p>JVM=...pessoas <i>representadas</i> em verde sem roupas porque antigamente se vivia mal...</p>	<p>ECI=...ganchos... umas mesas com uns rolos...</p>	<p>ECI=...uma pessoa presa que não se consegue mover...com cores de tristeza ...</p>
Nuno U.	<p>ECI=...uma mulher (aterrorizada a gritar) e um homem que se agarram com violência...</p>	<p>ECI=...um homem, uma mesa uma cobra...meio homem meio serpente (não se sabe se foi cortado ao disco)</p>	<p>ECI=...(a cor) azul e o verde escuro e verde claro...repuxos...</p>	<p>ECI/HPD=...foices ...acho que já vi isto num filme...ou algo do género...a pessoa consegue safar-se lá de dentro...</p>	<p>ECI=...um homem...um feto...acabar de nascer numa sala...sem relevo</p>

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Pedro M.	ECI=...duas pessoas...uma feminina e outra masculina num fundo azul... <i>com o corpo em esqueleto</i> com partes das costelas a verem-se	ECI= uma mesa...um fundo cinzento...uma roda... uma cabeça num corpo...de peixe	ECI=...uma piscina...com mistura de pessoas verdes...com repuxos...sobre água...	ECI/HPD=...uma sala de tortura...como <i>aquelas que aparecem nos filmes</i> para porem as pessoas lá dentro...e <i>revelarem os segredos...</i>	ECI=...uma sala com uma porta e uma figura humana em metal presa numa parede lateral pelos pés...a claridade a entrar por uma porta...
Pedro B.	ECI=...uma mulher a agarrar um homem meios esqueletos sob um fundo azul...	ECI=...(o que parece ser) uma pessoa (devido às parecenças) com sofrimento numa cadeira...(ou) numa mesa, uma mó	ECI=... soldados numa parada qualquer...a fazer uma espécie de comunicação... JVM=... Talvez tenham coisas para dizer e aproveitam o ambiente de confusão	ECI=... roçadeiras espetadas na parede, umas mesas com uns rolos ...muita luz...lâmpadas projectadas para as roçadeiras...poucas saídas...uma sala fechada...	ECI=...uma sala branca...um boneco ou um corpo de madeira posicionado numa das paredes
Samuel P.	ECI=...um homem e uma mulher <i>devem estar a ter</i> relações sexuais...	ECI=...umas pinturas...uma mesa...uma roda, com uma espécie de <i>homem peixe</i> JVE=(umas pinturas) <i>parecem infantis</i>	ECI=...uns bonecos...dentro de água...todos a dançar e iguais... HPD=...parecem aqueles bonecos de plástico que eram brindes das pastilhas... o meu irmão tinha milhares deles	ECI=...uma sala bem iluminada com uma espécie de ganchos à volta das paredes...ao meio está umas mesas com algo em cima...	ECI=...uma sala com duas divisões com o chão e o tecto em madeira...com as paredes brancas...uma estátua de homem com os pés apoiados na parede JVE= ... <i>esta estátua por acaso está engraçada</i>
Dino A	ECI=...duas pessoas agarradas... JVE=Umas formas um pouco <i>banais e exageradas</i>	JVE= ...uma coisa muito abstracta ECI=... uma mesa e uma pessoa...com uns óculos...	ECI=...dezenas de bonecos todos verdes dentro de água... transmitindo a sensação de guerra(4x) pela cor e pela forma como estão posicionados	ECI=...algumas dezenas de ganchos e mesas com alguns objectos em cima...	ECI=...um boneco com os pés apoiados na parede...luta contra o seu peso e quer manter-se em equilíbrio JVE=... <i>numa posição algo esquisita...</i>
Edgar A	ECI=...indivíduos, um do sexo feminino e outros do sexo masculino...parece que um foge do outro, que não o quer deixar partir...	ECI=...um fundo escuro em cinzento...uma cabeça de um <i>homenzinho</i> , com uns óculos, uma mesa, um abola preta...	ECI=... militares, à espera de ordens, na mais perfeita confusão ...vão-se molhando e provocando, numa espécie de comunicação molhada...	ECI=...uma sala branca com umas mesas e com uns objectos em cima...nas paredes há ganchos e uma luz ao fundo	ECI= um homem pregado inflexão da percepção suspenso pelos pés na parede numa posição de Desafio(2x) ao seu próprio peso
Eduardo C.	ECI=...duas figuras, uma a agarrar a outra...uma é do sexo feminino e a outra é do sexo masculino	ECI=...uma pessoa em cima de uma mesa... JVE=Uma pessoa com uma forma esquisita...estranha.	ECI=... soldados, brinquedos , muitas pessoas a andarem em cima de água e repuxos de água entre eles...	ECI=...uma sala vazia...com duas paredes cheias de ganchos ...umas mesas ao centro com algo em cima...	ECI=...uma sala vazia com uma pessoa...uma escultura de madeira...com os pés apoiados na parede

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

João L.	ECI=...uma mulher, em forma de esqueleto com uma expressão der raiva, a agarrar um filho que está a querer fugir dela	ECI= ...uma parte de uma cadeira onde as costas parecem ser um ser humano, com uma face com uns óculos... JVE= (<i>Esquisitos</i>)	ECI=...bonecos...soldados, pessoas presas por fios sobre uma base...água	ECI=...um lugar sem saída...umas forma no centro com umas bases que seguram alguns pergaminhos...as paredes são forradas com espetos...	ECI=...um corpo com uma forma humana...em posição dorsal, com as mãos no ventre, as pernas esticadas, cabeça encolhida... a tentar elevar-se sobre uma base vertical...
---------	---	---	--	---	---

Quadro 37 – Distribuição vertical e horizontal de discurso classificado nos parâmetros de análise ECI JVE, HPD e JVM (Questão-guia: *O que vê(s)?*) por cada adolescente/imagem

Amostra	Imagem 3				Imagem 13				Imagem 15				Imagem 19				Imagem 20			
	ECI	JVE	JVM	HPD	ECI	JVE	JVM	HPD	ECI	JVE	JVM	HPD	ECI	JVE	JVM	HPD	ECI	JVE	JVM	HPD
David		1										1				1				
Luis C.			1									1								
Nuno U.																1				
Pedro M.																1				
Pedro B.											1									
Samuel P.						1						1							1	
Dino C.		1				1													1	
Edgar A.																			ii	
Eduardo						1														
João L.						1														
Amostra feminina																				
Ana T.		1																		
Andreia P.			1																	
Cátia G.		1				1													1	
Rita P.		1																		
Vanessa.A						1				1				1					1	
Nídia S.		1				1	1												1	
Sara S.						1														
Sofia M.										1										
Sofia L.			1																	
Ivânia S.		1				1														

ii – Inflexão da interpretação, JVE – Juízo de Valor estético, JVM – Juízo de valor Moral, HPD – História ou opinião Pessoal inserida no Discurso.

4.1.2. O que sentiram *estes* adolescentes a partir do que viram

Se eu fosse um objecto seria objectivo, como sou um sujeito sou subjectivo

José Bergamín

O que chegamos a ver depende do que buscamos e o que buscamos depende do que sabemos expressar

Ernst Gombrich

A segunda questão do instrumento de investigação (o que sentes)? despoleta nos adolescentes, em termos globais, um discurso que é, em nossa opinião, qualitativamente superior ao gerado pela primeira questão (O que vêem?) por intermédio das quais tentamos conhecer o contexto de apreciação de um grupo particular de adolescentes.

No entanto é preciso ter consciência, à partida, que existem várias considerações preliminares que é preciso atender. Uma das mais importantes referida por Eisner (1998:43) diz-nos que “*qualquer coisa que media muda o que comunica*”. Segundo esta perspectiva, a linguagem colocada entre o observador e a obra de arte (já de si mediada pela fotografia) do nosso instrumento, em certa medida, *muda* o que a obra comunica.

Por outras palavras “*a linguagem em qualquer uma das suas formas não é o mesmo que a experiência cujas a procura representar*” (Eisner, 1998:68).

Então o valor educativo da arte reside não na arte em si, impossível de circunscrever pela linguagem como uma realidade objectivamente identificável (devido à sua natureza intrinsecamente subjectiva), mas na capacidade de se poder constituir como um elemento simbólico de mediação entre a vida dos indivíduos e o ambiente sociocultural onde vivem.

Poderia ter algum interesse sabermos das motivações, dos discursos pessoais dos artistas, das suas emoções, dos seus sentimentos, corporizados na obra de arte, independentemente do seu suporte ou formato. Mas que ganharia a educação artística em

adoptar uma atitude interpretativa que procurasse apenas conferir a adequabilidade dos sentimentos, das emoções, das motivações e das interpretações do contexto de apreciação (do público) em relação aos do contexto de produção da obra de arte (do artista)? Como não podemos saber o que guiou os artistas na elaboração das suas obras ao longo da história, sabemos contudo, que a “obra prima” na feliz definição de Keneth Clark, é aquela que é *capaz de emocionar em todas as épocas*. Logo parece haver algo de transcendente na obra de arte que ultrapassa a singularidade do seu autor e até, provavelmente, as suas motivações e a sua intencionalidade.

O artista, por exemplo, nunca poderá prever nem controlar os processos sinestésicos vividos pelos observadores, segundo os quais, as cores, as formas e as texturas são fortemente associados a sons, cheiros e sentimentos. Há um fundo histórico, biográfico e sociocultural de cada indivíduo que determina fortemente os contextos de apreciação da obra de arte. Daí que Eisner (1998:62) tenha razão quando afirma que *“o olho não é uma parte do cérebro, é uma parte da tradição”*.

Uma vez que existe um sistema de representação – a linguagem - este condiciona o modo como percebemos e pensamos o mundo (Wlaker & Chaplin, 2002:46), seguramente que nunca poderemos expressar a totalidade do conhecimento que buscamos no mundo, porque *“cada sistema simbólico tanto revela como oculta, o seu uso proporciona por necessidade, uma perspectiva parcial da realidade que procura descrever ou representar”* (Eisner, 1998:63).

Robert Stake (1998:90) chama-nos a atenção para o facto de muitos investigadores assumirem a teoria racionalista-constructivista segundo a qual existe um mundo exterior (a realidade 1) que se corresponde adequadamente com a ideia que temos dela (a realidade 2).

Nesta perspectiva todo o discurso adolescente produzido nas entrevista seria esta *realidade 2*.

Portanto, na nossa problemática de investigação, estamos submersos numa complexa interacção de sistemas simbólicos, por um lado o sistema da arte, por outro lado o sistema linguístico, ambos concorrendo, em termos gerais, para podermos dar sentido ao mundo, mas também para podermos *conhecer* os adolescentes que temos à nossa frente numa sala de aula, utilizando a arte e o seu mundo socio-cultural próximo como mediadores

A necessidade de olharmos para “as margens” do texto, para aquilo que os teóricos da análise de discurso destacam, advém da consciencialização de que “*só uma parte do significado de qualquer conjunto de palavras reside no chamado sentido literal*” (Eisner, 1998:37). Por isso a necessidade de estabelecermos pontes entre o que os dados revelam e os nossos suportes teóricos de partida, expandindo e multiplicando as possibilidades de diálogo entre os dados e o enquadramento que lhes dará sentido.

Por isso, numa perspectiva educativa de uma *educação artística para a compreensão*, o grande desafio reside mais em sabermos o que significa a arte do que concretamente como é que ela é intrinsecamente. Reside também em percebermos que:

“a vida humana consiste em habitar um mundo em que as coisas não são o que são mas também o que significam; mas o mais humano de tudo é compreender que a realidade, qualquer que seja, não depende de nós; o que a realidade significa é, sim, competência, problema e, em certa medida, opção nossa. E por «significado» não deve entender-se uma qualidade misteriosa das coisas em si mesmas, mas a forma mental que nós, os seres humanos, lhe atribuímos para nos relacionarmos uns com os outros através delas”(Savater, 1997:30).

Trabalhar e analisar os significados sob o ponto de vista dos adolescentes foi, portanto o nosso maior desafio, principalmente se atendermos ao facto de que num mundo altamente mediatizado, que continua a multiplicar várias vezes as possibilidades de aceder a um conjunto vastíssimo de informação não tratada, em bruto, ou até com lógicas subtis de dominação, as competências na compreensão de significados existentes nos sistemas simbólicos das culturas humanas, serão fundamentais para a edificação de cidadão livre e com uma consciência alargada da complexidade do mundo que o rodeia. Daí que, ainda segundo Savater, (1997:30), para processar informação “*humanamente útil*” seja necessário receber treino e preparação não na memorização (ou simples reprodução) mas sim na compreensão de significados, porque o significado é o que não podemos inventar, adquirir, nem manter em isolamento porque depende da mente dos outros. Portanto, a

nossa própria existência como seres pensantes, segundo Savater, consiste na nossa capacidade de “*participarmos na mente dos outros*”.

Em certa medida, nós, os professores participamos na mente dos alunos, na medida em que lhes fornecemos material de cultura, e lhes proporcionamos estratégias de aquisição e aplicação de conhecimento e de resolução de problemas. Mas também nos parece essencial que o inverso também aconteça: que os alunos participem na nossa mente.

Para compreendermos os adolescente necessitamos em primeiro lugar de dissecar os discursos que produzem. De certa forma o nosso instrumento de investigação procurou, dentro da subjectividade inerente a qualquer discurso, interpretar e compreender este grupo particular de adolescentes, utilizar a unicidade do caso para ilustrar aquilo que o faz complexo. (Stake, 1998:93).

Por isso, toda a nossa construção investigativa - e a posterior análise interpretativa, onde nos encontramos - se elaborou partindo de um princípio que dá como adquirido que nunca podemos conhecer completamente o mundo exterior e que há uma construção humana do conhecimento que importa saber como se estrutura, para podermos construir teoria sobre a mesma de modo a melhorar o processo educativo do indivíduo. Ainda segundo Stake, (1998: 90):

“a construção humana do conhecimento parece iniciar-se com a experiência sensorial dos estímulos externos, inclusive, ao princípio, a estas sensações se lhes dá imediatamente um significado pessoal, ainda que se originam numa acção exterior, somente se conhece a interpretação interior. Só sabemos que do estímulo exterior não fica registado na nossa consciência e na nossa memória nada que não sejam as nossas interpretações do mesmo. Nenhum aspecto do conhecimento pertence puramente ao mundo exterior, nem é carente de construção humana”.

Os dois quadros (38 e 39) contém as palavras-chave e as frases condensadas proferidas pelas duas amostras. Em termos globais, foi ligeiramente produzido mais discurso na resposta à questão “*O que sentes?*” do que em relação à questão “*O que vês?*”. Apesar de já termos apontado que em muitas situações as duas questões fundem-se numa

única resposta, também é visível a existência de mais pausas (assinaladas com reticências) e menos fluidez no discurso na resposta à questão 2, lembrando-nos que a nossa linguagem possui limitações estruturais para expressar uma boa parte do nosso mundo interior emotivo.

Em termos globais também se nota um evidente ar de familiaridade entre os termos linguísticos empregues, independentemente das imagens das obras. No ar paira uma determinada ideia de negatividade, consubstanciada nas palavras (“fuga”, “medo”, “desespero”, “perda”, “solidão”, etc.) utilizadas por adolescentes (rapazes e raparigas) no discurso produzido após a exposição a imagens de obras de arte diferentes que integraram o nosso instrumento experimental. Na realidade, há uma determinada unidade estética transversal às obras, bidimensionais (imagem 3 e 13) e tridimensionais (imagens 15,19 e 20) o que parece dar a entender que pertencem todos a uma mesma época, e de facto assim é. Recordamos que as imagens, só em parte foram uma escolha dos investigadores, porque, como explicamos, foram validadas por uma amostra ampla de indivíduos de diferentes estratos socioculturais.

Se os tempos contemporâneos e, muito particularmente, os anos pertencentes à última década do século XX produziram uma arte, que foi visualizada e legitimada socialmente como a *expressão* de uma época, somos levados à conclusão que, muito para além da vontade individual dos artistas, e do seu talento ou genialidade, existe um ambiente social que se configura plasticamente nas suas manifestações artísticas, elas próprias mediadoras entre os indivíduos e o mundo que procuram compreender.

Assumimos os excertos a bold com que nesta parte resolvemos abrir o discurso gerado sobre cada obra, como discurso altamente significativo no contexto da nossa interpretação dos dados verbais. Apesar desta nossa selecção manifestar, perigosamente, (em termos metodológicos) uma preferência, preferimos vê-la antes como um sinal ténue da nossa não neutralidade no processo analítico (afinal também fomos uma parte da experiência). Não é obviamente o destaque da *única* voz que julgamos ser a mais correcta. Na experiência estética destes adolescentes e de todos os indivíduos perante as obras de arte – ou imagens delas - não existem vozes correctas , mas apenas vozes diferentes

Imagem 3 : “...aquele sentimento que agente tem quando perde alguém...”(Luis)

A análise vertical dos quadros 38 , 39 e 40, permite-nos lançar uma visão panorâmica sobre o que sentem os(as) adolescentes a partir da imagem da obra sem título de Louise Bourgeois. Entre as entrevistas femininas e masculinas há por assim dizer três conjuntos discursivos, sendo que um parece fugir completamente à lógica dos outros dois. De facto, a Rita visualiza Sexo (“...o que as pessoas fazem...”) no que é acompanhada pelo David, pelo Pedro B e pelo Samuel, ambos vendo uma “*violação da mulher sobre o homem*”. No entanto registamos uma inflexão da interpretação de Pedro B, que começa por ver uma *violação* e acaba por mais tarde inflectir para um sentimento de *perda* (palavra ou sinónimo repetido 5 vezes neste discurso).

O outro conjunto, podemos integrá-lo numa lógica de *guerra* e de relações de *poder* entre os sexos, a que, pelos vistos, estes adolescentes parecem estar muito atentos, pois encontram-se numa idade em que o seu campo socioafectivo se encontra completamente aberto. Daí que a Ana sinta que “...*uma figura que quer ter a outra«mas não pode...»*”, para a Andreia há uma mulher a ajudar um homem “...*para ele não ir ao fundo...*”, por isso classificamos este trecho como JVM, para a Nídia “...*a mulher mostra mais força...*”, já a Sofia L. consubstancia num JVM estes excertos de discurso, todos com um certo ar de unidade significativa. Então para Sofia L. “...*ninguém deve escapar de ninguém, «tanto mais os homens»...*”. Segundo David “...*o macho está a ser agarrado pela fêmea...o desenho das formas faz mostrar que a mulher é que detém todo o poder...o homem é um simples objecto pela forma como está a ser agarrado.*”. Eduardo vê uma luta que deixa a mulher vitoriosa após ter lutado com superioridade sobre o homem e Dino Sente “...*o poder que as mulheres exercem sobre os homens...*”.

Finalmente há um outro conjunto interpretativo, que é maioritário, definido por uma parte dos discursos de Andreia, Cátia, Rita, Vanessa, Rita, Sara, Sofia B, Sofia L. e Ivânia que sentem uma “*perda*”, um “*desespero*”, um “*sofrimento*”, uma “*dor*” e uma “*aflição*” . Nuno e Pedro M. sentem ser “*uma mãe a perder o filho*”, o que Luís resume num excerto que, significativamente, nos tolheu: “*aquele sentimento que a gente tem quando perde alguém*”.

Imagem 13: “...uma pessoa sozinha não pode fazer nada...” (Samuel)

O trabalho “*Dialogmachine*” de Neuman, de todos, parece ser aquele que apresenta uma estrutura interpretativa relativamente uniforme, que é transversal, não só em relação ao discurso adolescente feminino, mas também em relação ao discurso adolescente masculino. As palavras “*fuga*”, “*grito*” e “*desespero*” polvilham verticalmente a segunda coluna dos Quadros 38 e 39.

Aquela necessidade de comunicar, tão característica dos adolescentes, surge expressa no excerto emblemático de Sara: “*...está a tentar dizer algo e não consegue...*”. Já Nídia parece encontrar nesta imagem “*...uma serpente que saiba dialogar e falar...*”, Pedro B diz que “*...parece que lhe estão a arrancar qualquer coisa...*”.

Mas é uma recorrente *desesperança* e respectiva *necessidade de fuga* que tanto tem preocupado os pais e psicólogos da adolescência que parece ter um peso significativo no discurso gerado a partir desta obra.

Para Andreia “*...já não se pode esperar nada dali...*”, para Sofia B. “*...está a tentar fugir de algo com rapidez...*”, já Sofia L. acha que a figura tenta fugir e escapar de algo, numa situação de desespero “*como se o corpo tivesse dentro uma cobra*”, para David “*...olha para o céu num esforço ...que libertar-se de qualquer coisa...*”, para Eduardo é algo que “*...está preso e que soltar-se...*”.

Samuel resume essa *desesperança* e algum sentimento de insegurança, de que falamos em cima, àquilo que sente “*...está um homem a ver se encontra alguém...parece um peixe fora de água...uma pessoa sozinha não pode fazer nada...*”.

Na verdade assim é, todo e qualquer processo de comunicação requer a existência de pelos menos dois interlocutores, isto se entrarmos em jogo interpretativo com o título da obra (“*Dialogmachine*”). Aqui o prefixo “*di*” de diálogo, requer a presença de outra personagem ausente na representação plástica. Mas também é sobre este jogo de presenças e de ausências que se estrutura a experiência estética contemporânea. Aprender a ver, ou melhor, a visualizar, o que não se encontra visualmente expresso nas imagens, sejam elas obras de arte ou imagens comuns, deverá ser um dos imperativos de uma Educação Visual ou de uma Educação Artística que se queira constituir como mais uma das ferramentas

críticas para a interpretação do mundo, atendendo a que é com as imagens socialmente promovidas e (ou) com imagens moralmente censuradas que construímos as nossas próprias representações do mundo.

Imagem 19: “...as pessoas estão próximas mas não se comunicam...comunicam mal” (Sara)

As instalações, no seu conjunto, geraram um *discurso* adolescente que analisaremos globalmente no final deste subcapítulo, por o considerarmos possuidor de algumas características interessantes, sobretudo em relação à distribuição dos excertos discursivos passíveis de serem de inseridos nos parâmetros de análise que estipulamos para classificarmos e compreendermos o discurso.

De todas as imagens parece-nos ser esta a que gerou discurso mais diversificado no que diz respeito a significados. O ar e familiaridade discursiva que vemos em todas as outras obras não se encontra aqui, apesar da persistência de alguns termos e de um conjunto interpretativo ligado a uma interpretação bélica ao longo da análise transversal discursos individuais e de outro conjunto interpretativo ligado a aspectos comunicacionais.

Registaram-se 4 inflexões do discurso, (Cfr. parâmetro ii no Quadro 40), no discurso de Ana, e no de Nídia, entre a amostra feminina, e no de David (por duas vezes) e no de Eduardo, entre a amostra masculina. Estes adolescentes começam por visualizar uma coisa para depois, à medida que discorrem verbalmente ao longo da entrevista, inflectirem o discurso, mudando a sua opinião e sua interpretação.

Andreia vê uma guerra onde os bonecos verdes se vão “*destruindo e afogando*”, enquanto a Ivânia retira carga dramática afirmando ser uma “*guerra de água*”, uma “*brincadeira em que se molham uns aos outros*”.

Nas duas inflexões de interpretação realizadas por David acerca deste trabalho de Hybert, consta “*a guerra e desordem*” que relaciona com os brinquedos militares da sua infância não muito longínqua, no que é seguido pelo Pedro B. e pelo Eduardo que vê “*soldados brinquedos*”. Para Dino “*...há a sensação de se querer transmitir uma guerra*

qualquer...”, constituindo estas 4 visualizações masculinas e as 2 femininas o conjunto interpretativo que se destacou no discurso adolescente acerca desta instalação.

Os aspectos comunicacionais do quotidiano constituem o outro conjunto interpretativo onde é possível verificar alguma coerência na análise vertical. Este aspecto é sublinhado pela Cátia, pela Rita, pela Sofia L. na amostra feminina e pelo Luis, pelo Pedro B., pelo Samuel e pelo Edgar, na amostra masculina. Já os aspectos negativos, de confusão ou de *não-comunicação* são referenciados pela Rita, pela Nídia e pela Sara, entre a amostra feminina e pelo David pelo Nuno entre a amostra masculina.

O parâmetro JVM teve um peso bastante assinalável, com 7 registos, do total do discurso da amostra feminina. Destaquemos os que nos pareceram mais significativos. Para a Ana, num ambiente de confusão (e apesar da cor verde de esperança), *”por onde as pessoas passam metem água”*. Nada mais correcto para classificar alguma displicência com que muitos adultos se relacionam com a adolescência.

Já para a Rita a comunicação é um processo que requer algum esforço, apesar da forma atabalhoada com que comunicam, *“...tentam sempre manter o contacto...”*. Para a Vanessa as pessoas estão presas e não podem fugir, *“são todos iguais e todos diferentes”*, existe alguma incapacidade de resolver os problemas, *“...está toda agente com o mesmo tipo de problemas...”*. A Nídia elabora um discurso, com uma inflexão de interpretação, mas, mesmo assim, sensivelmente estruturado. Fala-nos da ligação que existe entre as pessoas sem que dela dêem conta, *“...as pessoas passam uma pelas outras e não comunicam...as pessoas não percebem onde é que estão”*. O conhecimento sociológico que temos hoje sobre a solidão extrema existente em muitas pessoas que vivem em ambientes urbanos superpovoados, ajuda-nos a compreender o paradoxo de Nídia ao afirmar *“...haver muita gente mas as pessoas encontram-se meio perdidas...”*, *“...há muita união...mas está tudo só...”*. Este sentimento também é partilhado pela Sara segundo a qual *“as pessoas estão próximas mas não se comunicam”* e também pela Sofia B. que sente que *“...querem dizer qualquer coisa mas há algo que as impede...”*. Aparece um certo conformismo no discurso de Sofia B. quando acha que *“todos estão bem assim...”*.

Já este parâmetro JVM entre os jovens adolescentes da nossa amostra classifica um discurso, que nalguns casos, como no do David, revela um empenho social por uma determinada causa “...*não existe racismo, são todos diferentes, todos iguais...*”. Samuel fala-nos da “*necessidade de as pessoas estarem umas com as outras sem serem muito diferentes...*” e de uma espécie de tolerância lúdica porque “...*parece que se provocam mas ao mesmo tempo gostam e aceitam...*” esta percepção de igualdade também é comungada por Edgar. Enquanto Eduardo faz uma inflexão do discurso da “*guerra*” para uma “*manifestação ecologista*” e João sublinha uma certa ideia de revolta, de prisão e de impotência, segundo o qual “...*as pessoas não se tocam, tentam sair e ficar livres, mas não conseguem...*”, para concluir “*se eles tentassem agir em conjunto conseguiriam libertar-se e ser algo vivo...*”.

Imagem 19: “...*é tudo a fingir porque é arte e não passa tudo de uma certa ilusão...*” (Sofia L.)

De todas as imagens esta é a que originou um discurso global mais coerente e mais uniforme (Cfr. Quadro 40). Tem uma característica interessante por contraste com a imagem anterior. Enquanto a instalação de Hybert originou discurso que se pode analisar - em particular na amostra feminina - pelo parâmetro JVM - a instalação “Nodi” de Alfredo Romano originou discurso marcado pela recorrência de algumas palavras chave como “*morte*”, “*medo*”, “*arrepio*”, “*desespero*”, “*tortura*” e “*insegurança*”, que aparecem quer no discurso masculino, quer no discurso feminino.

Cátia é a exceção que confirma a regra na medida em que sente “*alegria*”, “*bem estar*”, “*à vontade*”, embora se justifique num relativismo interpretativo que procura no estado de espírito momentâneo de cada um a avaliação positiva ou negativa.

Os excertos de discurso maioritário classificaram-se sob parâmetro HPD, com 13 registos. Ou seja, esta instalação motivou os adolescentes a contar histórias da biografia pessoal, a avançar com interpretações e opiniões pessoais, utilizando os pronomes pessoais e involucrando-se com uma história e revelando as suas formas e fontes particulares (filmes, televisão) de construção de significados.

Os adolescentes tomam então parte nas histórias que presenciam, construindo relatos que julgam coincidir com o que é expresso pela imagem que visualizam. Inclusive, tomam partido, como a Andreia, quando se refere à instalação de Romano como “... *um sítio onde ninguém queria estar...ninguém se iria sentir bem com objectos tão cortantes...*”. No que é seguida pela Ivânia “...*não é um sítio agradável para se estar...*” e pelo Samuel “...*não gostaria de estar ali, só de ver fico arrepiado...*”. Outros, como a Vanessa, relembram locais de lazer que são parte obrigatória do lazer adolescente “...*já vi uma discoteca decorada assim...*”.

Dos cinco registos de discurso analisados sob o parâmetro JVE, existem dois que merecem destaque pela acuidade e por uma espécie de maturidade crítica precoce. Segundo Sara “...*ninguém iria construir uma sala assim só mesmo a arte...*”, enquanto para Sofia L. “...*é tudo a fingir, porque é arte e não passa tudo de uma certa ilusão...*” demonstrando ainda que de uma forma aparentemente ingénua que a realidade da arte, não é o mesmo que a própria realidade. É um tipo de realidade onde se pode construir *algo* só permitido nessa realidade.

Todavia existe uma característica no discurso produzido que, inclusive, nos fez pensar na concepção de um hipotético parâmetro de análise específico para a classificação dos excertos de discurso marcados por essa característica. Referimo-nos à referência recorrente aos filmes e à televisão na justificação e no apoio a interpretações feitas, em particular, para o que é sentido em relação a esta imagem.

Julgamos já ter dado suficiente destaque – sobretudo no capítulo 3 – ao papel e à importância que os media têm na conformação de identidades e no fornecimento de pautas interpretativas a um universo gigantesco de consumidores, entre os quais se encontram os adolescentes. Aqui as suas referências não podem passar despercebidas. Sofia vê semelhanças entre a instalação de Romano e as salas de tortura como as que existem nos castelos antigos que já “*viu na televisão*” numa interpretação muito semelhante à de David.

Eduardo considera também uma sala de tortura onde “...*os judeus eram torturados pelos nazis...como vem nos filmes...*”. Enquanto Rita refere que já viu a instalação como o cenário num “*filme qualquer*” e Nídia refere um filme (não “*sabe se do 007*”) em que a parede é composta por espadas que se vão fechando mas no fim “*os heróis safam-se*

sempre”. Não se lembra muito bem porque viu o filme quando era “pequena” mas não deixa de ser curioso referir-se ao filme como “antigo”, afastado portanto dos efeitos especiais e da vertigem virtual que são hoje a imagem de marca da cinematografia contemporânea, que como sabemos é norte-americana na sua esmagadora maioria. Mas quanto ao papel que a televisão e os media têm, a vários níveis, na experiência social contemporânea voltaremos nos pontos a seguir.

Imagem 20: “...a pessoa não tem como se comunicar e está prestes a rebentar...”
(Nídia).

Para a obra de Anthony Gormley, considerando as duas amostras, as palavras chave do discurso produzido são de um modo genérico: “solidão”, “impotência”, “esforço” “libertação”.

Tal como o discurso produzido em relação à obra de arte de Alfredo Romano, nesta também é possível classificar vários excertos de discurso sob os parâmetros JVM e HPD. Mas só dois excertos encaixam no parâmetro JVE, ambos femininos. Para Ana “...solidão é a mensagem...” enquanto para Cátia “...os pés na parede podem simbolizar muita coisa...”, enquanto a Vanessa confessa “...não saber interpretá-la lá muito bem...” havendo uma consciência, nestes excertos, do papel mediador da arte.

No parâmetro HPD destaca-se um sentimento de impotência implícito em muito do discurso proferido. Para Andreia “...não consegue sair desse mesmo sítio...está colado” enquanto a Rita personaliza a interpretação “...não consegue (libertar-se) há sempre uma coisa qualquer entre nós e «uma vontade»”. Nídia acha que a personagem “...não consegue ser escutado por estar só...”, enquanto Ivânia declara estar “...a tentar encontrar uma solução para sair daquele espaço...”.

Já David reforça esse sentimento de impotência ao referir que “*está a tentar libertar-se do corpo dele com enorme esforço...*” secundado por Luís segundo o qual a figura “...não se consegue libertar de alguma coisa...” e por Pedro M. para o qual a figura “...quer libertar-se e não consegue...” e por Samuel para o qual a figura “...já não sabe o que há-

de fazer...”, enquanto para Edgar o que impede a personagem de se libertar “...*está no seu próprio interior...*”.

De um modo geral parecem-nos bem uniformes os discursos produzidos tendo como mediador esta imagem do trabalho de Gormley. Acreditamos que populações com níveis etários diferentes *vissem* e *sentissem* coisas diferentes nesta e nas outras imagens. Mas reduzir a experiência estética a uma mera fonte de diagnóstico de problemas e medos juvenis (a solidão, a comunicação etc.) não será seguramente o objectivo principal da educação artística em artes visuais. No entanto também é importante colocar as pessoas no centro da educação, o que no caso da educação artística, significa colocá-las em diálogo com o fenómeno artístico enquanto mediador simbólico de significados que irão constituir a estrutura por intermédio da qual compreendemos as várias dimensões do mundo, a dimensão estética é só mais uma entre muitas.

As imagens fotográficas das instalações de Hybert, Romano e Gormley apresentam determinadas características no discurso produzido que o Quadro 40 ajuda a esclarecer.

Aproveitamos para sublinharmos pelos menos algumas características que nos pareceram evidentes em todo o discurso proferido para as instalações. Em primeiro lugar, geraram-se mais discursos nestas imagens classificadas no parâmetro de análise HPD do que nas imagens precedentes de Bourgeois e Neuman. Isso não significa que as instalações *per si*, enquanto técnica artística consolidada, tenham mais capacidades de despoletar discurso juvenil *interessante* do que o suporte pictórico ou escultórico tradicional. Na verdade, aqui como noutros fenómenos da cultura e da comunicação humana, teremos sempre que considerar o factor *qualidade*, que seguramente será determinante para a adesão juvenil e, conseqüentemente, para o sucesso da experiência estética.

Em segundo lugar foi possível verificar que há uma estrutura e uma tendência interpretativa que podemos agrupar por vezes em conjuntos de interpretações muito similares, o que revela uma construção social das emoções a partir de fenómenos e artefactos culturais que o discurso juvenil, em parte, também identifica (como o cinema e televisão). O que veremos a seguir noutros contextos é a persistência dos media nas interações entre o indivíduo e a escola e destes com o ambiente sociocultural.

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 38 - Análise transversal do discurso feminino : O que é sentido

O CONTEXTO DE APRECIACÃO					
	Imagem 3 Louise Bourgeois, 1994	Imagem 13 Max Neuman, 1993	Imagem 15 Fabrice Hybert, 1998	Imagem 19 Alfredo Romano, 1994	Imagem 20 Anthony Gormley, 1994
Ana T.	<p>ECI= [Posse]- uma figura “querer” a outra... [Impotência]- ...mas não pode...</p>	<p>ECI= [Atrapalhação (2x)]- porque viu qualquer coisa... [Não agradável] [Pânico]- devido à expressão facial...</p>	<p>ECI/JVM= [Confusão (2x)]- por onde as pessoas passam “metem água”... (inflexão da interpretação) ...mas têm uma cor verde de [Esperança]</p>	<p>ECI= [Repelente] [Assustador]- [Desagradável]- [Morte] JVE= [Polissemia]- pode-se retirar várias mensagens... [Esquisita]- esta é um bocado esquisita</p>	<p>ECI= [Incerteza]- está suspensa por qualquer coisa [Pressão]- está sob [Unidireccionalidade]- olha para um local só JVE= [Solidão]- é a mensagem</p>
Andreia P.	<p>ECI/JVM= [Destrução] =está com o esqueleto ...alguma coisa está a puxar-lhe e a sugar-lhe os cabelos [Ajuda]- está a ajudar o homem, puxa-o para não ir ao fundo...</p>	<p>ECI/JVM= [Solidão (2x)] - [Vazio] [Desesperança]- Já não se pode esperar mais nada dali...(2x)</p>	<p>ECI/JVM= [Guerra] [Destrução (2x)] - [Desesperança]- vão-se destruindo, vão-se afogando</p>	<p>ECI= [Vazio (3x)] - [Medo]- [Vingança]- [Desagradável]- HPD= ...é um sítio onde ninguém queria estar...ninguém se iria sentir bem com coisas tão cortantes...</p>	<p>ECI/JVM= [Medo (3x)] - [Desconfiança]- pelo espaço onde está... [Impotência]- não consegue sair desse mesmo sítio...está colado</p>
Cátia G.	<p>JVE= Tem tanto de bom com de mau...está [Esquisito (4x)] e [Abstracto] ECI= [Grito] [Desespero]-em busca de algo [Súplica]-por algo (2x) JVE= tem tanto de positivo como de positivo...de normal como de anormal</p>	<p>ECI= [Quebra (2x)] [Ruptura]- da sociedade ou de sentimentos [Degradação] JVE= as cores não são agradáveis [Não agradável] (porque) são escuras (o desenho) não está muito identificado e é difícil de compreender...está tudo riscado...está [Esquisita]</p>	<p>ECI/HPD= [Movimento] [Diferença]- [Comunicação (2x)]- existente entre nós</p>	<p>ECI= [Luz]- [Alegria]- [Bem estar]- [À vontade]- JVM/HPD= ...(é positiva ou negativa) dependendo do estado de espírito de cada um de nós em cada dia</p>	<p>ECI= [Expansão]- [Ultrapassagem]- JVE= ...os pés na parede podem simbolizar muita coisa... [Instabilidade] [Busca]</p>
Rita P.	<p>ECI= [Sexo]- “o que as pessoas fazem”... (inflexão da interpretação) ECI= [Morte]-devido à fome [Desespero]-de [Perda] de alguém [Aflição]</p>	<p>ECI= [Fuga]- (com) [Grito] [Salto] -de uma mesa para qualquer sítio [Voo]-está a querer voar</p>	<p>ECI= [Comunicação (2x)]- querem dizer alguma coisa... [Impotência]- o que sai é só água... [Desentendimento]- não se estão a entender JVM= mas tentam (2x)sempre manter o [Contacto]</p>	<p>ECI= [Arrepio]- [Terror]- [Medo]- HPD= julgo que já vi isto num filme qualquer...mas não me lembro como funcionava... [Luz]</p>	<p>ECI/HPD= às vezes uma pessoa está assim quer [Libertação (2x)] e [Impotência] - não consegue...há sempre uma coisa qualquer que se coloca entre nós e uma vontade...</p>

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Vanessa A	<p>ECI= Há uma sentimento de [Perda (4x)]- e [Desespero (2x)]- [Grito]-</p>	<p>[Tristeza]- assim muito triste...muito sem vida JVE= (acho-a) abstracta demais...esta imagem é difícil ECI= [Fuga (3x)]- a imagem queria fugir e gritar ... [Grito (2x)]- de raiva</p>	<p>ECI= [Prisão (3x)]- as pessoas envolvidas...não se podem mexer muito... [Impotência]- não se podem mexer muito ...não têm nada... [Fuga]- não podem fugir.. JVM= [Partilha]- está toda a gente com o mesmo tipo de problemas... [Igualdade]- todas as figuras...todos iguais...</p>	<p>ECI= [Desagradável]- (inflexão na interpretação) [Pacífico]- [Arrepiante] [Medo] HPD= ...já vi uma discoteca decorada assim...faz lembrar uma sala de tortura como as que aparecem nos filmes antigos</p>	<p>ECI= [Vazio (4x)]- [Solidão]- JVE= ...não sei interpretá-la lá muito bem...</p>
Nídia S.	<p>ECI= [Dor] [Morte]- parece que o homem está morto... [Sofrimento] ECI/JVM= ...há uma relação forte entre as figuras que estão muito unidas...a mulher mostra mais força, pela escala e posição dos braços</p>	<p>[Fúria (2x)] (inflexão a interpretação) ↓ [Dor]- o rosto está mais em dor... ECI/JVM= ... talvez uma serpente que saiba falar e dialogar</p>	<p>ECI= /JVM= [Ligação]- entre as pessoas sem se darem conta [Não comunicação]- passam umas pelas outras mas não comunicam [Desorientação]- as pessoas não percebem onde é que estão... [Solidão]-há muita gente mas... encontram-se meio perdidas e sós(inflexão na interpretação) ↓ [União]- ao mesmo tempo há união...mas está tudo só... HPD= tanto dá para uma coisa como para outra...depende do sentimento daquele que está a olhar</p>	<p>ECI/HPD/JVM= [Bem-estar]- (inflexão na interpretação) [Bem-estar perigoso]- é preciso ter [Cuidado]- porque uma distração pode levar a magoar-se. Faz [Medo] convida à [Meditação]- pensar sobre a utilidade da sala de [Tortura] [Filme]- Já foi visto num filme em que o actor se safava (os heróis safam-se sempre</p>	<p>ECI/HPD/JVM= [Pensamento]- [Desafio]- à lei da gravidade (inflexão na interpretação) [Não-comunicação]-a pessoa não tem como se comunicar e está prestes a rebentar [Solidão (4x)]- [Impotência]- não conseguir ser escutado por estar só....</p>

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Sara S.	<p>ECI= [Desespero (2x)]-pela forma como tem a boca [Grito]-ao ter nos braços outra pessoa meio morta</p>	<p>ECI= [Impotência]-quer tentar dizer (2x) algo e não consegue (2x) [Prisão]...algo o prende</p>	<p>ECI/JVM= [Confusão (2x)]- na [Não Comunicação(2x)]- as pessoas estão próximas mas não se comunicam... comunicam mal</p>	<p>ECI= [Medo]- apesar da luz (inflexão da interpretação) que confere à sala um certa paz, mas [Arrepi] – por causa daqueles ganchos todos JVE= Ninguém iria construir uma sala assim só mesmo na arte...</p>	<p>ECI= [Solidão (3x)]- [Isolamento]- . [Tristeza]-</p>
Sofia B.	<p>ECI= [Aflição (2x)]-pela maneira como ela segura...</p>	<p>ECI= [Fuga (2x)]- [Desespero]- está a tentar fugir de alguma coisa (2x) com rapidez</p>	<p>ECI/JVM= [Não comunicação]- querem dizer qualquer coisa...é difícil comunicar [Impotência]]- há qualquer coisa que os impede [Confusão]- onde se vive [Conformismo]- não há interesse todos estão bem assim</p>	<p>ECI/HPD= [Medo]- É um lugar [Desagradável]- Os ganchos são [Agressivos] [Tortura (3x)] – sente-se só pela experiência visual</p>	<p>ECI/HPD= [Solidão (3x)]- uma pessoa sozinha no meio do vazio... [Dor]-</p>
Sofia L.	<p>ECI/JVM= [Perda (2x)]- [Desespero ((2x))]- [Fuga/Escape]-ninguém deve fugir e tentar escapar de ninguém “tanto mais os homens” A figura feminina está em desespero por perder a figura masculina</p>	<p>ECI= [Fuga (3x) /Escape]- a figura tenta fugir e escapar de algo [Desespero]- como se o corpo tivesse dentro uma cobra...</p>	<p>ECI/JVM/HPD= [Individualismo] – querem ser individuais...estão afastadas umas das outras...querem ter a sua maneira de viver [Comunicação]- querem transmitir aquilo que sabem [Partilha]-... uns aos outros... [Revolução (2x)]</p>	<p>ECI/HPD= [Arrepi (2x)]- Parece uma sala de [Tortura] como as que existem nos castelos antigos...que já viu na [Televisão]. Mete [Medo]- JVE= ...mesmo que se saiba que é tudo a fingir, porque é arte e não passa tudo de uma “certa” ilusão...</p>	<p>ECI/HPD= [Isolamento (3x)]- quer estar sozinha...não se quer mostrar...quer esconder-se [Medo (2x)]- de mostrar aquilo que tem...</p>
Ivânia S.	<p>ECI= [Sofrimento] [Dor]</p>	<p>ECI= [Ansiedade] [Continuidade (2x)] (de qualquer coisa) que não se vê</p>	<p>ECI= [Guerra (2x)]- (de água) uma brincadeira... em que se molham uns aos outros. HPD= ...como às vezes temos vontade de fazer quando está calor... [Alegria] (sente-se) boa disposição</p>	<p>ECI= Sente-se um [Arrepi]- um [Medo]- JVE= ...é esquisito... HPD= Não é um sítio agradável para se estar</p>	<p>ECI= [Solidão (2x)]- [Vazio]- [Fuga]- está a tentar encontrar a solução para sair daquele espaço</p>

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 39 - Análise transversal do discurso masculino : O que é sentido

O CONTEXTO DE APRECIÇÃO					
	Imagem 3 Louise Bourgeois, 1994	Imagem 13 Max Neuman, 1993	Imagem 15 Fabrice Hybert, 1998	Imagem 19 Alfredo Romano, 1994	Imagem 20 Anthony Gormley, 1994
David A.	<p>ECI/JVM=</p> <p>[Sexo] [Paixão] [Poder]- o macho é que está a ser agarrado pela fêmea (como as aranhas)...o macho é mais pequeno e a fêmea maior...o desenho das formas faz mostrar que a mulher é que detém o poder. [Impotência]- o homem é um simples objecto pela forma como está a ser agarrado...</p>	<p>ECI=</p> <p>[Renascimento (3x)]- pela posição que tem o desenho (inflexão da interpretação) ↓ JVE/HPD= ...um objecto que está ali só para enfeitar...(ou uma lâmina para cortar qualquer coisa) [Libertação(2x)]- pela posição em que está a olhar para o céu...num esforço...quer libertar-se de qualquer coisa</p>	<p>ECI=</p> <p>[Confusão (2x)]- pela forma como os objectos estão dispostos (inflexão da interpretação) ↓ JVM= Talvez nos demos bem, todos unidos... ECI= [guerra (2x)]- faz lembrar a guerra e a desordem (inflexão da interpretação) ↓ JVM= [Amizade(2x)]-estão todos a falar... [Reconciliação] [Conhecimento social(2x)]- conhecerem-se uns aos outros... [Igualdade (3x)]- entre raças, irmãos e sexos..</p>	<p>ECI/HPD/JVM=</p> <p>[Ódio]- [Vingança (2x)]- [Tortura (2x)]- as pessoas de que não gostava eram torturadas... como nos {Filmes} - [Frustração] – “do artista”</p>	<p>ECI/HPD=</p> <p>[Vazio] [Solidão] [Ausência]- falta de amigos... não está lá ninguém [Não renascimento] [Impotência]- está a tentar libertar-se do corpo dele...com enorme [Esforço (2x)]</p>
Luis C.	<p>ECI=</p> <p>[Perda (3x)] =aquele sentimento que a gente tem quando perde alguém.</p>	<p>ECI=</p> <p>[Terror]- se for alguma coisa (uma mesa com um disco de corte) que vai cortar a pessoa [Sofrimento]- expresso na cara da pessoa</p>	<p>ECI=</p> <p>[Ligação]- (entre as estátuas 2x) pelo facto dos repuxos estarem voltados uns para os outros... [Contacto (2x)]- entre todas as estátuas...</p>	<p>ECI/HPD=</p> <p>[Mortos]- Emoções- [Desagradáveis]- Ganchos para pendurar ...pessoas deitadas sobre espinhos.</p>	<p>ECI/JVM=</p> <p>[Preso (3x)] – á parede e ao corpo [Impotência]- não se consegue libertar de alguma coisa... [Tristeza (3x)] – uma pessoa que deve ter muita tristeza sobre ela própria...</p>
Nuno U.	<p>ECI=</p> <p>[Perda]-uma mãe que perdeu o filho no rio [Terror] [Tristeza]</p>	<p>ECI=</p> <p>[Não agradável] [Terror]- ...(parece) que foi cortado e (parece) que tenta atingir e chegar a qualquer lado...</p>	<p>ECI=</p> <p>[Violência] [Confusa]-</p>	<p>ECI=</p> <p>[Alegria (2x)] – (inflexão na interpretação) ↓ JVE= Um bocado confuso... [Luz] [Foices]</p>	<p>ECI=</p> <p>[Timidez (3x)]- [Solidão (4x)]-</p>

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Pedro M.	<p>ECI= [Perda]- poderá ser uma mãe a perder um filho</p> <p>HPD= [Desespero]- estar a cair e alguém estar a segurarme.</p> <p>[Aflição]</p> <p>[Insegurança]- não estão muito seguros e fazem as coisas à toa</p>	<p>ECI= [Fuga]- de alguma coisa</p> <p>[Prisão]- sentir-se preso</p>	<p>ECI= [Liberdade]</p>	<p>ECI= [Insegurança (2x)]</p> <p>[Medo]-</p> <p>[Desespero]</p>	<p>ECI/HPD/JVM= [Segurança (2x)]- poderemos andar por todo o lado... sermos de ferro</p> <p>[Insegurança]- também podemos estar inseguros</p> <p>(inflexão na interpretação) ↓</p> <p>[Impotência]- quer libertar-se e não consegue...</p> <p>[Esforço]-</p>
Pedro B.	<p>ECI/JVM= [Violação]- trocada (da mulher sobre o homem !)</p> <p>(inflexão da interpretação) ↓</p> <p>[Morte]</p> <p>[Perda (5x)]- a mulher perde o amor da sua vida (ou um familiar)</p> <p>[Desespero]- a mulher agarra-o</p>	<p>ECI= [Dor]- devido à expressão da cara</p> <p>[Tortura]- parece que lhe estão a arrancar alguma coisa...</p> <p>[Agressividade] pela expressão da cara</p>	<p>ECI= [Comunicação 2x]</p> <p>[Guerra]</p> <p>HPD= Parecem bonecos com que a gente brincava quando éramos putos...</p>	<p>ECI= [Massacre (3x)]- é uma sala de massacre devido às roçadeiras e à cor branca (!)</p> <p>[Agressividade (2x)]</p> <p>HPD= ...quando as pessoas são massacradas estando muito tempo de olhos vendados e chegam a uma sala iluminada a claridade torna-se mais "agressiva"</p>	<p>ECI= [Evolução (3x)]- do ser humano na sua [Luta] contra a gravidade...</p> <p>[Sobrenatural (2x)]- há uma força... devido às capacidades demonstradas.</p>
Samuel P.	<p>ECI/JVM= [Violação (2x)]- trocada (da mulher sobre o homem !)</p> <p>[Sexo]</p> <p>[Imposição]- do acto sexual da mulher sobre o homem</p> <p>[Desespero]- o homem parece que não quer</p>	<p>ECI/JVM= [Solidão (2x)]- está um homem a ver se encontra alguém... parece um peixe fora de água</p> <p>[Impotência] uma pessoa sozinha não consegue fazer nada</p> <p>[sofrimento]- sente-se mal</p>	<p>ECI/JVM= [Contacto(2x)]- a necessidade das pessoas estarem umas com as outras</p> <p>[Igualdade]- sem serem muito diferentes</p> <p>[Tolerância]- parece que se provocam mas ao mesmo tempo gostam e aceitam...</p>	<p>ECI= [Tortura]</p> <p>[Morte 2x]</p> <p>[Desespero]</p> <p>[Isolamento]</p> <p>HPD= ...não gostaria de estar ali... só de ver fico arrepiado...</p>	<p>ECI/JVM/HPD= [Solidão (5x)]- já a arranhar pelas paredes...</p> <p>[Impotência]- já não sabe o que há-de fazer...</p> <p>[Suicídio]- quer explodir... quer acabar com isto tudo...</p> <p>[Revolta]- devido à solidão</p> <p>[Inconsciência]- não sabe porque é que está assim...</p>
Dino C.	<p>ECI/JVM= [Poder (3x)]- que as pessoas (as mulheres) exercem sobre outras (os homens)</p>	<p>ECI/JVM= [Dor (2x)]- uma dor qualquer pela forma como está a cara (que transmite muitas coisas)</p> <p>JVE= é uma coisa muito abstracta... um bocado seca... não dá a entender nada... é uma forma muito parada</p>	<p>(Há uma mensagem que se quer transmitir)</p> <p>JVE= ...a cor é que é o elemento mais importante</p> <p>ECI= há a [Sensação (2x)] de se querer transmitir uma [guerra] qualquer</p>	<p>(Há uma mensagem que se quer transmitir)</p> <p>ECI= há a [Sensação (4x)] de se querer transmitir o [Infinito (2x)]- num sítio [Preso (2x)]</p>	<p>ECI/HPD= [Esforço (2x)]- de algo que prende...</p> <p>[Salto(2x)] - que se quer dar...</p> <p>[Desorientação]- mas não sabemos para onde...</p>

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Edgar A	<p>ECI= [Separação (3x)]- (talvez) dois namorados estejam a separar-se de uma relação, havendo um que não aceita. [Relação]- [Prisão]- um sente-se um bocado preso</p>	<p>ECI= [Dor]- ... [Tristeza]- ... [Monotonia]- ... [Solidão]...</p>	<p>ECI= [Militares (2x)]- em [Comunicação (3x)]- [Cruzada (2x)]- participam numa festa [Igualitária (3x)]</p>	<p>ECI= [Tortura (2x)]- espetavam ali os gajos...deitados nas mesas... [Pânico]- [Terror]- HPD= ...quando os tivessem a matar gostassem de estar a olhar nos olhos deles... a ver a sua face e a sua expressão.</p>	<p>ECI= [Prisão (2x)]- (inflexão da interpretação) ↓ [Libertação]- quer [Impotência]- não ser capaz...algo o impede...está no seu próprio [Interior]</p>
Eduado C	<p>ECI/JVM= [Superioridade]- a mulher é [maior] e tem mais [força] prende o homem [vitoriosa] depois de ter lutado...</p>	<p>ECI= [Libertação]- está preso (dentro de algo) e está a soltar-se (2x)</p>	<p>ECI= [Soldados (2x)]- em [Guerra]- [Tiros]- representados pelos repuxos (inflexão do discurso) ↓ [Ecologistas]- também podem ser ecologistas a andarem por cima da água para evitarem a [Poluição]</p>	<p>ECI= [Tortura] [Medo]- [Terror]- HPD= uma sala onde os judeus eram torturados pelos nazis como vem nos {filmes} ...uma pessoa não pode tocar na parede que...</p>	<p>ECI= [Solidão (2x)]- [Medo]- porque está só</p>
João L.	<p>ECI= [Desfalecimento]-há um JVM= [Desaparecimento] de algo (que tanto pode ser físico [Morte]- como psicológico ! – o amor. [Afastamento]</p>	<p>[Monotonia]- ...uma coisa vulgar [Tristeza]- ...</p>	<p>ECI= [Revolta]- [Prisão]- [Impotência]- as pessoas não se tocam, tentam sair e ficar livres mas não conseguem... JVM= Se eles tentassem agir em conjunto conseguiriam libertar-se e ser algo vivo.</p>	<p>ECI= [Tortura] [Fraqueza]- [Isolamento]- [Medo (5x)] [Fobia (2x)] [Insegurança] HPD= se uma pessoa aqui imaginasse que as paredes se tocassem como nos {filmes} ...ou que o chão abatesse uma pessoa aqui sentir-se-fa insegura</p>	<p>ECI= está num acto de ... [Força(4x)]- Não se deixa sujeitar...pelas... ... provém da sua maneira de ser [Firmeza]- Tenta manter-se firme... (inflexão na interpretação) ↓ [Luta (2x)]- contra essa força não se deixando vencer [Esforço]- é um esforço...</p>

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 40 – Distribuição vertical e horizontal de discurso classificado nos parâmetros de análise ECI JVE, HPD e JVM (Questão-guia: *O que sentes?*) por cada adolescente/imagem

	Imagem 3				Imagem 13				Imagem 15				Imagem 19				Imagem 20			
	ECI	JVE	JVM	HPD	ECI	JVE	JVM	HPD	ECI	JVE	JVM	HPD	ECI	JVE	JVM	HPD	ECI	JVE	JVM	HPD
Amostra Masculina																				
David					ii	1		1	2ii		2				1	1				1
Luis C.															1				1	
Nuno U.													ii	1						
Pedro M.				1													ii		1	1
Pedro B.	ii		1									1			1				1	1
Samuel P.			1				1				1				1					
Dino C.			1			1	1			1										1
Edgar A.															1		ii			
Eduardo			1						ii						1					
João L.			1				1				1	1					ii			
Amostra feminina																				
Ana T.									ii		1			1				1		
Andreia P.			1				1				1				1				1	
Cátia G.		2				1		1				1			1	1		1		
Rita P.	ii										1									1
Vanessa.A						1					1		ii		1		1			
Nídia S.			1		ii		1		ii		1	1	ii		1	1	ii		1	1
Sara S.			1			1							ii	1						
Sofia M.			1								1				1					1
Sofia L.			1								1	1		1	1					1
Ivânia S.												1		1		1				

ii – Inflexão da interpretação, JVE – Juízo de valor estético, JVM – Juízo de valor Moral, HPD – História ou opinião pessoal inserida no discurso.

4.2. O Contexto de Escolarização

O conhecimento do contexto de escolarização dos jovens da nossa amostra pareceu-nos fundamental para procurarmos compreender os discursos produzidos a montante (“*O que foi visto?*”, “*O que foi sentido?*”) e a jusante (“*Qual o papel da família e dos amigos?*” e se “*A arte mostrada correspondeu ao conceito pessoal de arte contemporânea?*”) da estrutura interrogativa do instrumento de investigação. Por outras palavras, a nossa visão sistémica da educação, mas também a própria estrutura que esta investigação singular foi adquirindo, a partir do seu enfoque progressivo, obrigou-nos a entrar no mundo escolar particular destes alunos. Aqui os sujeitos da nossa investigação não são só adolescentes, são também “*alunos*”. Nessa dupla condição forneceram-nos dados que, tendo em conta o contexto metodológico de “estudo de caso” da nossa investigação, pareceram-nos fundamentais para entendermos como se manifesta a escolarização destes jovens na contemporaneidade e verificar em que medida é que diferem (se diferem?) da nossa própria.

Também procuramos identificar aspectos fundamentais do processo educativo, classificados, após uma leitura dos dados verbais em bruto, segundo um conjunto parâmetros de análise (Cfr. Quadro 31) que, no essencial (e tendo a consciência que poderíamos complexificá-los ainda mais) informam-nos sobre as formas múltiplas como este contexto de escolarização afecta a educação adolescente.

No fundo trata-se, em certa forma, de acentuarmos distintivamente a nossa investigação, partindo do princípio que a indagação qualitativa se distingue pelo seu acento no tratamento holístico dos fenómenos que investiga (Schwandt, 1994:118). Isso significa considerar, à partida, que os fenómenos guardam uma estreita relação entre si não só devido à estrutura sociocultural onde adquirem significado, mas também devido a uma série acções fortuitas que, no nosso caso, pertencem ao contexto biográfico dos adolescentes da nossa amostra.

Consequentemente a compreensão destes fenómenos requer a consideração de uma ampla variedade de contextos: temporais e espaciais, históricos, políticos, económicos e

culturais, sociais e pessoais que procuramos abordar e sistematizar nos capítulos anteriores e também a partir dos dados experimentais fornecidos pelo nosso instrumento de investigação que procuramos interpretar.

4.2.1. Como *estes* adolescentes valorizam a sua escola

Classificado segundo um parâmetro EFO; referente à escola, considerada como espaço físico e organizacional global, uma parte do discurso adolescente referiu-se-lhe quase obrigatoriamente, tendo como ponto de partida a questão-guia (“*Qual o papel da escola para as respostas que deste?*”) da entrevista do nosso instrumento de investigação.

Elaboramos 3 quadros de analíticos, um por cada sexo, a partir das grelhas n.ºs 11 e 12 para interpretar o discurso adolescente proferido em relação ao papel da sua escolaridade relativo às respostas dadas às duas primeiras questões do instrumentos de investigação. Acrescentamos um outro quadro de síntese (Quadro 43) que procurou dar uma visão panorâmica vertical do discurso masculino e feminino.

Confessemos que uma determinada visão, talvez marcada por algum preconceito, com que partimos para a investigação, teve que ser ultrapassada e desmontada a partir da interpretação de uma parte dos dados, em particular, os que enquadrámos no parâmetro EFO. De facto, julgávamos que os adolescentes com que iríamos trabalhar manifestassem uma posição de algum repúdio ou pelo menos de alguma indiferença em relação à escola enquanto instituição. No fundo também corporizamos a ideia de que os jovens não querem estar na escola e que esta, no entender dos mais pessimistas, tenderá a ser cada vez mais incapaz de corresponder às expectativas dos jovens.

Os dados da investigação de Elzo, expressos no Quadro 12, do Capítulo 3, também ajudaram à consolidação do nosso preconceito. Obtidos numa amostra bastante significativa e, portanto, podendo-se generalizar, os dados de Elzo colocam a *escola* em quinto, entre os lugares onde se expressam as ideias e dizem as coisas mais importantes sobre o mundo (depois da família, dos amigos, dos livros e dos media).

Contudo os nossos dados revelam que *estes* adolescentes, com apenas uma excepção, têm, de uma forma global, uma percepção positiva da instituição escolar. Ao utilizarmos o itálico no pronome (que também utilizamos no título desde subcapítulo) procuramos sublinhar o carácter muito particular do nosso estudo de caso. Seguramente que haverão outros adolescentes e outras escolas de outros ambientes socioculturais onde muitos alunos não farão a mesma avaliação positiva.

Em certa medida, para muitos alunos (em particular para os que têm 18 anos), *esta* escola, onde obtivemos os nossos dados verbais é uma instituição de segunda oportunidade para prosseguimento de estudos de nível secundário e profissionalizante mais próximo das suas expectativas. Possuem por isso um termo de comparação que aparece expresso nalguns excertos das entrevistas, como na de Nídia “...*acho que se estivesse na Escola Secundária (...) era mais difícil, as matérias são mais avançadas (...) aqui é um bocado mais fácil(...) a matéria...*”; na de Ana : “*A escola está a ser boa, estou em artes gráficas, que é o que gosto e a escola está a ser boa...positiva...*”; na de Cátia: “... *a escola, pelo menos esta...tem respondido àquilo que esperava dela. Eu antes já me tinha informado e... sinto-me bem aqui...*”(Cfr. Grelha 11); ou na de David :” *...a escola que mesmo assim teve mais influencia foi esta...*” (Cfr. grelha 12).

Registamos também alguns excertos de discurso que contem uma intenção latente de exigência que deverá ser considerada, em particular pelas esferas escolares dirigentes, como o excerto da entrevista de Sara para a qual (a escola) “*ajuda* (na aquisição de ferramentas críticas interpretativas) *embora a gente queira sempre mais*” ou no de Sofia :” “*...a escola é uma grande ajuda...mas podia ajudar melhor...*” (Cfr. Quadro 41).

Mas se no caso da nossa amostra o facto de, globalmente, parecer haver uma avaliação positiva da escola enquanto instituição, tal não significa que todos os materiais e todas as práticas realizadas no interior da escola sejam avaliadas do mesmo modo pelos *nossos* alunos adolescentes. É isso que vemos a seguir, no próximo ponto capitular.

4.2.2. Como *estes* adolescentes se relacionam com os materiais da escola

Pela análise do Quadro 43 vemos que o relativo consenso que se registou de forma positiva para o parâmetro de análise EFO já não se verifica no parâmetro (CPE) que concebemos para classificar os excertos do discurso que, de alguma forma, estivessem relacionados com as disciplinas, programas de estudo e restantes *materiais* que constituem o quotidiano escolar.

Os dados relativos ao parâmetro CPE revelam um forte consistência interna, na medida em que tanto a amostra masculina, como a amostra feminina apresentam valores muito semelhantes. Apenas dois rapazes e duas raparigas consideram de forma positiva os materiais escolares, enquanto há quatro rapazes e quatro raparigas que os consideram de forma negativa, havendo cinco registos que poderemos considerar neutros por não apresentarem uma avaliação clara relativa aos *materiais* escolares.

Enquanto a Andreia acha que “*as matérias são normais*”, a Cátia refere não encontrar obras de arte do tipo das que foram mostradas nos livros da biblioteca (...) porque não têm livro de História da Arte na Disciplina “*onde era suposto*” darem isto. Já a Rita refere que : “*...há disciplinas que em relação às imagens ajudam a compreender de uma outra forma e há outras que... nem por isso... são indiferentes...*”.

Já para Pedro M.: “*... na escola... não se entra muito sobre esta arte...*” enquanto Pedro B. acha que “*... só na imagem treze é que os materiais escolares foram adequados para lhe ajudar a compreendê-la. Porque esta imagem não lhe é estranha, já a viu num livro qualquer...*” .Estes dois excertos dos dois Pedros perfazem os cinco excertos onde não se toma uma posição clara sobre o papel daquilo que chamam os *materiais* da escola na consolidação das respostas dadas às primeiras questões do instrumento de investigação.

Mas se de um modo geral os adolescentes têm a (esta) escola em boa conta, o mesmo não se pode dizer dos seus materiais, onde, com vimos atrás, incluímos os programas de estudo, a organização disciplinar etc.

De uma amostra de 20 alunos, os 8 excertos classificados negativamente pelos adolescentes (4 por cada sexo) podem ser considerados significativos.

Para a Vanessa :” *as matérias...pelo menos algumas, são assim um pouco frias e... distantes...*” havendo uma posição inflexível da parte da escola em relação àquilo que se considera ser útil aprender, consubstanciada na frase “... *É aquilo e...pronto, é aquilo que temos que saber...*” .

Já a Sara considera que “...*as coisas que foram mostradas não estão assim lá muito bem patentes naquilo que estudam...*”. esta afirmação reforça a nossa ideia ao considerarmos toda a parte experimental como um *acontecimento* e como uma *experiência* uma vez que os alunos, ou pelo menos a grande maioria jamais tinha tido um contacto com a arte contemporânea, pelo menos com aquela cujos contornos conceptuais definimos no nosso posicionamento teórico do Capítulo 2. A exposição a imagens de arte contemporânea teve um efeito quase imediato em Sara que a levou a emitir um claro posicionamento crítico em relação àquilo que estuda normalmente na escola que “ *é mais uma pintura tipo tradicional...que não leva a lado nenhum...*” .

Ao afirmar que as coisas que viu “*mexeram*” com ela “*arrepinando-a*” quando “*comparado com o que dá*”, Sofia B. posiciona-se também criticamente em relação aos conteúdos normalmente abordados no quotidiano escolar, os quais parecem não possuir essa capacidade.

Para Ivânia “...*as matérias às vezes são(...) um bocado chatas...*” e a ideia, por sinal já bastante gasta, de *centrar* o ensino no aluno não vinga na concepção que Ivânia tem sobre a sua própria experiência escolar em que “*tem que gramar com o desenho geométrico de que não gosta nada*”.

O Luís, o Nuno, o Edgar e o João também consideram negativamente os tradicionais materiais escolares. Luís comunga um pouco da ideia precedente de Ivânia segundo a qual “...*o pessoal tem que gramar com algumas matérias...*” que lhes parecem inúteis “...*não dizem nada...*” parecendo conformar-se com a situação considerando que “...*não pode reclamar...até porque nem vale a pena...*”.

Para Nuno simplesmente “...*o pessoal não curte aquilo...*” enquanto para Edgar o “...*problema é por vezes estudarem muitas coisas que não têm lá muito a ver com as coisas que se passam «lá fora»*” há uma ténue consciência de duas realidades distintas,

uma que é contida nas *representações* que a escola fornece, outra que está «lá fora» e que as concepções fortemente disciplinares do currículo impedem que se introduzem na dinâmica escolar sem uma espécie de legitimação histórica. O que leva Edgar a afirmar que a arte que estudam “...*é sempre assim uma arte de museu*”.

Por fim, João completa o grupo da amostra que assumiu uma postura bastante crítica em relação aos materiais com que lidam na rotina escolar. João proferiu um excerto de discurso quanto a nós altamente significativo, por isso o destacamos:

“As disciplinas e as matérias só contêm coisas em que toda a gente está de acordo... ... é esse o problema. Acho que podemos estar em desacordo em relação a muita coisa. Mas a escola não vai lá muito atrás desta...desta liberdade”

Este discurso deveras assertivo parece decalcado de qualquer obra teórica sobre pensamento crítico pós-moderno e do relevo dado àquilo que a crítica pós-moderna denomina como “o falecimento das certezas”, às quais dedicamos um ponto (1.3.1) no Capítulo 1.

Este excerto do João levou-nos a voltar a ler todo o seu discurso ao longo de todas as entrevistas à procura de algum excerto com o mesmo vigor qualitativo que se nos tivesse escapado. Com exceção de um excerto da Grelha 16, tão interessante como este, todo o restante discurso deste adolescente pode ser classificado de “normal”, pelo que estivemos perante aquilo que o acaso produziu e que o investigador qualitativo mais do que explicar a sua origem, apenas pode destacar a sua singularidade a partir da qual se poderá construir teoria.

Quanto ao excerto da grelha 16 merecerá igual destaque mais à frente no ponto 4.4. pelo que já a seguir veremos como é que *estes* (insistimos com o itálico para destacar a singularidade da nossa amostra) adolescentes vêem o trabalho dos seus professores e como é que o avaliam.

4.2.3. Como *estes* adolescentes avaliam a profissionalidade dos seus professores

Se nos parâmetros EFO e CPE do *contexto material* da escolarização dos adolescentes da nossa amostra encontramos muita consistência e uniformidade entre os discursos da amostra masculina e os da amostra feminina, já nos parâmetros CCP e CSP isso não parece acontecer.

Com estes parâmetros CCP e CSP procuramos classificar e interpretar os conteúdos do discurso adolescente referentes à actividade dos seus professores, tal a frequência que aparecem no discurso. Em certa medida são parâmetros que se podem considerar avaliativos e em relação aos quais há sempre uma certa desconfiança entre os profissionais da educação¹. Aqui, no contexto de escolarização, que denominamos de *humano*, por se referir à interacção entre pessoas (mais do que à interacção entre pessoas e conteúdos) o discurso feminino difere claramente do discurso masculino.

Dos 4 registos positivos acerca da competência ou trabalho científico do professor (CCP) encontrados no discurso feminino, apenas podemos contrapor 1 único registo no discurso masculino.

Dos 3 registos negativos femininos apenas se contrapõem 2 masculinos, havendo ainda 2 registo que consideramos neutros acerca destas duas principais características actividade docente (a capacidade científica e a capacidade de socialização) na amostra feminina que não são observados em toda a amostra masculina. Em suma, as adolescentes parecem estar mais atentas ao trabalho dos seus professores do que os adolescentes, motivo pelo qual se lhe referem de forma positiva (4), neutra (3) ou negativa (2).

¹ Daí que na nossa parte experimental nos tivéssemos preocupado com a manutenção de um rigoroso sigilo e anonimato, quer para os adolescentes, quer para os seus professores nos nossos dados experimentais.

Para Ana, o professor ajuda a clarificar o conteúdo do conhecimento que vem nos livros, enquanto Cátia admite que a professora “faz o que pode” face a uma turma por vezes desmotivada: “...muitas vezes não estão para aí virados...”.

Já Nídia considera que “certos professores...(mais no desenho gráfico)...ajudam a ver certas coisas de uma maneira diferente, a olhar para as coisas,(...) e ver algo de mais”. Para além disso procuram que os seus alunos se superem “fazendo coisas diferentes ...e não fazendo só coisas tão simples, ...tentando fazer algo mais do que é pretendido”.

Sofia L. acha radicalmente que “...a forma como interpreta as coisas parte dos professores que tem tido...” entregando à instituição e, em particular, aos docentes, a responsabilidade pela forma como constrói o seu conhecimento.

Entre os adolescentes só o Edgar se pronunciou sobre a competência do professor de uma forma positiva, referindo apenas que a professora desenvolve as suas tarefas com algum empenho, “...tentando variar as aulas que dá...”.

Quanto às referências negativas relativamente ao trabalho do professor verificamos que as causas são diversificadas de adolescente para adolescente. A adesão à matéria por parte da Vanessa depende essencialmente do professor “...se não lhe dizer muito...não consegue estar atenta...”. O que diz Sara tem tanto de sensível como de pragmático (e até mesmo alguma indelicadeza em relação ao trabalho docente). Segundo a Sara o que os adolescentes mais precisam é de “...professores que gostem deles...” e não de professores mais preocupados com o ordenado ao fim do mês “...estando na escola como que a fazerem um frete...”.

Ivânia chama a atenção para um aspecto que julgamos ser essencial no trabalho docente, que é o de se julgar que o simples facto de se utilizarem e se diversificarem as formas de comunicação pedagógica (neste caso foram utilizada projecção de slides) se pode efectuar uma educação assertiva junto dos adolescentes. Para Ivânia: “...pelo muitas aulas, são só slides...e mais slides. Acabam às vezes por serem um pouco aborrecidas (...ninguém fala e...ali estão todos a olhar para aquilo...”. Ou seja a simples utilização da tecnologia não é suficiente para motivarem os alunos para as aulas, sendo necessário a implementação do diálogo interpessoal e de formas de dinâmica de sala de aula que permitam escutar-se, também, a voz do aluno. Esta tónica no diálogo é o que a seguir irá

caracterizar uma parte significativa do discurso adolescente classificado sob o parâmetro CSP.

O Nuno e o Pedro B. foram os únicos elementos da amostra masculina a proferirem discurso que encaixamos no parâmetro CCP.

Nuno identifica, sem o dizer claramente, uma espécie de *síndrome do cumprimento do programa de estudo*, que afecta uma parte significativa dos professores. Estes docentes “...têm aquela matéria para dar e pronto...dão-na sem problemas...”. Estes professores, em regra, colocam mais importância nos aspectos burocráticos da profissão do que, noutros aspectos que deveriam ser os mais privilegiados.

Já Pedro B. considera que muitos dos professores se desinteressam “...devido à pouca capacidade dos alunos...”. Parece ser inegável que um bom aluno motiva um professor, empenhando-se este para que o aluno retire da escola o máximo proveito, a todos os níveis. Mas temos que admitir que o contrário também sucede e, quando sucede, muitos alunos – sobretudo os menos aplicados – estão lá para cobrar isso do professor quando, por qualquer motivo, têm ocasião (ainda que informal) de o avaliar.

O discurso proferido e classificado sob o parâmetro CSP revela, como já dissemos atrás, uma clivagem entre o discurso masculino e o discurso feminino. Nós que até aqui não tínhamos encontrado em todos os dados verbais nenhuma característica, nenhuma perspectiva, nem nenhuma tendência que nos levasse a considerar uma visão, diferenciada por sexo, sobre uma mesma problemática, observamos aqui uma excepção que confirma a regra. De facto, no que diz respeito ao parâmetro CSP, as raparigas da amostra revelam algo daquilo que julgamos ser uma sensibilidade feminina e uma certa propensão para privilegiarem os contextos humanos em detrimento do contexto materiais.

Por isso, tal como a Andreia, muitas adolescentes preferem os professores “...que falam muito com os alunos...”, e que para além disso lhes possam (*talvez*) “falar dos seus problemas”, querendo, em simultâneo, “...que os adolescentes falem dos seus problemas...”. Vanessa destaca a proximidade entre alguns professores e os alunos no que acha ser uma particularidade do corpo docente da escola, ideia que expressa no excerto: “...há professores (...) que, enfim, estabelecem uma relação que não teve noutras escolas

que frequentou...”, no que é seguida pela Sara para a qual “... alguns professores que tem aqui (...) a têm «marcado»... de forma positiva.

Esta tónica colocada na importância do diálogo pelas adolescentes, reforça a nossa ideia, comungada por muita gente, de que o contexto interpessoal é fundamental para o sucesso do acto pedagógico. Para Sofia B. :” *...Outros (professores) «até falam» conosco e procuram dar aulas interessantes...”*

A negativa deste parâmetro de análise, paradoxalmente, também revela a importância dada pelas adolescentes aos aspectos comunicacionais e interpessoais do processo educativo no interior das salas de aula. Para Ivânia, numa coerência transversal de discurso (que pode ser verificado no Quadro seguinte) “*...é raro ter uma conversa interessante...*”. Enquanto o Nuno, muito à semelhança de Pedro B., considera que “*... os professores acham que não vale a pena...(dedicarem-se aos alunos)...*” daí que se compreenda que alguns alunos não se relacionem lá muito bem com a sua vida escolar que procuraremos observar no ponto seguinte.

4.2.4. Como estes adolescentes vivem o seu processo de escolarização

Também neste parâmetro EHD verificamos uma clara diferenciação ente o discurso masculino - mais pessimista – e o discurso feminino, mais optimista com apenas uma classificação negativa de um excerto de discurso (de Ivânia) na amostra feminina.

O facto de “*...estar no curso que gosta (Artes Gráficas)...*” levou a Ana a classificar positivamente este parâmetro de análise, enquanto a Andreia acha que “*...já cresceu um bocadinho na escola...*”. Vanessa, considerando ser a escola importante, coloca sobre os seus próprios ombros a responsabilidade educativa da escola: “*... às vezes sou eu que não correspondo lá assim muito bem...não me empenho o suficiente...*”.

Segundo Sofia L. escolarização é tão positiva que *“a sua maneira de ver a arte e a sua maneira de a interpretar parte bastante daquilo que aprendeu até ao momento...”*. Todavia já Ivânia considera, na única apreciação negativa feminina neste parâmetro, que *“não tem assim nenhuma alternativa que se relacionasse melhor com ela...”* quando se dispõe mesmo a dizer que muitos dos seus colegas *“não têm nenhuma vontade de estar ali...”*.

Entre os adolescentes, parece-nos curiosa a metáfora utilizada por David para ilustrar o seu relacionamento com a *escola*:

“...Foi quando eu vim para aqui é que... parece que...tinha assim uma chamazinha da pintura... quase a extinguir-se. Mas de repente... é com se a gente acendesse um esquentador... agora já vejo isto de outra forma...”

Dino, na avaliação positiva que faz do seu próprio processo de escolarização, considera que foi com a influência da escola que construiu e “percebeu” o seu próprio discurso, pois se não andasse na escola talvez tivesse *“...percebido “«totalmente tudo» ao contrário...”*. Eduardo segue um pouco a linha de Dino ao achar que se nunca tivesse ido à escola, não estaria apto para analisar as imagens que viu, *“...talvez olhasse para estas imagens e visse simples imagens, sem exprimirem qualquer sentimento...”*.

O facto de termos anotado pelo menos cinco registos negativos nos excertos do discurso adolescente masculino classificado sob o parâmetro de análise EHD não significa, quanto a nós, que o aluno viva penosamente o seu processo de escolaridade. Todavia se verificarmos transversalmente (Cfr. Quadros 42 e 43) a classificação atribuída pelos cinco parâmetros de análise, relativamente ao discurso proferido pelo Luís, pelo Nuno, pelo Pedro B, pelo Edgar e pelo João observamos alguma coerência interna no que diz respeito ao que estes adolescentes proferiram analisado pelos outros quatro parâmetros de análise. De facto todos são bastante críticos em relação ao contexto material (programas, matérias de estudo) e ao contexto humano (profissionalidade docente) da sua escolaridade. O facto de todos se referirem à escola (segundo o parâmetro EFO) de uma forma que se pode

considerar positiva dá-nos a convicção que estes adolescentes não vivem a sua escolaridade totalmente de forma negativa, como parece indicar a classificação do parâmetro EHD. O que nos pareceu foi que aproveitaram a oportunidade de ter “voz” concedida pelo nosso instrumento experimental para reivindicarem uma escola diferente, como é exemplo o seguinte excerto do Luís:

“...devia haver...assim um...um pouco de mais atenção por aquilo que a gente gosta...eu nem me estou a referir àquelas coisa que nos vão prometendo...uma rádio para podermos passar a nossa música, um bar mais fixe...aberto até mais tarde....enfim esse tipo de coisas . O que estava a referir-me era às matérias em si...por exemplo este tipo de esculturas que vimos...não aparecem porquê?”

Nuno vive o seu processo com algum conformismo e como uma concepção *etéapica* de escolaridade. Nuno diz : “... mesmo que o pessoal não curta aquilo...não temos outro remédio que é aceitar aquilo (...) e irmos assim vencendo etapas...”.

Edgar comunga, em parte as preocupações de Nuno. Para Edgar “... o problema é que a malta não curte lá assim muito aquilo que nos impingem (...) Queríamos dar matérias, artistas e (...) coisas assim que (...)mexessem mais connosco...”.

Já Pedro B. coloca mais a tónica no relacionamento interpessoal como transparece claramente no seu discurso, segundo o qual: “... Os alunos desinteressam-se porque os professores desinteressam-se pelos alunos. Puxarão só por aqueles que sabem” o que leva este aluno a “sentir-se abandonado”.

Finalmente, João inflama o seu discurso com algum inconformismo (“... não temos que ser todos carneirinhos e andar atrás do que todos pensam...”) tão típico da adolescência. Por outro lado, foi o único que, embora de forma muito ténue, trouxe para o discurso o papel da família (“...Se não sabes, trás! chumbas. E depois tens os teus pais a chatearem-te a cabeça...”) ao qual damos muita importância e que procuraremos compreender no ponto seguinte.

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 41 – Distribuição vertical e transversal de Excertos Classificados dos dados verbais femininos segundo os parâmetros de análise EFO, CPE, CCP, CSP e EHD do *Contexto de Escolarização*

Parâmetros de Análise Amostra feminina	CONTEXTO MATERIAL		CONTEXTO HUMANO		
	Escola enquanto espaço físico e organizacional global EFO	Currículo, disciplinas e programas de estudo CPE	Competência científica do professor CCP	Competências de socialização do professor CSP	Empenho, (motivações) e história pessoal inserida no discurso EHD
Ana	(+) A escola para mim não foi uma perda de tempo...		(+) é diferente a gente ler um livro e o professor explicar o que vemos		(+) A escola está a ser boa , estou em artes gráficas, que é o que gosto e a escola está a ser boa...positiva
Andreia	(+)... foi importante porque eu aqui nesta escola soube de várias ideias diferentes	(*) as matérias acho que... são normais		(+) falam muito com os alunos, contam-nos talvez os seus problemas , e querem... que nós falemos também com eles sobre os nostros problemas .. há uma grande ajuda entre os professores e os alunos .	(+) Acho que já cresci um bocadinho aqui
Cátia	(+) Ajuda um bocado a ver a escola... tem respondido aquilo que esperava dela. Eu antes já me tinha informado e... sinto-me bem aqui	(*) não encontramos lá muito disto ali nos livros ali da biblioteca... porque nós não temos livro de História da Arte na Disciplina onde era suposto darmos isto	(+) a professora...acho que faz o que pode	(+) a professora...acho que faz o que pode	
Rita	(+)sim, de uma forma ou de outra ajudou sempre a termos uma nova visão das coisas e a conseguirmos compreendê-las de uma outra forma e a ver não só um aspecto mas sim, tudo	(*)Há disciplinas que em relação às imagens ajudam-nos a compreender de uma outra forma e há outras que... nem por isso... são indiferentes	(*) depende de professor para professor e de disciplina para disciplina		
Vanessa	(+) sim a escola tem sido para mim importante	(-) as matérias ...pelo menos algumas , são assim um pouco frias e... distantes . é aquilo e...pronto, é aquilo que temos que saber	(-) o professor se não me dizer muito...não consigo estar atenta...entrar na matéria	(+) há professores que...que, enfim, estabelecem uma relação que eu não tive noutras escolas que frequentei	(+) a escola tem sido para mim importante ...embora eu às vezes sou eu que não correspondo lá assim muito bem... não me empenho o suficiente

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 41 (Continuação)

Nídia	(+) <u>aqui é um bocado mais fácil</u> ...assim a matéria. <u>Ajudam mais</u>	(+) <u>As matérias</u> e isso, acho que não são... do décimo ano, ... <u>acho que lá dei isto no oitavo e no nono</u> , e é um bocado mais fácil	(+) <u>certos professores</u> ...mais no desenho gráfico... <u>ajudam-nos assim a ver certas coisas de uma maneira diferente</u> , a olhar para as coisas,... e <u>ver algo de mais naquilo</u> ..Procurar <u>fazer coisas diferentes</u> ...e não fazer só coisas tão simples, ... <u>tentar fazer algo mais</u> do que é pretendido.	
Sara	(+) <u>ajuda</u>embora a gente queira sempre mais	(-) <u>as coisas que foram mostradas não estão assim lá muito bem patentes naquilo que estudamos</u> ...é mais uma pintura tipo tradicional...que <u>não leva a lado nenhum</u>	(-) <u>Precisamos é de professores que gostem de nós</u> e...e não estarem ali...como que a fazerem um frete... ..a pensar no ordenado ao fim do mês...	(+) <u>alguns professores</u> que eu tenho aqui e que <u>me têm marcado</u> ... de <u>forma positiva</u> .
Sofia L.	(+) <u>contribui bastante</u>	(+) a forma como interpreto as coisas <u>parte bastante daquilo que tenho aprendido</u> e... <u>das coisas que leio através da escola</u> .	(+) a forma como interpreto as coisas <u>parte dos professores que tenho tido</u> ...	(+) <u>a minha maneira de ver a arte e a minha maneira de interpretar parte bastante daquilo que tenho aprendido até agora</u>
Sofia B.	(+) A escola é uma grande <u>ajuda</u> ...mas <u>podia ajudar melhor</u>	(-) <u>coisas que vi</u> ... <u>mexeram comigo</u> algumas coisas arrepiaram-me...foram...assim muito fortes... ... <u>comparando com o que damos</u> .	(*) O problema é que os nossos <u>professores se deixam levar na onda</u>pelo menos... <u>alguns</u>	(+) <u>Outros até falam connosco e procuram dar aulas interessantes</u>
Ivânia	(+) a escola <u>sempre ajuda um bocado</u>	(-) <u>As matérias</u> aqui é que... às vezes <u>são</u> assim um bocado chatas...eu por exemplo <u>não gosto lá muito do desenho geométrico e tenho que gramar com aquilo</u> e...	(-) <u>as aulas</u> , pelo muitas aulas, <u>são só slides</u> ...e mais slides. <u>Acabam</u> às vezes <u>por serem um pouco aborrecidas</u> <u>ninguém fala</u> e... ali estamos todos a olhar para aquilo	(-) <u>é raro termos uma conversa interessante</u> ... (-) <u>não tenho</u> ...assim <u>nenhuma alternativa</u> que... ... <u>que se relacionasse melhor comigo</u>e <u>muitos têm pouca vontade de estar ali</u>é o que eu sinto
(+) – Avaliação positiva, (*) avaliação neutra e (-) avaliação negativa dos parâmetros de análise por parte do(a) adolescente.				

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 42 – Distribuição vertical e transversal de Excertos Classificados dos dados verbais masculinos segundo os parâmetros de análise EFO, CPE, CCP, CSP e EHD do Contexto de Escolarização

Parâmetros de Análise	CONTEXTO MATERIAL		CONTEXTO HUMANO		
	Escola enquanto espaço físico e organizacional global	Currículo, disciplinas e programas de estudo, etc.	Competência científica do professor	Competências de socialização de professor	Empenho, (motivações) e história pessoal inserida no discurso
Amostra masculina	EFO	CPE	CCP	CSP	EHD
David	(+)A <u>escola foi muito importante...</u> Acho que a escola que mesmo assim teve mais influencia foi esta				(+)Foi quando eu vim para aqui é que... parece que... <u>tinha assim uma chamazinha da pintura...</u> quase a extinguir-se. Mas <u>de repente... é com se a gente acendesse um esquentador... agora já veio isto de outra forma...</u>
Luís	(+) <u>ora o papel da escola é o de todas as escolas</u> que já frequentei... Mas <u>até se leva bem.</u> Aqui <u>conhecemos pessoal fixe</u> e...no fundo, <u>acabamos sempre por aprender alguma coisa.</u>	(-) o pessoal tem <u>que gramar com algumas matérias</u> que... ...sinceramente <u>não nos dizem nada...</u> mas pronto, não podemos <u>reclamar...até porque nem vale a pena</u>			(-) <u>devia haver...</u> assim um... <u>um pouco de mais atenção por aquilo que a gente gosta...</u> eu nem me estou a referir àquelas coisa que nos vão prometendo...uma rádio para podermos passar a nossa música, um bar mais fixe...aberto até mais tarde...enfim esse tipo de coisas . O que <u>estava a referir-me era às matérias em si...</u> por exemplo este tipo de esculturas <u>que vimos...não aparecem porquê?</u>
Nuno	(+) a nossa <u>escola</u> e os <u>professores fazem o que podem</u>	(-) o pessoal não <u>curte aquilo</u>	(-) <u>têm aquela matéria para dar e pronto...dão-na sem problemas</u>	(-) <u>os professores acham que não vale a pena...</u> (dedicarem-se aos alunos)	(-) <u>mesmo que o pessoal não curta aquilo...</u> <u>não temos outro remédio que é aceitar aquilo e...</u> ...e <u>irmos assim vencendo etapas</u>
Pedro M.	(-)Talvez <u>não</u> tenha tido <u>muita importância</u>	(*) <u>a gente na escola... não entramos muito sobre esta arte</u>			

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 42 (Continuação)

Pedro B.	(+) <u>Dou muita importância à escola.</u> De zero a cem...duzentos por cento	(*) <u>Só na imagem treze é que os materiais escolares foram adequados para me ajudar a compreendê-la.</u> Porque esta imagem não me é estranha, já a vi num livro qualquer	(-) <u>Há muitos que se desinteressam...devido à pouca capacidade de muitos alunos...</u>	(-) Os alunos desinteressam-se porque os <u>professores desinteressam-se pelos alunos.</u> <u>Puxarão só por aqueles que sabem.</u> <u>Sentimo-nos abandonados.</u>
Dino	(+) <u>todos os anos, a gente dá sempre coisas novas...se não andasse na escola, se calhar não tivesse percebido nada do que...disse agora</u>	(+) <u>Se as disciplinas não fossem úteis...se calhar não existiam, não é?</u> Penso que <u>muitas delas são...são úteis.</u>		(+) <u>se talvez não andasse na escola, se calhar não tivesse percebido nada do que...disse agora</u> <u>“totalmente tudo”</u> ao contrário. Mas, algumas formas foi com <u>influências da escola, penso seu?</u>
Edgar	(+) <u>A escola ... acho que sim... sempre tem a sua importância</u>	(-) o problema é que por vezes <u>estudamos muitas coisas... não têm lá muito a ver com as coisas que se passam lá fora.</u> <u>A arte...é sempre assim... uma arte de museu</u>	(+) <u>A professora tenta variar...assim... as aulas que dá</u>	(-) mas o problema é que a malta não <u>curte lá assim muito aquilo que nos impingem.</u> <u>Queríamos dar matérias, artistas e ...e coisas assim que... mexessem mais conosco.</u>
Eduardo	(+) se eu nunca tivesse ido à <u>escola, talvez olhasse para estas imagens e... visse simples imagens, sem exprimirem qualquer sentimento</u>	(+) <u>talvez se pense que as matérias são inúteis,</u> mas...no fim do ano... <u>nós notamos que foram úteis...</u> Penso que todas as disciplinas são úteis.		(+) <u>valcu a pena o “sacrifício”</u>
João	(+) <u>a escola tem ... tem sido importante a... para nós termos algum tipo de contacto... com...o que se vai passando</u>	(-) <u>As disciplinas e as matérias só contêm coisas em que toda a gente está de acordo...</u> é esse o problema. <u>Acho que podemos estar em desacordo em relação a muita coisa. Mas a escola não vai lá muito atrás desta...desta liberdade</u>		(-) Se não sabes, trás! chumbas. E depois tens os teus pais a chatearem-te a cabeça. <u>Não temos que ser todos carneirinhos e andar atrás do que todos pensam.</u>
(+) Avaliação positiva, (*) avaliação neutra e (-) avaliação negativa dos parâmetros de análise por parte do adolescente.				

Capítulo 4. Estudo Experimental: A compreensão da dimensão visual da arte contemporânea por alunos adolescentes

Quadro 43 – Síntese vertical da classificação dos dados verbais referentes aos parâmetros de análise EFO, CPE, CCP, CSP e EHD dos Quadros 41 e 42

Parâmetros de análise	CONTEXTO MATERIAL						CONTEXTO HUMANO								
	EFO			CPE			CCP			CSP			EHD		
	-	*	+	-	*	+	-	*	+	-	*	+	-	*	+
<i>Amostra feminina</i>															
Ana			x						x						x
Andreia			x		x							x			x
Cátia			x		x				x			x			
Rita			x		x				x						
Vanessa			x	x					x			x			x
Nídia			x			x			x			x			
Sara			x	x					x			x			
Sofia B.			x	x					x			x			
Sofia L.			x			x			x						x
Ivânia			x	x					x			x			x
<i>Amostra Masculina</i>															
David			x												x
Luis			x	x										x	
Nuno			x	x					x			x		x	
Pedro M.	x				x										
Pedro B.			x		x				x					x	
Dino			x			x									x
Edgar			x	x					x					x	
Eduardo			x			x									x
João			x	x										x	
<p>Parâmetros de análise para a questão-guia da entrevista</p> <p>- Qual o papel da escola para as interpretações que fizeste?</p> <p>EFO - Escola enquanto espaço físico e organizacional global. CPE - Currículo, disciplinas e programas de estudo, etc. CCP - Competência científica do professor. CSP - Competência de socialização do professor. EHD - Empenho, (motivações) e história pessoal do adolescente inserida no discurso.</p> <p>[(+) Positiva(*) neutra ou (-) negativa]</p> <p>Nota: Ver Quadro 31 para uma melhor definição dos parâmetros de análise</p>															

4.3. O Contexto de Socialização.

As respostas adolescentes à 4ª questão-guia da entrevista (“*Qual o papel da família e dos teus amigos para as interpretações que fizeste?*”) forneceram-nos um conjunto de dados verbais que nos deram informações sobre o papel dos contextos socioculturais próximos dos alunos na conformação da sua identidade e na construção dos seus significados acerca do fenómeno expresso nas imagens a que foram expostos. Como nas grelhas de análise 13 e 14 realizamos logo uma síntese crítica dos dados em bruto, resolvemos não sobrecarregar com mais Quadros a estrutura destes pontos capitulares.

Julgamos já ter recorrido suficientemente, em particular no Capítulo 3, sobre o papel da família e, em particular, dos amigos, na forma como os adolescentes se relacionam com o mundo. Nos próximos pontos capitulares realizamos uma síntese em que abordamos apenas o papel da família e dos amigos na estruturação do conhecimento apresentado no discurso apreciativo proferido tendo como sugestão as imagens de obras de arte contemporânea.

Resolvemos contudo elaborar um Quadro (44) onde procuramos estabelecer uma síntese vertical da classificação dos dados verbais referentes aos parâmetros de análise (IA, AP e HPD, Cfr. Quadro 32) que concebemos para classificar o discurso proferido em função da questão-guia, acima identificada, aproveitando para registar também a presença dos *media* nesse discurso, algo que nos pareceu significativo (anotamos 7 registos), mas que guardamos para analisar mais à frente.

Apesar da escassez da amostra e tendo em conta a perspectiva metodológica de “estudo de caso” que adoptamos para nossa investigação, estes dados sintéticos expressos nos Quadros 43 e 44 possuem uma relação interna e uma cumplicidade que os validam. No essencial, revelam que o contexto humano, ou das relações interpessoais, já manifestado em relação às competências de socialização dos professores, parece ser sempre aquele que é mais apreciado pela amostra feminina, em particular no que diz respeito ao papel do grupo de pares, como veremos a seguir em 4.3.2.

4.3.1. O papel da *família* no processo de escolarização e no discurso apreciativo produzido pelo adolescente.

“Em casa falo muito pouco sobre a escola Acho que não há interesse por parte (...) de saberem o que é que se está a dar e (...) não quero forçar ninguém (...) a saber aquilo que não querem, não é? Preferem ver televisão... Mais a mais... ter que «moer» a cabeça para perceber certas coisas...ninguém está para isso”.

Dino

Voltamos a registar entre a amostra feminina e a amostra masculina uma forte coerência interna no que respeita ao papel da família na elaboração do discurso pessoal proferido em relação às imagens das obras de arte do instrumento de investigação.

Os dados, aliás, são quase coincidentes entre amostra masculina e a amostra feminina, com três excertos registados sob o parâmetro IA para amostra feminina e masculina, 6 segundo o parâmetro AP para a amostra feminina e feminina e 3 registos para o parâmetro HPD feminino e 2 para o mesmo parâmetro masculino.

O parâmetro segundo o qual foi classificado mais discurso (AP) foi o que concebemos para isolar o discurso referente a uma determinada atitude que, de certo modo, é reveladora de uma evidente passividade manifestada pela família relativamente à vida escolar do adolescente. Consequentemente, o seu contributo para o discurso proferido pelo adolescente foi residual, diminuto ou até mesmo inexistente.

Os dados registados e analisado expressos nos Quadros 23 e 24, referentes, respectivamente, à caracterização socioprofissional dos agregados familiares dos adolescente da nossa amostra e referentes às actividades de lazer, sociais e culturais desenvolvidas pelos adolescentes da nossa amostra, ajudam a compreender do alheamento por parte da maioria das famílias pela vida escolar dos seus educandos. Não criticamos esta

ausência de participação da família no quotidiano escolar dos seus filhos quando, a vários níveis, o mundo do trabalho regista uma evolução legislativa que fragiliza crescentemente quem trabalha por conta de outrem, impedindo, na prática, a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Consequentemente não podemos separar qualquer inovação e melhoria qualitativa que queiramos obter na educação, das várias estruturas sociais que definem os relacionamentos entre os cidadãos e as várias esferas de socialização, entre as quais colocamos a educação, quanto a nós uma das mais importantes.

Decidimos então abordar apenas os discursos que nos pareceram mais significativos e capazes de, por si só, revelarem um conjunto de características e de situações potencialmente capazes de nos ajudar a interpretar outros casos semelhantes. Por isso privilegiamos os discursos da Ana, da Rita, da Cátia e da Vanessa.

Em relação ao discurso da Ana, por exemplo, embora a família revele uma atitude passiva, em relação ao que esta adolescente proferiu, classificámos positivamente uma parte do seu discurso sob o parâmetro HPD por considerarmos que a aluna se empenhou e construiu uma pequena parte da sua biografia e experiência familiar a partir de uma estímulo proporcionado pelo fenómeno artístico (neste caso mostrado pela televisão).

A família, não participando muito, cria situações (em particular a mãe) para uma interacção a partir de um acontecimento - seguramente fortuito - apresentado na TV, expresso no seguinte discurso:

Com a minha mãe falo mais que está sempre em casa...às vezes quando dá alguma coisa na televisão...assim de arte e essas coisas... procuro explicar-lhe (...) como nós damos na escola... ou mostrando imagens do livro...para ela visualizar melhor...Ela não estudou para além do básico e o meu pai também não ... pelo que é um tema que (...) não lhes interessa muito.

A este excerto voltarmos mais à frente (em 4.4.), porque o consideramos extremamente rico para entendermos o papel primordial da escola para a forma como os adolescentes conformam o seu conhecimento e como esse conhecimento pode ser

replicado no seio familiar. Mas aqui o que queremos sublinhar é o facto, já destacado anteriormente (em 3.1.1) de que a maioria destes adolescentes, ainda que a um nível relativamente baixo, possui já mais habilitações escolares do que os seus progenitores. Por outro lado, entendem que uma escolaridade básica (detida pelos seus pais) não é suficiente para a interpretação de formas culturais consideradas complexas, como o são as obras de arte contemporânea.

Ana empenha-se em explicar à sua mãe conforme “*o que aprendeu na escola*” e tem a consciência, como já referimos, que o facto de os pais não terem estudado até mais tarde lhes limita a capacidade de aquisição e compreensão cultural (de que é comunicado pelas obras de arte que poderemos classificar de “alta cultura”)

O discurso de Rita segue o de Ana, com o qual tem muitos pontos de contacto:

“Os meus pais nunca iriam perceber, porque têm... assim (...) poucas habilitações e começaram a trabalhar muito cedo...quando nasci a minha mãe tinha 18 anos. Em casa liga-se a televisão e os assuntos andam à volta do que dá “.

O tema não existe em casa porque Rita acha que os pais não iriam perceber nada, atribuindo à sua baixa escolarização a sua incapacidade de compreensão.

Já a o discurso de Cátia parece prestar-se a outra análise e é revelador de uma determinada diversidade sociocultural existente na amostra. Classificada a intervenção da família como *activa* (IA) a partir daquilo que é dito no discurso da adolescente, anotamos também uma classificação positiva para o excerto de discurso classificado sob o parâmetro HPD.

O pai de Cátia concluiu o ensino secundário, leitor de jornais (onde a aluna considera que se “*aprende muito*”), incentiva a aluna a participar na vida cultural, visitando exposições. A aluna já fez trabalhos de sucesso (“...*a professora gostou...*”) com material “não escolar” retirado nas revistas. O texto que transcrevemos na íntegra pode ser desmontado a partir de muitas perspectivas:

O meu pai estudou até ao 12º Ano e lê muitos jornais...acho que se aprende muito nos jornais...uma pessoa anda informada ... às vezes aparecem artigos (...) nas revistas...nos suplementos...sobre arte...Já fiz um trabalho para História da Arte e das Ideias sobre uma artista que veio na revista...acho que ficou porreiro... ...a professora gostou. Às vezes vamos ver exposições a museus a partir da informação que o meu pai lê...pergunta-me se eu quero ir e... lá vamos ver (...) o pior é que não pode ser sempre... pois Lisboa...não é propriamente ali...e a gasolina está cara”

O facto de “Lisboa não ser propriamente ali” é revelador de uma certa centralidade (e concentração centrípeta) da vida cultural portuguesa na grande capital. No entanto há outras concepções de cultura que cabem na dinâmica escolar se forem bem identificadas e integradas pelos profissionais da educação. Sobretudo se pensarmos que há que dar sentido e utilidade a alguma autonomia que, nos últimos tempos, tem sido dada às escolas no sentido de se comprometerem mais com a concepção do seus próprios currículos. Mas para irmos por aí teríamos que sair dos objectivos da nossa investigação que, neste ponto, se encontra já a ponto de redigir os seus textos finais.

O discurso de Vanessa, em parte, tem características que o aproximam do discurso de Ana e por outro lado possui alguns traços que o tornam muito familiar com o de Cátia.

“A minha família até se interessa pelo tema...acho que o meu avô pintava... ...eu já não o conheci...morreu ainda novo...Mas em casa sempre houve livros... ...alguns de arte...e quando era mais pequena pedia à minha mãe (que é professora) para me explicar algumas coisas (...) que não entendia.... ... Agora sou eu que já lhe explico algumas coisas... ... o que não está mal (risos)”

Havendo um artista na família, e livros de arte em casa, a arte é um tema que aparece e Vanessa acha-se com capacidade para inverter os papéis e ensinar a sua mãe (que é professora).

Quanto à amostra masculina, resolvemos também seleccionar os discursos que consideramos serem mais significativos, embora, grosso modo, os consideremos reveladores de uma interacção mais deficiente com as famílias (tal é confirmado por um número superior de excertos de discurso classificados sob o parâmetro AP).

A família de David ri-se quando vê os seus desenhos, mas incentiva a continuar porque julga que *“pode chegar a algum lado”*. Este discurso de David foi classificado sob o parâmetro HPD e também sob o parâmetro IA.

Pedro B. considera que a família não tem bem um interesse mas sim uma *“curiosidade”* com a finalidade de aumentar a cultura geral, mas em regra não falam sobre arte contemporânea:

“A minha família às vezes interessa-se por aquilo que dou... bom...não é bem um interesse (...) têm curiosidade em saber...as coisas (...) desta área que escolhi. Não é para serem especialistas (risos) se calhar é para aumentarem a sua cultura geral... ..Agora falar de arte contemporânea...é que não”.

Já quanto aos restantes discursos adolescentes parecem registar uma relação muito formal entre os adolescentes e os seus familiares. Para Luis e para Edgar o aproveitamento e o comportamento escolar é o que mais preocupa os seus progenitores, no que são seguidos pela Nídia e pela Ivânia.

No entanto destacamos ainda o discurso do Edgar, possuidor de uma característica daquilo que já referimos anteriormente, da inadequação entre muitas das formas contemporâneas de trabalho as exigências de uma educação (desejavelmente) mais participada famílias.

“Bom para falar da escola lá em casa, ...tínhamos que estar em casa todos ao mesmo tempo e isso raramente acontece. O meu pai chega e parte...é camionista da TIR (risos)..anda sempre lá por fora. Quando me vê «Então está tudo bem, pá?. Vê lá se me arranjas chatices?». Eu mal o chego a ver. Se o ver aí umas duas vezes por mês, é muito...mas pronto não me posso queixar. Não temos hipóteses de escolher os nossos pais”.

Edgar sente a falta de um progenitor com que dialogar em casa sobre os problemas da sua escolaridade, pelo que desabafa “*não temos hipóteses de escolher os nossos pais*” com alguma violência - as palavras também o são - e, seguramente, muita injustiça, dado que o seu pai, se calhar, também “*não teve hipótese*” de escolher a sua profissão.

4.3.2. O papel dos *pares* no processo de escolarização no discurso apreciativo produzido pelo adolescente.

“...Os amigos aqui da escola ou “fora da escola”? (questão colocada ao entrevistador)... ... é que aqui ainda dá para agente falar qualquer coisinha... agora «lá fora» nem pensar!”

Ivânia

A análise sintética de dados do Quadro 44 revelam-nos já contudo uma pequena diferença qualitativa entre o papel dos pares na conformação do discurso apreciativo proferido quer por rapazes, quer por raparigas. A amostra feminina regista 3 excertos de discurso classificado sob o parâmetro IA, o que significa que, de algum modo, o tema artístico cabe no contexto de amigos de algumas das adolescentes. Por outro lado, há 4 registos HPD o que quer dizer que as adolescentes interagem com os seus pares tendo a arte como pano de fundo. No entanto, importa sublinhar que globalmente a existência de

13 anotações de excertos registados sob o parâmetro AP, revelam em termos gerais (nesta amostra) o papel diminuto dos pares na conformação do conhecimento do aluno.

Para Ana e para o seu círculo de amigos a arte contemporânea não é um assunto muito falado. Embora raro, surgiu uma situação em que viram um filme de Van Gogh, mencionado como o “*artista que cortou a orelha*”. Também aqui a aluna procura reproduzir o conhecimento escolar (procura dar como a professora explicou).

Já para Cátia uso da internet em grupo de amigos para fins escolares constitui a única indicação da aluna acerca do papel dos amigos, enquanto Vanessa assume uma atitude bastante crítica em relação aos temas preferidos pelos rapazes, bem expresso no seguinte excerto:

“Agora entre amigos acho que os temas é mais discoteca, namoros (...) os rapazes só falam de futebol (...) e motas...enfim...coisas sem interesse, ou pelo menos sem o interesse da arte”

Para Sara, tal como para Sofia L. e para Dino, entre amigos, “*a arte é um tema que nunca aparece*”

Quanto ao discurso masculino, destacamos alguns excertos que nos parecem significativos para um compreensível alheamento dos jovens relativamente a um fenómeno ligado àquilo que deveremos classificar como “alta cultura” e conseqüentemente afastado dos modelos culturais veiculados pelos media que, como vimos no Capítulo 3 (em particular no ponto 1.2.1) e vemos no Quadro 44, tem um papel fundamental no quotidiano juvenil.

Para David os de “*lá de fora*” não costumam ver imagens e quando vêem é sempre mais para se “divertirem”. Não deixa de ser interessante esta diferenciação, também patente no discurso de Ivânia, entre os alunos da escola e os de “fora da escola”, transparecendo uma ideia de existência de múltiplas realidades culturais entre os jovens que um estudo mais aprofundado teria de levar em linha de conta.

Todavia se quiséssemos considerar um discurso que de alguma forma condensasse os discursos individuais proferidos, escolheríamos o de Luís que entre amigos discute coisas que não discute em casa, mas os temas de conversa andam em redor da música desporto e namoros (miúdas) não valorizando muito os temas de conversa em redor do desporto (consideradas “tretas”) que expressa no seguinte excerto:

“Entre amigos...bom aqui já é um bocado diferente...a gente pode discutir algumas coisas que normalmente não discutimos em casa...mas é mais música...trocamos cds...assim... desporto... miúdas...e essas coisas...as tretas do futebol...se foi penalty ou não...enfim...”

Já Nuno, por vezes, fala com alguns dos colegas de outros cursos que “*mostram interesse*”, mas constata criticamente que muitos colegas manifestam desinteresse inclusive pelos próprios cursos que frequentam.


“...às vezes, mesmo aqui na escola...falo de artistas e obras de arte que vamos estudando... que vamos analisando...e alguns mostram interesse...mas muito pessoal, fora das aulas está-se nas tintas para os cursos deles ...quanto mais para o nosso...”

Em suma, um olhar sobre as entrevistas das grelhas 13 e 14 no nosso Anexo II, na qual já fizemos uma condensação, ordenação e síntese crítica do discurso proferido, poderá elucidar melhor sobre as relações existentes entre os adolescentes e do valor que atribuem ao contexto de pares para os sentidos que dão à sua vida quotidiana e (porque foram sugestionados a dizê-lo) em relação aos significados que expressam no seu discurso apreciativo proferido como resposta às primeiras duas questões-guia do nosso instrumento de investigação.

Por outro lado, um olhar de revisão pelas práticas culturais dos *nostros* adolescentes, claramente expressas no Quadro 24 (e analisadas no ponto 3.1.2. precedente) e a informação sobre culturas adolescentes contemporâneas, consideradas num sentido lato, abordadas no Capítulo 3 (em particular no ponto 1.2) revelam-nos bem da importância que

algumas manifestações culturais têm na vida dos adolescentes, sobretudo a música e o cinema. Por isso, a seguir, abordando o *contexto do conhecimento*, também procuraremos compreender como actuam os *media* na conformação desse conhecimento juvenil.

Quadro 44 - Síntese vertical da classificação dos dados verbais referentes aos parâmetros de análise IA, IP e HPD e registo dos media, das Grelhas 13 e 14 relativos ao *contexto de socialização*.

		CONTEXTO FAMILIAR						CONTEXTO GRUPO DE AMIGOS					
		IA		AP		HPD		IA		AP		HPD	
Parâmetros de análise		IA	AP	-	*	+	IA	AP	-	*	+		
Amostra feminina	Ana	x	x			x					x		
	Andreia			x				x					
	Cátia		x			x	x						
	Rita	x		x				x			x		
	Vanessa		x			x		x					
	Nídia			x				x					
	Sara			x				x					
	Sofia L.			x				x					
	Sofia B.	x		x				x			x		
	Ivânia	x						x			x		
 Entrevistas com referências aos media (televisão, filmes, vídeos...)													
Amostra masculina	David		x			x					x		
	Luis			x				x					
	Nuno			x				x					
	Pedro M.			x									
	Pedro B.		x			x		x					
	Dino	x		x				x					
	Edgar	x	x					x					
	Eduardo			x				x					
	João	x		x				x					

Parâmetros de análise
para a questão-guia da entrevista
- Qual o papel da tua família e dos teus amigos nas interpretações que fizeste?

IA – Intervenção Activa
AP – Atitude passiva
HPD – História, ou opinião pessoal integrada no discurso
Nota1: Ver Quadro 32 para uma melhor definição dos parâmetros de análise
Nota2: A entrevista de Samuel foi analisada à parte.

4.4. O Contexto do Conhecimento

Ao elaborarmos este ponto capitular, quisemos, de certa maneira, “*conhecer o conhecimento*” do aluno, em particular, o seu conhecimento no âmbito amplo das artes visuais. Tivemos por isso a noção dos aspectos delicados que tal questão acarretava. Por um lado receávamos que os dados verbais obtidos por esta questão viessem a baralhar e a dificultar a nossa análise, tal a singularidade discursiva que julgávamos obter em cada entrevista, por outro lado, sentimos pisar terrenos os terrenos movediços da educação (aqueles que poucos ousam pisar), ao sabermos que, de algum modo, ao analisarmos estes dados verbais, estaríamos simultaneamente a avaliar a qualidade do trabalho dos professores destes adolescentes.

As grelhas 15 e 16 do Anexo II contém já a selecção, condensação e síntese crítica do discurso proferido relativamente à última questão guia do instrumento experimental. Neste ponto, e porque já efectuamos um tratamento dos dados verbais, na sequência da utilidade dos Quadros 43 e 44 para a estruturação do nosso próprio discurso, elaborámos um quadro de síntese - o Quadro 45 - o último quadro a nossa investigação, que nos dá uma visão panorâmica acerca do efeito provocado pelas imagens de obras de arte contemporânea mostradas a estes adolescentes.

Os dados deste quadro ajudam compreender porque resolvemos estruturar um ponto capitular (2.3) neste último capítulo, em que entendemos considerar-se o contexto da recolha de dados, um *acontecimento* e uma *experiência* que foi mais determinante e mais significativo do que, propriamente, os dados em si. Aliás o excerto retirado da entrevista do João (já citada anteriormente), com que abrimos o próximo ponto capitular, procura ilustrar isso mesmo.

Como vemos, existe um parâmetro de análise de discurso maioritário CME, que concebemos para classificar os excertos dos discursos referentes a uma determinada consciencialização, por parte do adolescente, das mudanças operadas em si a partir da sua exposição a imagens de obras de arte contemporâneas.

4.4.1. As obras das imagens mostradas *não* corresponderam à ideia que *estes* adolescentes têm de arte contemporânea

“Hoje...acho que foi o primeiro dia em que falei ...de uma forma mais ou menos livre sobre arte...sem estar preocupado de saber se o que estou a dizer é ou não o mais correcto...ou se as minhas ideias são as que estão nos livros...ou naquilo que a professora disse”.

João

As obras de arte mostradas só parecem ter despoletado uma única resposta classificada sob o parâmetro de análise C, cabendo ao Luís esta “distinção”. No entanto a forma dúbia e a mistura de conceitos patentes no discurso adolescente levou-nos a considerar um outro parâmetro de análise MC com o qual classificámos o excerto que, numa mesma resposta, acabava por contradizer de algum modo o conteúdo principal do discurso. Daí o registo simultâneo de dois parâmetros de análise, nas grelhas de análise e no Quadro 45. No entanto, a natureza do fenómeno artístico, e todas as considerações já expressas em pontos anteriores deste capítulo, em particular os que se referiram ao uso da linguagem, aconselham a tolerar as vicissitudes, os paradoxos e as contradições aparentes com que muitas vezes é confrontada a tarefa interpretativa.

O discurso de Ana foi considerado sob os parâmetros NC/MC. Esta adolescente acha que *“este tipo de arte”* não é dado na escola. Achou logo que as imagens mostradas deveriam ser modernas (de hoje) porque seriam *“demais”* (exageradas) para época de Picasso (em que *“a arte já era muito avançada”*).

Nos mesmos parâmetros de análise foi considerado o discurso de Andreia, para a qual as imagens não são novas porque tem-se sempre a sensação de que já foram vistas num dado lugar ou passaram na televisão.

A escola (por intermédio da acção docente) parece privilegiar mais a pintura como forma de expressão artística e alguns artistas modernistas como Picasso, que volta a ser

referido. Também aqui a televisão marca a sua presença como elemento legitimador do saber (e de uma *verdade*).

Também Rita não tinha qualquer ideia acerca da arte contemporânea porque nunca se lhe tinha proporcionado a abordagem a esse tipo de arte, tendo sido classificado o seu discurso sob parâmetro NC.

No que respeita à componente masculina da amostra mencionamos apenas os adolescentes cujos excertos consideramos pertencerem ao parâmetro NC ou MC e que, para além disso nos pareceram mais significativos.

O Nuno não tinha qualquer ideia formada e estruturada acerca de arte contemporânea porque para ele este tipo de arte não entra muito dentro das preocupações dos jovens. A escola trouxe mais temas de conversa à volta da arte, é certo, mas de uma arte que não tem nada a ver com a que foi mostrada que é considerada “mais forte”.

Já Pedro B. surpreendeu-se com a arte mostrada, que não tem nada a ver com a que a escola apresenta e que o influenciou. Acha que a arte é muito estranha e que se torna difícil saber o que é que o artista queria dizer.

O João, por sua vez, não tinha nenhuma ideia sobre arte contemporânea nem sequer pensado sobre o assunto. Acha que a evolução vai do figurativo (não mencionado, mas subentendido) para o abstracto. Foi o primeiro dia que falou de uma forma mais ou menos livre sem se preocupar em saber se as suas ideias são as que estão nos livros ou no discurso da professora.

Luís, como já atrás referimos, é o único adolescente a considerar que as imagens “corresponderam” à ideia que tem de arte contemporânea, (por isso o seu discurso é classificado no parâmetro C) ainda que não tivesse sido mostrado nada de “Picasso” (!). O aluno tem uma leve consciência da dupla significação de muitos das obras de arte: “*pareciam uma coisa mas também podiam ser outra*”.

Apresentado em slides aos alunos (como nos “informa” Andreia), foi extraordinário o impacto de Picasso junto dos mesmos. A par da televisão, parecem constituir dois dos principais elementos que são recorrentes em muitos discursos juvenis, independentemente dos sexos. Mas a contemporaneidade de Picasso é relativa, pois faleceu seguramente mais de uma década (1973) antes do nascimento destes adolescentes. Para além disso, como já

explicamos no Capítulo 1 e no Capítulo 2 (em particular no ponto 1.2) a nossa ideia de contemporaneidade é bem mais radical do que aquela que costuma ser definida pelas categorias históricas. Referimo-nos ao “aqui e agora”, há arte feita no presente, logo coeva com a vida dos próprios adolescentes e dos seus professores.

Quadro 45 - Síntese vertical da classificação dos dados verbais segundo os parâmetros de análise C, NC, CME e MC das Grelhas 15 e 16 relativos ao contexto de conhecimento.

		CONTEXTO DO CONHECIMENTO				
		Parâmetros de Análise				
		C	NC	CME	MC	/MC
Amostra feminina	Ana		x			x
	Andreia		x			x
	Cátia			x		
	Rita		x			
	Vanessa			x		
	Nídia			x		
	Sara			x		
	Sofia L.			x		
	Sofia B.			x		
	Ivânia			x		
Amostra masculina	David			x		x
	Luis			x		
	Nuno		x			x
	Pedro M.		x			
	Pedro B.		x			
	Dino			x		
	Samuel			x		
	Edgar			x		
	Eduardo	x				x
	João		x			x
<p>Parâmetros de análise para a questão-guia da entrevista A arte mostrada correspondeu ao teu conceito de arte contemporânea?-</p> <p>C – Correspondeu NC – Não correspondeu CME – Passou a corresponder a partir do momento da experiência MC- Mistura conceitos Nota1: Cfr. Quadro 33 para uma melhor definição dos parâmetros de análise</p>						

4.4.2. As obras mostradas mudaram a percepção *destes* adolescentes acerca de arte contemporânea

“Os professores preferem não arriscar e a escola (...) acho que prefere dar...coisas assim previsíveis (...) ou mais tradicionais...Picasso e esses artistas assim...que já morreram...acho que o Picasso já morreu, Não ? (olha para o entrevistador). Por isso «lá fora» não podemos esperar grande coisa. Passa-se a vida a ver televisão...pelo menos lá em casa...é a forma de se passar o tempo...Até é pena que agente aqui não discuta (...) sobre o que se vai passando.

Ivânia

Resolvemos separar os dados verbais e dispor, neste ponto, os que se referem ao discurso proferido pelos adolescentes da amostra que pudemos classificar – sem qualquer dúvida – no parâmetro de análise CME, definido para classificar o discurso proferido pelos adolescentes que foram *marcados* pelas imagens das obras de arte mostradas e pela experiência a que foram sujeitos.

Até serem mostradas as imagens, Cátia não tinha uma ideia acerca da arte contemporânea, porque nunca ou raramente a tinha visto. Afirmou que a televisão passa programas mas a arte que aparece é diferente, sendo considerada mais “familiar”. A partir de agora tem “*outra ideia*”.

Vanessa tinha pouco contacto com a arte contemporânea cujos exemplos acha serem muito fortes e “*têm mais para dizer*” embora sejam de interpretação difícil. Ficou com uma outra “visão” depois da experiência.

Já Nídia não tinha qualquer contacto porque a escola não lhe mostra a arte “*que se faz hoje*”. Acha que é difícil até mesmo para os professores, mas agora já viu “alguma” coisa.

A Sara apresenta-nos um dos discursos mais interessantes. Esta adolescente não tinha uma ideia muito precisa porque a arte contemporânea saía fora das suas preocupações e porque achava que o facto de viver fora dos centros urbanos não lhe permitia o acesso. A informação cultural chega-lhe pelos amigos (revista, website) e pela televisão. Achou “piada” a algumas imagens e compreende porque é que a escola não as mostra, considerando que a instituição escola não está preparada para lidar com o conhecimento diferenciado dos alunos, preferindo uma normalização dos objectivos (“*todos têm que saber o mesmo*”). O excerto do seu discurso que decidimos transcrever é sintomático de uma visão crítica que muitos professores desconhecem nos seus alunos, mas que – como constatamos – apenas está à espera do momento para se revelar:

“até compreendo porque é que a escola não (...) não mostra coisas assim deste género. É que podem haver...enfim, várias respostas...cada um pode sentir coisas diferentes, Acho eu? E... ... e a escola não está preparada para lidar com isso. É (...) mais do género todos têm que saber o mesmo. Penso eu?”.

Quanto ao discurso masculino mais significativo, Samuel considera que arte dada na escola não sendo inútil, não é bem do mesmo género da que foi mostrada. O aluno por esta experiência reforça a ideia que tinha de arte contemporânea que lhe chega pelas suas navegações na Internet, ainda que não seja tão estranha como esta. Por isso mete-lhe confusão o que os artistas querem dizer e acha que é importante conhecer a sua vida

Já Dino acha que a arte mostrada nas entrevistas corresponderam à ideia que tinha, embora a arte mostrada nos materiais escolares (livros e slides) seja mais “*calma*” e sempre há textos que ajudam a “perceber” melhor. A arte mostrada é um bocado estranha e esquisita e acha que não tem conhecimentos suficientes para dizer sequer se é ou não.

O Edgar tinha uma ideia que se alterou com a experiência, pensando agora de maneira diferente. As imagens vistas têm mais interesse apesar de serem mais “*díficeis*”. Acha que “arte da escola” é uma coisa diferente mais familiar porque é vista em filmes, na televisão e em vídeos. Segundo Edgar, parece não haver alternativa achando que se deveria “*sair do esquema sempre igual*”.

As constantes referências à televisão e a outros media (vídeo, internet, cinema etc.) no discurso adolescente da nossa amostra, revelam-nos sobre as características e sobre a qualidade (não necessariamente boa) da cultura contemporânea. O que a distingue, precisamente, é o facto de estar caracterizada por uma mediatização crescente que chega a investir sobre as próprias estruturas de legitimação da verdade (só é verdade se passar na televisão).

Por isso uma das condicionantes fundamentais da nossa investigação assentou no facto de se ter desenvolvido num contexto em que a produção e circulação de formas simbólicas - entre as quais colocamos as artes visuais - parece ter ficado definitivamente apanhada, de forma crescente e irreversível, pelos processos de comercialização e de difusão que actualmente têm um carácter global.

Lançar um novo olhar crítico sobre a realidade envolvente, substancialmente diferente daquela que foi a dos seus pais, é a tarefa primordial que parece exigir-se aos jovens adolescentes de hoje - e é ao grande desafio a lançar à escola - sobretudo num mundo em que, como nos diz Savater, as coisas são mais o que significam, do que o que são, ou parecem ser.

CONCLUSÕES GERAIS

Conclusões Gerais

“Aceitar ser incomodada por eles (adolescentes) não será o único meio ao alcance de uma sociedade que se pretenda capaz de dominar os seus medos originais, de ultrapassar as suas frustrações e de merecer os seus poetas?”

Herre, Pagan-Reymond & Reymond

Julgamos ter deixado bem patente, em particular na nossa longa introdução, a consciência que tivemos da sua assumida inadequação relativamente aos modelos investigativos utilizados nas ciências exactas, pelos menos os mais tradicionais – que, em regra, separam o objecto do sujeito – e até mesmo relativamente a muitos dos modelos, pelo menos os mais ordenados, utilizados nas ciências humanas. Sobretudo, em relação aos que privilegiam um controlo preciso sequenciado de todos os passos da investigação. Nesta investigação, sentimos também ser o sujeito, ou pelo menos, sentimos fazer parte do próprio objecto a investigar.

Tivemos a consciência de que nos colocamos numa determinada posição investigativa, onde começamos por dispor das nossas próprias inclinações intelectuais, cognitivas e afectivas (e outras dissimuladas entre o nosso discurso) que fez com que a investigação também nos tivesse exigido uma participação íntima a partir da qual procuramos construir conhecimento que fosse útil para a nossa área de interesse.

Por isso, esta dissertação também foi consciente dos desafios epistemológicos que impôs a si própria, em parte, devido à sua postura metodológica qualitativa – que arriscou incluir a biografia pessoal e profissional do investigador como elemento-guia da investigação - e devido ao seu assumido campo transdisciplinar, tal quantidade de disciplinas convocadas para a corporização do seu enfoque crítico e interpretativo.

O nosso objecto de estudo levou-nos a efectuar a delimitação possível dos campos teóricos e conceptuais que serviram de enquadramento e de referência para contrastar e interpretar a parte experimental, mas também para apresentar os territórios intelectuais que serviram de alicerce à investigação. Este esforço compreendeu todo o Capítulo 1.

A amplitude dos temas abordados procuraram servir de almofada interpretativa para analisarmos os discursos dos *nossos* jovens que, no fundo, também habitam a pós-modernidade. Daí que tivéssemos realizado uma revisão dos termos “pós-modernidade” e “pós-modernismo”, sistematizando o que de relevante tem sido dito sobre estes conceitos nos últimos tempos, pelos autores dos mais variados quadrantes.

O fenómeno que nos propusemos estudar, e em particular as imagens do nosso instrumento experimental, obrigou-nos também a uma reconceptualização das noções de arte e de cultura que ocupou todo o nosso Capítulo 2.

Procuramos aqui não só clarificar os conceitos e caracterizar o fenómeno artístico contemporâneo, como também analisar os traços distintivos essenciais do pós-modernismo artístico, contrastando-os com os seus congéneres modernistas, e procurando compreender qual a ideia de “projecto” que ambos os movimentos preconizam no âmbito das artes visuais. Julgamos no essencial ter discutido o fenómeno a partir de diversas perspectivas e a partir de diversos ângulos (do ângulo do artista, do crítico, do público etc.), de modo a entender melhor as idiossincrasias e as vicissitudes da arte visual pós-moderna que constituiu o fundo iconográfico do nosso instrumento de investigação.

A consciência que tínhamos à partida de que estes adolescentes já pouco ou nada tinham a ver com os adolescentes que nós fomos, levou-nos à necessidade de tentar compreender estes “novos” públicos juvenis e a sua peculiar cultura “hipermediatizada”. Os jovens que frequentam a escola de hoje foram o objecto deste Capítulo 3 em que nos esforçamos por consultar a bibliografia mais recente sobre a adolescência, e em particular aquela a apresenta com contornos que julgamos serem mais adequados para compreendermos a nossa própria amostra. Se por um lado se procurou identificar e compreender como se estruturam as culturas juvenis na era da circulação da informação e da globalização, por outro, este capítulo também procurou sistematizar os conceitos - como o de cultura Visual - os modelos, as práticas e os conteúdos que julgamos fundamentais para uma renovação do ensino das artes visuais, num dos poucos capítulos

em que tivemos a sensação de termos saído das linhas de rumo qualitativo que tínhamos assumido no início – aqui a nossa dissertação procurou ser prescritiva e propor um modelo alternativo de educação para as artes visuais, tendo a consciência de que foi ao invés dos inúmeros conselhos de neutralidade dos metodólogos da educação.

Finalmente, no Capítulo 4 dispusemos toda a parte experimental e o nosso objecto de estudo foi aqui delimitado. Consolidou-se à volta de saber como é que um determinado grupo de adolescentes, a partilhar um mesmo espaço físico e humano de aprendizagem (a mesma escola, a mesma turma) e um mesmo espaço social e cultural (a mesma região e praticamente no mesmo nível de classe social) se relacionou com imagens de arte contemporânea e como é que elaboraram significados a partir de uma série de questões-guia que estruturaram a entrevista utilizada – o instrumento principal de recolha de dados.

O caso: a arte contemporânea na escola e o papel dos agentes de socialização na conformação do conhecimento (artístico) do adolescentes, diagnosticou algumas perspectivas que se situam muito para fora do que tem sido o senso comum em relação ao mundo da adolescência e da sua relação com a escola.

Afinal os adolescentes – pelo menos os da amostra - gostam da escola, gostariam de ter uma melhor escola - é certo! - e sabem distinguir e, de certa forma, avaliar a qualidade do trabalho docente. De facto, os adolescentes elaboraram uma avaliação que poderemos classificar de *afectivo-comunicacional*, tal a importância atribuída aos aspectos *humanos* e *comunicacionais* do acto pedagógico. Os adolescentes querem e gostam de conversar e desejam que os seus professores os coloquem no centro da aprendizagem. Este parece-nos ser um dado importante para os educadores e professores leitores desta tese, para além disso, os adolescentes têm uma consciência, ainda que mitigada e por vezes confusa, do papel da educação na regulação social e nas concepções de cultura e de mundo.

Em relação à percepção ou ao comportamento e atitude emocional perante um artefacto artístico, a análise dos dados da investigação mostram-nos claramente a existência de padrões interpretativos e emocionais que deitam por terra algumas das concepções essencialistas e tautológicas da apreciação estética segundo as quais cada indivíduo vê o mundo de maneira única e não reproduzível. Afinal existem frequências no

discurso adolescente que nos permitem verificar que existem uma série de padrões culturais e comportamentais que pode ser explicado a partir de vários pontos de vista (Sociologia, Psicologia Social, Antropologia Cultural, Ciências da Educação etc.), que deixamos para posteriores investigações: são “as portas deixadas abertas” pela investigação.

Dos mass media (em particular o cinema e a televisão) até ao discurso escolar tradicional, (como as concepções artísticas modernistas autoexpressivas baseadas na genialidade do artista e na ideia extremamente enraizada de que a arte não se pode ensinar), ou até da acção isolada mas significativa levada a cabo por algum professor relativamente a determinado tema, existe um sem número de forças (quer do interior da escola, quer do seu exterior) capazes de actuar sobre o adolescente conformando a sua forma de pensar e de se exprimir. E isto é claramente revelado pela análise crítica dos dados verbais da investigação.

Por isso, para que consigamos uma autenticidade no “ser” sem a qual não podemos elaborar um conceito de cidadania, nem para nós, nem para a adolescência que queremos educar, os dados apelam para uma concepção de arte, de escola e de profissionalidade docente, que terão que ultrapassar todos os constrangimentos por ora colocados e que têm impedido uma educação mais aberta, mais dialogante (em particular com os seus utentes) e capaz de encontrar novas respostas para novos problemas.

Finalmente esta dissertação constitui-se como o resultado individual de um compromisso social: não sendo prescritiva, no seu início, identificou e avaliou o estado e as representações de ensino artístico prevalecentes na escola portuguesa e, ainda que não fosse esse o principal objectivo da investigação, apresentou alternativas possíveis para a educação artística em particular: *Uma Educação Artística para a Compreensão da Cultura Visual*.

Se de algum modo a nossa investigação pudesse, modestamente, servir para que os profissionais da educação artística reflectissem sobre as suas próprias práticas, pensando e repensando os modelos que utilizam, os conteúdos que ensinam e, muito particularmente, o modelo de cultura e de inteligência que procuram desenvolver no aluno, sabendo que

este aluno tem um nome e uma voz que gosta de ser ouvida, então teríamos dado por bem empregar o esforço e o tempo consumidos nos anos que levaram à realização deste trabalho.

As portas que a investigação deixou em aberto

Já começa a ser comum, em investigações que seguiram um rumo qualitativo, a consideração de que a investigação apenas iniciou uma linha de indagação pelo conhecimento que, devido à sua própria natureza ontológica, jamais poderá ser dado como concluído. Daí a frequente metáfora das portas deixadas abertas. É um convite para que outros entrem, mas também uma possibilidade de voltarmos atrás.

Esta dissertação possui um traço distintivo essencial. A sua realização assistiu à viragem de um século, pelo que o seu texto iniciou-se num século e terminou noutro. Mas mais significativo é a consciencialização de que os materiais iconográficos – as imagens de obras de arte – e as próprias obras de arte, já são, hoje, também do século passado. Por isso, há uma vertigem de actualidade que torna ainda mais urgente uma revisão dos modelos artísticos modernistas que tiveram sentido no século em que todos nascemos, mas que dificilmente poderão hoje servir de matrizes interpretativas para compreendermos o mundo “hipermediatizado” contemporâneo.

A citação com que resolvemos abrir as precedentes conclusões, não é inocente. Da mesma forma que não são inocentes muitos dos textos introdutórios (para que não repitamos novamente “citações”) com que decidimos iniciar alguns capítulos e muitos subcapítulos desenvolvidos ao longo desta dissertação. Procuramos ir ao encontro de outras *vozes* com as quais nos identificamos. Elas dizem coisas interessantes que ajudam a visualizar e a enquadrar as problemáticas em que nos introduzimos. Muitas poderão revelar aos leitores desta dissertação o nosso posicionamento filosófico-pedagógico, mas outras procuram assumir uma espécie de intertextualidade com os conteúdos do texto ao qual servem de “entrada”, ou a outros que se lhe seguirão.

Na verdade, como também já “citamos” na nossa introdução: “*somos porque nos posicionamos em relação a algo*”, o que significou, para o autor desta investigação, abandonar uma cómoda posição relativista e assumir uma postura mais crítica e reflexiva, que prefere mais o compromisso social, do que a (suposta) neutralidade científica.

Significa também, tomar parte de estratégias que, na realidade, concorram para melhorar a qualidade do ensino que ministramos aos nossos jovens e, em suma, ajudem a desenvolver um modelo de escolaridade mais autoconsciente, mais dinâmico e mais *observador* daquilo que se está a passar “fora da escola”. Por conseguinte, um modelo de escolaridade que pense “porque é que as coisas têm que ser assim” e que para além de pensar a natureza do conhecimento escolar, seja capaz de diagnosticar problemas e de propor alternativas viáveis para a sua resolução.

Parece ser uma concepção colonialista de aluno a que uma determinada escola continua a fomentar (o aluno como depósito) daí que, muitas vezes, o aparecimento de fenómenos negativos na dinâmica educativa contemporânea, a que os órgãos de comunicação social costumam dar relevo, são o resultado de um epifenómeo fundado num autismo e numa enorme falta de diálogo que tende em cristalizar-se entre as partes (políticas educativas, chefias escolares locais, professores e alunos).

Se a base da pirâmide é a que mais se instabiliza, está ainda por investigar as reais angústias e os sentimentos de desorientação de muitos dos professores, aqueles que numa posição intermédia de arbitragem entre os chamados “objectivos gerais e específicos” e as expectativas dos alunos - *os verdadeiros utentes do sistema* - consideram valer a pena lutar por uma educação que considere os adolescentes como *sujeitos em realização-emancipação*.

E isso, implicará, sempre, que tenhamos disposição para escutar a *voz* adolescente, essa voz que nos surpreendeu camuflada algures entre discurso ingénuo e aparentemente naif de uma boa parte do que disseram, e as opiniões extraordinariamente assertivas sobre a forma como vivem a sua escolaridade e as formas de socialização.

Por isso as portas que ficaram abertas são aquelas que permitem o acesso dos investigadores ao conhecimento do fenómeno educativo e do fenómeno artístico, abandonando a cómoda *posição de gabinete* e entrando na escola real. Essa escola que tende, cada vez mais, a já não ser *essa* escola que nós frequentamos e que urge (re)conhecer.

Investigar outros comportamentos e outras atitudes dos alunos relativamente ao fenómeno artístico contemporâneo, investigar a concepção, implementação e avaliação de metodologias de ensino artístico mais consentâneas com as dinâmicas estéticas da nossa época, investigar as identidades docentes dos profissionais da educação artística em tempos de mudança e investigar como se constrói o saber docente dentro e fora das instituições de formação inicial, foram pontas e pistas reveladas pelos dados da nossa investigação que merecerão, seguramente, uma continuidade investigativa do texto que aqui termina - por ora - e que mais tarde se reiniciará.

Por isso, chegar aqui não significa chegar ao fim, continuando a metáfora, as portas não se abrem por si só, precisam de uma mão humana que as abra, e de uma vontade e de uma certeza de se encontrar no outro lado, entre as inúmeras incertezas da nossa época, uma linha de rumo que teremos de tomar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Nota: inclui videografia, cinematografia e fontes www.)

- AA.VV. (1998). *Postmodern* [<http://private.fuller.edu/~clameter/phd/postmodern.html> (consulta de 20-6-1998)].
- AA.VV.(2000a). *A baseline definition of culture* [<http://www.wsu.edu:8001/vcwsu/com>]
- AA.VV.(1989). *What Parents Don't Know, Parents & Teenagers*, nº Fevereiro/Março, p2.
- AA.VV.(2000b). *Clifford Geertz, Emphasizing Interpretation From «The Interpretation of Cultures», 1973* [<http://www.wsu.edu:8001/vcwsu/commons/topics/culture/culture-definitions/geertz-text.html> (consulta de 20-3-2000)].
- Adorno, T. (1974). *Minima Moralia*. Londres: New Left Books.
- Adorno, T. (1982). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y Prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Albarello, L. et. al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alpers, P. (Ed.) (1992). *The Philosophy of the Visual Arts*. Oxford: Oxford University Press.
- Anatrella, T. (1988). *Interminables Adolescences: les 12-30 ans*. Paris: Cerf-Cujas.
- Andrade A.N. & Novo H.A. (2000). Eles ficam, nós namoramos: Algumas reflexões sobre adolescência. In: Novo H.A. & Menandro M.C.S. *Olhares Diversos: Estudando o desenvolvimento humano*. Vitória: UFES.
- Appignanesi, R. & Garratt, C. (1995). *Introducing Postmodernism*. Nova Iorque: Totem Books.
- Argan, G. C. (1988). *Arte e Crítica de Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Argan, G.C. (1982). Artes Visuales. In Dufrenne, M. & Knapp, V. *Corrientes de Investigación en las Ciencias Sociales: Arte, estética y derecho*. Madrid: Editorial Tecnos/UNESCO.
- Argullol, R. (1996). *Tres Miradas sobre el Arte*. Barcelona: Destino Libro.
- Argullol, R. (1997). Un Balance de la Modernidad Estética. In *Boletín Informativo de Fundación Juan March*, Nº de Outubro.
- Ariño, A. (2000). *Sociología de la Cultura: La constitución simbólica de la realidad*. Barcelona: Ariel.
- Arnheim, R. (1986). *El Pensamiento Visual*. Barcelona: Paidós.

- Arnheim, R. (1989). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo : Livraria Pioneira Editora.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Augé, M. (1995). *Hacia un Antropología de los Mundos Contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Augusto-França, J. (1988). Situação do Pós-moderno, Moda do Pós-modernismo In *Revista de Comunicação e Linguagens*, Nº 6/7, (pp.131-136). Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens.
- Bachelard, G. (1972). *La Formation de l'Esprit Scientifique*. Paris : J. Vrin.
- Balandier, G. (s.d.). *Le détour*. Paris: Anthème Fayard.
- Ballesteros, J. (1989). *Postmodernidad : Decadencia o resistencia*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Barber, B.R. (1995) *Jihad vs Mcworld*. Nova Iorque: Times Books.
- Barbero , J.M. (1997). Teenagers as Social Agents. *Peace Review*, 9 , (4), 475-480.
- Bargados, A.L. ; Hernández, F. & Barragán, J. M^a (1997). *Encuentros del Arte con la Antropología, la Psicología e la Pedagogía*. Barcelona: Angle Editorial.
- Barilli, R. (1994). *Curso de Estética*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Barnard, M. (1998). *Art, Design and Visual Culture*. Nova Iorque : St. Martin`s Press.
- Barreto, A. & Preto, C. (1996). Indicadores de evolução social In A. Barreto (Org.) *A Situação Social em Portugal (1960-1995)*, (pp.61-162). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. Nova Iorque: Columbia University / Semiotext.
- Baudrillard, J. (1995). *A Sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Baudrillard, J.(1980). *El Espejo de la Producción*. Barcelona: Gedisa.
- Baudrillard, J.(1981). *For a Critique of the Political Economy of the Sign*. St. Louis: Telos.
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and Interpreters*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. Londres: Routledge.
- Bauman, Z. (1998). *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Beach, R. & Freedman, K. (1992) Responding as a cultural act.: Adolescent's responses to magazine ads and short stories. In Many, J. & Cox, C. (Eds.) *Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the theories, research, and practice*. Norwood: Ablex.
- Bee H. (1996). *A criança em Desenvolvimento*. (7ªEd.) Porto Alegre: Artes Médicas;
- Bell, D. (1973). *The Coming of Postindustrial Society*. Nova Iorque: Basic Books.
- Beninger, J. (1986). *The Control Revolution*. Cambridge: MIT Press.
- Benjamin, W.(1992). *Sobre Arte Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bennett, N. & LeCompte, M. (1990). *The Way Schools Work : A Sociological Analysis of Education*. Nova Iorque: Longman.
- Berg, P. (1998). *Very Bad Things* [filme – comédia, DVD, 101 min.]. (s/l): universal Studios Home Vídeo.
- Berleant, A. (1992). Aesthetics of the Contemporary Arts In Alperson M (Ed.) *The Philosophy of the Visual Arts*, (pp. 415-425). Oxford: Oxford University Press.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais : Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory: Critical interrogations*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Blanchet, A & Gotman, A. (1992). *L'Enquête et ses Méthodes : L'Entretien*. Paris : Nathan
- Boghossian, P. (1997). *O que o Embuste de Sokal nos Deve Ensinar: as consequências perniciosas e as contradições internas do relativismo «pós-moderno»* [<http://disputatio.tripod.com/articles//002-2.pdf> (consulta de 30-06-99)].
- Bonito-Oliva, A. (1992). Super Arte. *Luego*, 22, 3-19.
- Bosma, H.A. (1992). Identity in adolescence: Managing commitments. In Adams, G.R.; Gullotta T.P. & Montemayor, R. *Adolescent Identity Formation*. (pp. 91-121). Newbury Park: Sage.
- Bosma, H.A. (1994). Le développement de l'identité a l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23,(3), 291-311.
- Bouça, D. (1997). *Madrugada de Lágrimas*. Porto: Edinter.
- Bourdieu, P. (1984). La jeunesse n'est qu'un mot. In *Questions de Sociologie*, (pp.143-154). Paris : Minuit.
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Brown, E. F. & Hendee, W. R. (1989). Adolescents and their Music: Insights into the Health of Adolescents. *Journal of American Medical Association*, 22 September, 1661.
- Bryson, N. (1988). The gaze in the expanded field. In H. Foster (Ed.) *Vision and Visuality*. Seattle: Bay View Press/Dia Art Foundation.
- Bryson, N.; Holly, M. & Moxey, K. (1994). *Visual Culture: Images and interpretations*: Hanover e Londres: Wesleyan University Press.
- Buckingham, D. (1996). *Moving Images: Understanding children's emotional responses to television*. Manchester: Manchester University Press.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Policy Press.
- Buckingham, D. (Ed.) (2002) *Small Screens: Television for Children*. Leicester: Leicester University Press.
- Bullivant (1993). Culture: Its nature and meaning for educators. In J.^a Banks & C.A. McGee Banks (Eds.) *Multicultural Education: Issues and perspectives* (2^a Ed.), (pp. 29-47). Boston: Allyn and Bacon.
- Burke, B. (2000). *Post-modernism and Post-modernity* [<http://www.infed.org/biblio/b-postmd.htm> (consulta de 20-08-2000)].
- Candeias, A.(1995). *Atitudes Face à Escola: Um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado policopiada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Carretero, M. & Cascón. L. (1992). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Coords.) *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol 1. (pp.311-326) Madrid: Alianza Editorial.
- Castellary, A. (1997). *Hipercultura Visual: El Repto hypermedia en el arte y la educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Chagani, F. (1998). *Postmodernism: Rearranging the Furniture of the Universe* [<http://www.geocities.com/Athens/Agora/9095/postmodernism.html> (consulta de 12-06-1999)]
- Chalmers, F.G. (1981). Art Education as Ethnology. *Studies in Art Education*, 22, (3), 6-14.
- Chaplin, E. (1994). *Sociology and Visual Representation*. Londres: Routledge
- Chapman, L.H. (1978). *Approaches to Art in Education*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chevrolet, D. (1979). *A universidade e a formação contínua*. Lisboa: ME/DEP.
- Christenson, P.G. & Roberts, D. F. (1998). *It's not Only Rock&Roll: Popular Music in the Lives of Adolescents*. CressKill: Hampton Press, Inc.

- Claes, M. (1985). *Os Problemas da Adolescência*. Lisboa: Verbo.
- Claes, M. (1983). *L'Expérience Adolescence*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of a Culture: 20 th century ethnography, literature, and art*. Cambridge: University Press.
- Cohen, A.; Wolff, J. (Eds.) & Aubert, E. (Prod. e Dir.) (1989). *Drawing the line – Keith Haring*. [video VHS, 28 min.]. Nova Iorque: Biografilm Associates.
- Collins, J. (1989). *Uncommon Cultures: Popular culture and post-modernism*. Nova Iorque: Routledge.
- Consortium of National Art educators (1994). *Dance, Music, Theatre, Visual Arts: What every young american should know and be able to do in the arts*. Reston: Music Educators National Conference.
- Corcuff, P. (1998). *Las Nuevas Sociologias: Construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cordell, A.(1991).The perils of an information age. *Abril*, 7-23.
- Corominas, A (1999). *Modelos y Medios de Comunicación de Masas: propuestas educativas en educación en valores*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- Crane, D. (1987). *The Transformation of the Avant-Garde: The New York Art World, 1940-1985*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Creighton-Kelly, C. (1991). Towards a Pedagogy of Oppressors. *Vice-versa*, nº33.
- Debord, G. (1967). *Society of Spectacle*. Detroit: Black and White.
- Debray, R. (1994). *Vida y Muerte de las Imágenes: Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications.
- Deshaies, B. & Saint-Pierre, C.A.A (1982). *Revue des Sciences de L'Education*, 1 (8),192.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Doheny-Farina, S. (1996). *The Wired Neighborhood*. New Haven: Yale University Press.
- Domenach, J. (1997). *Abordagem à Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dorn, C. M. (1998). The aesthetically testable object. *Arts Education Policy Review*, 99, (6), 3-10.
- Drucker, P. (1989). *The New Realities*. Oxford: Heinemann Professional Publishing.

- Dubberly, W. (1988a). Social Class and the progressing of schooling – a case study of a comprehensive school in a minig community. In Green, A. & Ball, S. (Comps) *Progress and Inequality in Comprehensive Education*. Londres: Routledge.
- Dubberly, W. (1988b). Humour as resistance, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1 (2), pp109-123.
- Duch, L. (1997). *La Educación y la Crisis de la Modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Dufrenne, M.& Knapp, V. (1982). *Corrientes de investigación en las ciencias sociales: arte, estética y derecho*. Madrid: Editorial Tecnos/UNESCO.
- Duncum, P. (1993). Children and the social functions of pictures. *Journal of Art and Design Education*, 12 (2), 215-225.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in Art Education*, 38, (2), pp.69 +. [Da base de dados EBSCO na internet: [http:// www.ebsco.com](http://www.ebsco.com) (consulta de 15-10-1999)].
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42, (1), pp.101 + . [Da base de dados EBSCO na internet: [http:// www.ebsco.com](http://www.ebsco.com) (consulta de 20-12-2001)].
- Eagleton, T. (1990). *The Ideology of the Aesthetics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Eagleton, T. (1997). *Las Ilusiones del Posmodernismo*. Barcelona: Paidós.
- Eça, T. (2001). 150 anos de ensino das artes visuais em Portugal. In Fernando Hernández, Roser Juanola e Laura Morejón (Comps.) *IV Jornades d'Historia de L'Educació Artística: La perspectiva expressionista i les llibres de texte per a l'educació artística*. (pp 365-380). Barcelona: Universitat de Barcelona/ Universitat de Girona.
- Eco, U. (1985). *Pós-escrito ao nome da rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Eco, U. (1988). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Efland, A.; Freedman, K.& Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education: An approach to curriculum*. Reston, Virginia: NAEA.
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E.W. (1998). *El Ojo Ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elias, N. (2002). *Teoria Simbólica*. Oeiras: Celta Editora.
- Elkind, D. (1970). *Children and Adolescents*. Nova Iorque: Oxford.
- Elkind, D. (1978). Understand the young adolescent. *Adolescence*, 13, 127-134.

- Elkind, D. (1993) *School and family in the post-modern world*. Phi Delta Kappan, 77(1), 8-14.
- Elzo, J. (2000). *El Silencio de los Adolescentes: Lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Elzo, J. (2001). La soledad de los adolescentes. *El periódico*, 19 de Febrero, p.5.
- Elzo, J. et al. (1999). *Jóvenes Españoles. Fundación Santa Maria*. Madrid: Editorial S.M.
- Erikson. E.H. (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion.
- Espejo M. E.; García-Salmones G. A. & Castro, F.V. (1999). Relaciones de los adolescentes con sus padres. In *3º Congreso Internacional de Psicología y Educación, Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: SEK, p. 232.
- Espejo, M. (1998). Postmodernismo o fin de siglo? Las nuevas modalidades de cambio social y los actores dominantes In Rosa Magda e Mª Carmen Vidal (Eds.) *Y Después del postmodernismo. Qué?*, (pp.76-85) Barcelona: Anthropos.
- Farias; M.A. (2001). Desenvolvimento Afetivo-sexual [Documento não publicado apresentado no curso de capacitação no atendimento integral aos adolescentes par equipes multiprofissionais, oferecido pela Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, São Paulo].
- Faust, W.M. (1987). La segunda mirada neo-geo: Cuadros como códigos geométricos. In *Luego*, 13 de Outubro de 1988, 43-49.
- Featherstone, M.(1991) *Consumer, Culture and Postmodernism*: Londres: Sage.
- Ferreira, T. H. S.(2001). *A Formação da Identidade em Adolescentes: Um estudo exploratório com estudantes do Ensino Médio*. Dissertação de mestrado policopiada. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina.
- Ferreira-Alves, J. (1997). Ser Aluno: O segredo básico de ser professor. In *Ser Aluno, Actas do VI Seminário: A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*, (pp.159-167).Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Ferrés, J. (1992). *Vídeo y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferronha, A. (2001) *Linguagem Audiovisual: Pedagogia com a Imagem, Pedagogia da Imagem*. Mafra: Elo Publicidade Artes gráficas Lda.
- Finkelkraut, A (1988). *A derrota do Pensamento*. Lisboa: D. Quixote.
- Folhadela, P. (2000). Educação e Cultura: Uma urgente articulação, *Noesis*, nº53, Janeiro/Fevereiro.
- Forester, T. (1992). Megatrends of Mistakes: Whatever happened to the information society”, *Computers and Society*, 22, 1- 4.

- Foster, H. (1996). The Return of the Real In October Book, *The Return of The Real. The Avant-Garde at the End of The Century*. (pp.127-170). Londres: MIT Press.
- Foster, H. (1994). The artist as Ethnographer? In Jean Fisher (Ed.) *Global Visions: Toward a New Internationalism in the Visual Arts*, (pp. 12-20). Londres: Kala Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1998). Nietzsche, Genealogy, History In James D. Faubion (Ed.) *Michel Foucault: Aesthetics, Method, Epistemology*, Nova Iorque: New Press.
- Frascina, F. & Harrison, C: (Eds) (1982). *Modern Art and Modernism: A critical anthology*. Londres: Harper & Row.
- Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y del espacio: Comprensión de la historia del arte y de la herencia artística, *Revista de Educación*, nº 298, 81-88.
- Freedman, K. (1997). *Cultural Associations and Communications: Students construction of meaning in response to visual images*. Reston: NSEAD, 269-272.
- Freedman, K. (1997a). Visual Art, Virtual Art: Teaching technology for meaning. *Art Education*, 50 (4), 6-12.
- Freedman, K. (1997b). Critiquing the Media: Art knowledge inside and outside of school. *Art Education*, 50 (4), 46-51.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Freire, T. (1998). A experiência de aborrecimento na adolescência: consequências desenvolvimentais e sociais. In Leandro S. Almeida et. al. *Actas do IV Congresso Galaico-português de Psicopedagogia*, (pp.531-534). Braga: Universidade do Minho.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What`s Worth Fighting For in Your School*. Toronto: Ontario Public School Teacher`s Federation.
- Furstenburg Jr., F. & Cherlin, A. (1991). *Divided Families: What Happen to Children When Parents Part*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gardner, H. (1997). *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Geertz, C. (1976). *The Interpretation of Cultures*. Nova Iorque: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). Art as a Cultural System. In *Local Knowledge*, (pp.108-109). Nova Iorque: Basic Books.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós ICE/UAB.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity Press.
- Giddens, A. (1993). Dare to care, conserve and repair. *New Statement and Society*, 29 Outubro de 1993, 18-20.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, A.; Ulrich, B. & Lasch, S. (1994). *Living in a Post-traditional Society in Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Londres, Polity Press.
- Giroux, H. (1996). *Placeres Inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Gleitmann, H. (1992). *Basic Psychology*. (s/l): WW. Norton & Co.
- Goldman, R. & Papson, S. (1996:43) *Sign Wars: The cultured landscape of advertising*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Gollnick, D. & Chinn, P.C. (1986). *Multicultural Education in Pluralistic Society* (2ªEd.). Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Goodson, I. (1990). Nations at Risk and National Curriculum: Ideology and Identity In *Politics of Education Association Yearbook*, (pp 219-252) Londres: Taylor & Francis.
- Goodson, I. (1992). Sponsoring the teachers voice. In Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) *Understanding Teacher Development*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Goodson, I. (1999). *Cambios en el Currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris : Dalloz
- Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura (1999). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: Relatório do grupo de contacto entre os ministérios da Educação e da Cultura*. Documento policopiado. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Cultura.
- Guasch, A. M. (2000). *El Arte Ultimo del Siglo XX: Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Guatari, F. (1989). *Les Trois Ordres Ecologiques*. Paris: Galilée.
- Habermas, J. (1983). The theory of communicative Action. In *Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J.(1989). *The New Conservatism: Cultural criticism and the historians debate*. Cambridge: The MIT Press

- Hackman, W. (Ed.) & Evans, K. (Prod. e Dir.) (1987). *The South Bank Show* (– vida e obra de Andy Warhol) [video VHS, 75 min.]. Nova Iorque: LWT.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (1998). *Una Educación para el Cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harré, R.(Ed.) (1986).*The Social Construction of Emotions*. Oxford: Basil Blackwel
- Harrison, C. & Wood, P.(Eds.) (1995). *Art in Theory 1900-1990: An anthology of changing ideas*. Oxford : Basil Blackwell.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hassan, I. (1985). The Culture of Postmodernism In *Theory, Culture, and Society*, 2,123-4.
- Hassard, J. (1994). Postmodernism and organizational analysis In Hassard, J. & Parker, M. (Orgs) *Postmodernism and Organizations*. Londres: Sage.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*: Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2001a). *A Cultura Visual: A necessidade educativa de dar sentido ao universo visual*. Comunicação não publicada apresentada no IVº Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação, realizado na Universidade de Évora em 26,27 e 28 de Setembro de 2001.
- Hernández, F. (2001b). *La necesidad de repensar la educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Comunicação não publicada apresentada no 1º Congresso Ibérico de Educação Artística realizado no Instituto Superior da Maia em Novembro de 2001.
- Hernández, F. (2001c). La reforma de 1970 y la tendencia expresionista en la educación artística. In Fernando Hernández, Roser Juanola e Laura Morejón (Comps.) *IV Jornades d'Historia de L'Educació Artística: La perspectiva expressionista i les llibres de text per a l'educació artística*. (pp. 79-102). Barcelona: Universitat de Barcelona/ Universitat de Girona.
- Hernández, F. (2003). Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación. In *Actas das Jornadas de debate "Repensar L'Educació en les Arts Visuals: Politiques de diferència, infància i cultura visual"* [em CD-Rom]. Barcelona: Fundació LaCaixa/CaixaForum.
- Hernández, F.; Miñarro, A.; & Viadel, R. (Coords) (1991). *Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai Ediciones.

- Hernández, F.; Valls, M.R. & Rodríguez, J.M. (1998). *Pedagogia de L'Art: Identitat de l'artista, context i ensegnament de les arts*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Hobsbawm, E. (1998). *A Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hoffman L, Paris S, Hall E. (1996) *Psicologia del Desarrollo Hoy* (Vol. 2). Madrid: McGraw-Hill.
- Hofstater, H. (1984) *Arte Moderna: Pintura desenho e gravura*. Lisboa: Verbo.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1972). Preface. In Frankfurt Institute for Social Research. *Aspects of Sociology*. Boston: Beacon Press.
- Huerre, P. (1992). Remarques sur la notion d'adolescence. In *Destins de l'Adolescence*, (pp.35-37). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Huerre, P.; Pagan-Reymond, M. & Reymond, J-M. (2000). *A Adolescência Não Existe : História das atribuições de um artifício*. Lisboa: Terramar.
- Huysen, A. (1988). En Busca de la Tradición: Vanguardia y postmodernismo en los años 70. In J. Picó (Comp.) *Modernidad y Postmodernidad*, (pp.141-164). Madrid; Alianza Editorial.
- Jacob, E. (1987) Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57 (1), 1-50.
- Jameson, F. (1984). Pós-modernismo: Lógica Cultural del Capitalismo Tardío In *Zona Abierta*, Nº 38, Janeiro-Março, 71-129.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Londres: Verso.
- Jarque, F. & Serra, C. (2001). El arte político huye del panfleto In *El País*, 18 de Fevereiro, p.34.
- Jay, M. (1989). In the empire of the gaze: Foucault and de denigration of vision in the 20th century french thought In L. Appignanesi (Ed.) *Postmodernism ICA Documents* (pp.49-74) Londres: Free Association Books.
- Jay, M. (1996). Response to a Visual Culture questionnaire. *October*, 77, 42-44.
- Jencks, C. (1989). *What is Postmodernism*. Londres: Academy Editions.
- Jencks, C. (Ed.) (1995). *Visual Culture*. Londres: Routledge.
- Jiménez J. G. (1993) Ciencias de la Imagen. Estatuo epistemológico y líneas de investigación. *Área cinco*, Nº de Janeiro-Abril.
- Joachimides. Ch. M. (1984). *Origen y Vision*. Madrid: Ministerio de Cultura e Fundación Caja de Pensiones.
- Jungler, E. (1993). *Les Ciseaux* (s/l): Bourgois.

- Kalina E. & Laufer, H. (1974). *Aos Pais de Adolescentes*. Rio de Janeiro: Cobra Morato.
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, Marxism and Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Kenway, J. & Bullen, E. (2001). *Consuming Children: Education, Entertainment, Advertising*. Buckingham: Open University Press.
- Kerckhove, D. (1997). *A Pele da Cultura: Uma investigação sobre a nova realidade electrónica*. Lisboa : Relógio d`Água.
- Kilborne, B. & Langness, L. (1987) *Culture and Human Nature. Theoretical Papers of M.E. Spiro*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kimmel, D.C. & Weiner I.B. (1998). *La Adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Kinder, M. (Ed.) (2000): *Kids Media Culture*. Durham : Duke University Press.
- Klein, N. (2002). *No Logo: O poder das marcas*. Lisboa: Relógio d`Água.
- Kuhn, T. (2000). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lahey, B. (1992). *Psychology: An introduction*. (s/l): Wm. C. Brown Publishers.
- Lakatos, I. (1998). *História da Ciência e suas Reconstruções Racionais*. Lisboa Edições 70.
- Lanceros, P. (1994). Apuntes sobre el Pensamiento Destructivo In Vattimo et. al. *En torno a la Postmodernidad* (pp.137-159). Barcelona: Anthropos.
- Lasch, C.(1979). *The Culture of Narcisism*. Nova Iorque: W.W. Norton.
- Lash, S. & Urry, J. (1994). *Economies of Signs*. Londres: Sage.
- Lash, S. (1990). *Sociology of Postmodernism*. Londres e Nova Iorque: Routlege Books.
- Le Guin, U. K. (1993). *Tão Longe de Sítio Nenhum*. Porto: Editorial Fragmentos.
- Leenhardt, J.(1988). A querela dos Modernos e dos Pós-modernos. In *Revista de Comunicação e Linguagens*, Nº 6/7, (pp.119-124). Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens.
- Leonard, P. (1997). *Postmodern Welfare: Reconstructing an emancipatory project*, London: Sage Publications.
- Lerchner, N. (1987). La democracia en el contexto de una cultura postmoderna. In AAVV *Cultura Política y Democratización*. Buenos Aires: Flacos.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa Instituto Piaget.

- Levin, D.M. (Ed.) (1993). *Modernity and Hegemony of Vision*. Berkeley: University of California Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1989). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Livingston, S. & Bovill, M. (1999). *Young People, New Media*. Londres: London School of Economics.
- Livingstone, S. et. al. (1999). Children's Changing Media Environment. In C. Von Feilitzen & Ulla Carson (Eds.) *Children And Media: Image, Education, Participation*. Gotenburgo: ICCVS/ UNESCO.
- Lloyd, E. (1999). In the Mind's Eye: Our emerging visual culture, *The World & I*, 14 (9), 22-25.
- Lobrot, M. (1983). L'École est ce qui change le moins. *Autogestions*. N° 12-13.
- Lopes, J.L. (1996). *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lowe, D. (1982). *History of Bourgeois Perception*. Chicago: University of Chicago Press/ Brighton Harvester Press.
- Luján, A.M. (1992). *La Postmodernidad como Dominante cultural e Estético y Fenómeno Sociológico: Las Propuestas Estéticas Contemporáneas*. Tese de Doutoramento policopiada. Barcelona: Universidad de Barcelona: Facultad de Bellas Artes.
- Lyon, D. (1997). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lyotard, J-F. (1989). *A Condição Pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MacLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. Toronto: MacGraw-Hill.
- Magda, R. & Vidal, M. (Eds.)(1998.) *Y después del Postmodernismo. Qué?*. Barcelona: Anthropos.
- Mannoni, O.; Deluz, A.; Gibello, B.; & Hébrard, J. (1996). *La Crisis de la Adolescencia*. (3ª Ed.). Barcelona: Gedisa.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *J. Personality Soc. Psychol.*; 3(5), 551-8.
- Marcia, J.E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment", and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35,(1),118-33.
- Marcus, G. & Fischer, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcuse, H. (1969). *One-dimensional Man*. Boston: Beacon Press.
- Marcuse. H, (1970). *Cultura y Sociedad*. Buenos Aires: Sur.

- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In Albarello, L. et. al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (pp.117-155). Lisboa: Gradiva.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Editora.
- Matos, M.G.(2002) *Violência e modelos sociais* [http://www.netprof.pt/get_documento.jsp?id_versao=8673 (consulta de 30-5-2002)].
- Matteson, D.R. (1972). Exploration and commitment: sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. *Journal of Youth Adolescence*, 6,(4), 353-74.
- Maxcy, S.J. (1991) *Educational Leadership: A critical pragmatic perspective*. Toronto: OISE Press.
- McNair, B. (1995). *An Introduction to Political Communication*. Londres : Routledge.
- Mead, M. (1955). *Childhood in Contemporary Cultures*. Chicago: University Press.
- Mead. M. (1971). *Cultura y Compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- Melvin L. & Volkmar, F.R. (1993). *Aspectos Clínicos do Desenvolvimento na Infância e Adolescência*. (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Méndez, M. S. (1991). La educación artística y las orientaciones para el futuro. In Hernández, F.; Miñaro, A. & Viadel, R. (Coords) *Qué es la Educación Artística?* (pp. 21-44). Barcelona: Ediciones Sendai.
- Meyrowitz, J. (1995). La television et l'integration des enfants: La fin de secret des adultes. *Reseaux*, N°74.
- Meyrowitz. J. (1992). *No sense of Place*. New Hampshire. University Press.
- Michael, J.A. (1983). *Teaching Art at the Secondary Level*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded source book*. London: Sage Publications.
- Millet, C. (2000). *A arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mirzoeff, N. (1998). What is visual culture? In Nicholas Mirzoeff (Ed.) *The Visual Culture Reader*, (pp. 3-13). Londres: Routledge.
- Mirzoeff, N. (2001). *An Introduction to Visual Culture*. Londres: Routledge.
- Mitchel, W.J.T. (1995). Interdisciplinarity and Visual Culture. *Art Bulletin*, 4, (77).
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mitchell, W.J.T. (1995a). What is Visual Culture? In I. Levin (Ed.) *Meaning in the Visual Arts: Views from the outside*. (pp 207-217). Princeton: Institute of Advanced Study.
- Molpeceres, M. A.; Zacarés, J.J. (1999). Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional: Un análisis exploratorio en adolescentes de secundaria y programas de garantía social. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, (3), 5-37.
- mons/topics/culture/culture.definition.html (consulta de 20-3-2000)].
- Morin, E. (1969). *Cultura de massas no séc. XX. O espírito do Tempo*. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Mueller, W. (1998). *Understanding Today's Youth Culture*. Wheaton: Tyndale House Publishers, Inc.
- Nash, M. (1989). *The Cauldron of Ethnicity in the Modern World*. Chicago: The Chicago University Press.
- National Standards for Art Education (1994). *Dance, Music, Theatre, Visual Arts: What every american should know and be able to do in the arts*. Reston: Music Educators National Conference.
- Nico, J. (1995a). *A Relação Pedagógica na Universidade: Ser-se Caloiro*. Tese de mestrado policopiada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nico, J.C. (2000). *Tornar-se Estudante Universitário(a) Contributo do Conforto Académico na Definição de Uma Estratégia de Sucesso*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Norris, C. (1990). *What's Wrong with Postmodernism*. England: Harvester Wheatsheaf.
- Nóvoa, A. et. al. (1995). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, A S.(1968). As Gerações na Sociedade Moderna. In AAVV, *Sociologia e Ideologia do Desenvolvimento* (pp.75-152). Lisboa: Moraes Editores.
- Oliveira, E. (2000). Crise do crescimento do currículo e a formação de professores na educação dos adolescentes através das artes? In Escola Superior de Dança (Coord.) *Educação pela Arte: Estudos de homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp.89-106). Lisboa: Livros Horizonte.
- Owens, C. (1985). El discurso de los otros: el feminismo y el postmodernismo. In Hal Foster (Ed.) *La Posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Pais, J. M. (1997). Os valores da juventude actual. In *Ser Aluno, Actas do VI Seminário: A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*, (pp.113-131). Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

- Pais, J.M. (1991). *Formas sociais de transição para a vida adulta. Os jovens através dos seus quotidianos*. Tese de doutoramento policopiada. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Pais, J.M. (2000). Comportamentos dos adolescentes de hoje. In Manuel Pinto et. al. *As Pessoas que Moram nos Alunos: Ser jovem, hoje, na Escola Portuguesa*. Porto. Edições Asa
- Palomares, U. & Ball, G. (1980). *Grounds for Growth*. Spring Valley: Palomares and Associates.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. (7ª Ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Patrício, M. (1997). A edificação da pessoa do aluno. In *Ser Aluno, Actas do VI Seminário: A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*, (pp.133-147).Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Patrício, M. (1996). *A Escola Cultural: horizonte decisivo na reforma educativa*. 3ª Ed. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M.(Org.) (2001). *Escola Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M.(1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perela, E. D. (1991). Imagen artística contemporánea y Educación In Hernández, F.; Miñaro, A. & Viadel, R. (Coords) *Qué es la Educación Artística?* (pp. 203-245). Barcelona: Ediciones Sendai.
- Petry, P. (1996). Trayectoria de adolescentes en la institución y fuera de ella. In Octave Mannoni et. al. (1996) *La Crisis de la Adolescencia*. 3ª Ed. (pp.57-60). Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (Org.) (1967). *Logique et Connaissance Scientifique*. Paris: Gallimard.
- Pineau, G. & Marie-Michèle, (1983). *Produire sa vie : Autoformation et autobiographie*. Montreal : Étidions St. Martin.
- Pinto, M. (2000). Os filhos dos media e os conflitos com a escola. In Manuel Pinto et al. *As Pessoas que Moram nos Alunos*, (pp.11-33). Porto: Edições Asa.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Toward a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Popkewitz, T. (Ed) (1987). *The Formation of School Subjects: The struggle for creating an American Institution*. London: Falmer.
- Portoghesi, P. (1985). *Depois da Arquitectura Moderna*. Lisboa: Edições 70.
- Poster, M. (1990). *The Mode of Information: Poststruturalism and social context*. Cambridge: Polity Press.

- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. Nova Iorque: Delacorte Press.
- Postman, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public discourse in the age of show business*. Londres: Heineman.
- Postman, N. (1999). *El fin de la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Prats, J.(1998). *Técnicas y Recursos para la Elaboración de Tesis Doctorales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didáctica de les Ciències Socials.
- Quaresma, J.A. (2001). *Direito ao Erro: A batalha da educação em Portugal, Crónicas*. 2ª Ed. Lisboa: Vega.
- Quivy, R.; Ruquoy, D. & Van Campenhout, L. (1989). *Malaise à L'Ecole*. Bruxelas: Publications des Facultés Universitaires St. Louis.
- Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: A new field of social research. In Lynne Chisholm et al. (Eds.), *Growing up in Europe Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlim, Nova Iorque: Walter de Gruyter.
- Ramírez, J.A. (1997). *Medios de Masas e Historia del Arte*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Rappaport C.R. (1982). *Psicologia do Desenvolvimento: A idade escolar e a adolescência* (Vol. 4). São Paulo: EPU.
- Rassial, J.J. (1996). *Le passage Adolescent*. Paris: Éres.
- Reed, M (1994). Organizations and modernity: continuity and discontinuity” In organization theory In (Ray, L. & Reed, M.) (Ed.) *Organizing Modernity, New Weberian Perspectives on Work, Organization and Society*. Londres Routledge.
- Reich, R. B. (1992). *The Work of Nations*. Nova Iorque: Random House.
- Relvas, A. P. (2000). A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: Como poderá ser amanhã? In Manuel Pinto et. al. *As pessoas que Moram nos Alunos: Ser jovem Hoje na Escola Portuguesa*, pp.75-96. Porto: Asa
- Ribeiro, A. (1988). Para uma arqueologia do pós-modernismo: a Viena 1900 In *Revista de Comunicação e Linguagens*, N° 6/7, (pp.137-145).Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens.
- Ritzer, G. (1996). *La Macdonalización de la Sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Robins, K. & Webster, F. (1989). *The Technical Fix: Education, computers and industry*. Londres: Macmillan.
- Rochlin, G.I. (1997). *Trapped in the Net: The unanticipated consequences of computerization*. Princeton: Princeton University Press.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies*. London: Routledge Books.

- Rosenau, P.M. (1992). *Postmodernism and the Social Sciences: Insights, inroads and intrusions*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, H. (1970). *The Tradition of the New*. Londres: Paladin.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, L. et. al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (pp.84-116). Lisboa: Gradiva.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2001). *Tudo o que Temos cá Dentro*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Sampaio, D. (2002). *Jovens Violentos* In [http://www.netprof.pt/get_documento.jsp?id_versao=3578, download de 30-05-2002)] (Artigo publicado originalmente no *Noticias Magazine*, de 14-06-1998).
- Santos, J.(1966). *A Educação Estética e o Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la Vida Postmoderna*. Madrid: Ariel.
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns: La sociedad Teledirigida*. Madrid: Editorial Taurus.
- Sarup, M. (1993). *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*. Atlanta: University of Georgia Press.
- Sauvagant, F. & Villerbu, L. (1992). *Destins de l'Adolescence: Introduction*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Savater, F.(1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schama, S. (1991). *Dead of Certainties: Unwarranted speculations*. Nova Iorque: Alfred A. Knopf.
- Schintman, D.(1994) *Novos Paradigmas: Cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schlechty, P. (1990) *Schools for the Twenty- First Century*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Schwandt, T. (1994). Construtivist, interpretivist persuassions for human inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. Nova Iorque: Doubleday.
- Serra D.E. (2000). *Adolescência*. Material não publicado apresentado no Curso Actualização em Psicologia do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Siqueira, H. (1996). *Simulacro: Verdade ou mentira pós-moderna?* [<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.simulacro.html> (consulta de 20-04-1999)].

- Siqueira, H. (1997). *Economia Pós-moderna* [<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.economia.html> (consulta de 3-09-00)]
- Siqueira, H.(1998).*Pós-modernidade e Exclusão* [<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/pos-modernidade.html> (consulta de 3-09-00)].
- Siqueira, H.(2001). *Identidade e Descontrole dos Fluxos da Pós-modernidade* [<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/fluxos.html> (consulta de 10-12-01)].
- Smart, B.(1990). “Modernity, postmodernity and the present” In Bryan Turner (Ed.) *Theories of Modernity and Postmodernity*. Londres: Sage.
- Smith, R. (1998). The crisis in cultural values: Wither policy for arts education today? *Art Education Policy Review*, 99,(3), 1-7.
- Sousa Santos, B. (1988). O social e o político na transição pós-moderna In *Revista de Comunicação e Linguagens*, Nº 6/7 (pp.25-47). Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens.
- Sousa Santos, B. (1996). *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa Santos, B. (1998). *Introdução a uma Ciência pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1999). “Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?”. *Travessias*, 1 (1), 21-38.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Stephen J.; Fraser E. & Marcia J.E. (1992). Moratorium-Achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*;15,(3), 283-300.
- Strauss, J. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory Procedures and Techniques*. Londres: Sage Publications.
- Stuhr, P. (1995) A social reconstructionist approach to multicultural art curriculum design based on the powwow. In R.W. Neperud (Ed.) *Context, Content and Community: A post postmodern art education*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the net generation*. Nueva York: McGraw Hill.
- Task Force on Education of Young Adolescents (TFEYA) (1989). *Turning points: Preparing American youth for 21 st Century*. Nova Iorque: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and software tools*. Nova Iorque: Falmer.
- Tessier, G. (2000). *Comprender a los Adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- The Getty Center for Education in the Arts (1988). *Issues in Discipline-Based Art Education: Strengthening the stance, extending the horizons*: Los Angeles : The Getty Center for Education in the Arts.
- Thiebaut, C. (1996). La mal llamada postmodernidad o las contradanzas de lo moderno. In Valeriano Bozal (Ed.) *Historia de las Ideas Estéticas y de las Teorías Artísticas Contemporáneas*, Vol II. (pp.311-327). Madrid: Visor.
- Toffler, A. (1990). *Powershift*. Nova Iorque: Bantam Books.
- Truffaut, F. (1966). *Fahrenheit 451* [filme: ficção científica. Technicolor 35 mm cor, 110 min.(a partir de uma novela e Brad Bradbury). Distribuidora (s/l): Universal.
- Turner, B.S. (1990). Periodization and politics in the postmodern In Turner, B.S. (Ed.) *Theories of Modernity and Postmodernity*. Londres: Sage Publications.
- Ulin, R. (1984). *Understanding Cultures. Perspectives in Anthropology and Social Theory*. Austin: University of Texas Press.
- Ungar, M.T. (2000).The myth of peer pressure. *Adolescence*; (35).167-180.
- Vattimo, G. (1987). *O Fim da Modernidade: Niilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vattimo, G. (1994). Postmodernidad: Una sociedad transparente? In Vattimo, G. et al. *En Torno a la Postmodernidad* (pp.9-19). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vavakova, B. (1988). Lógica cultural da pós-modernidade. In *Revista de Comunicação e Linguagens*, N°6/7, (pp.103-116). Lisboa. Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens.
- Viadel, R.(1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la educación artística. In Fernando Hernández e Marta Ricart (Comp) *III Jornades d`História de L`educació artística* (pp. 23-37). Barcelona: Facultat de Belles Arts.
- Walker, J. (1996). *Art in the Age of Mass Media*. Londres : Pluto Classic.
- Walker, J.A. & Chaplin, S. (1997). *Visual Culture: An introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- Walker, J.A. & Chaplin, S. (2002). *Una Introducció a la Cultura Visual* . Barcelona:Octaedro.
- Wasson, R. Stuhr, P. & Petrovich-Mnawiki, L. (1990).Teaching Art in the Multi-cultural Classroom: Six position statements. *Studies in Art Education*, 31 (4), 234-246.

- Wells, P. (2002). Tell me about your Id, when you was a Kid, yeah?' Animation and children's television culture. In David Buckingham (Ed.): *Small Screens: Television for Children*. Leicester. Leicester University Press.
- Williams, R. (1981). *Culture*. Londres: Fontana.
- Winn, M. (1977). *The Plug-in Drug: Television, children and the family*. Nova Iorque: Viking Press.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M.D. Le-Compte, W.L. Millroy, & J. Preissler (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp.3-52). Nova Iorque: Academic Press.
- Wolff, J. (1997). *La Producción Social del Arte*. Barcelona: Istmo.
- Wolin, R. (1989). Introduction. In J. Habermas. *The New Conservatism: Cultural criticism and the historians debate*. Cambridge: The MIT Press.
- Woods, P. (1998). *Investigar el Arte de la Enseñanza: El Curso de la Etnografía en la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Wynants, B. (1990). Le project de l'analyse de contenu en sociologie. In Remy, J.& Ruquoy, D., *Méthodes d'Analyse de Contenu et Sociologie*. (pp163-173). Bruxelles: Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis.
- Zacarés J.J. & Desfilis E.S. (1998). *La madurez Personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Piramide.
- Zacarés, J.J. (1996). Una revisión de las medidas utilizadas en el estudio de la formación la identidad en la adolescencia. In: Marín M, Medina FJ. *Psicología del Desarrollo y de la Educación: La intervención psicoeducativa* (pp. 251-63). Sevilla: Eudema.
- Zacarés, J.J. (1997). El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los status de identidad del ego: cuestiones críticas. Comunicação não publicada apresentada no 6º Congresso INFAD, Oviedo.
- Zevi, B. (1982). Is Postmodern Architecture Serious ? *Architectural Design*, nº1/2, pp.20-21.
- Zolberg, V. (1990). *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zubieta, A M. (Dir.) (2000). *Cultura Popular y cultura de Masas: Conceptos recorridos y polémicas*. Barcelona: Paidós.

ANEXO I:

**Inquéritos e Grelhas
Utilizadas para a Recolha, Tratamento e Análise de Dados**

ANEXO I

Inquéritos e grelhas concebidas e utilizadas na recolha, tratamento e análise de dados

Ficha de inquérito nº1 - Utilizada para a recolha de dados para a caracterização socioprofissional do agregado familiar dos adolescentes da amostra (dados expressos no Quadro 23).

	Idade	Parentes	Profissão dos pais							Nível de escolaridade dos pais							
			Desempregado/ sem profissão	Operariado rural	Operariado industrial	Trab. por conta própria	Função pública c/ form. básica ou média	Função pública c/ form. superior	Prof. liberais c/ qualific. superior,	Outra (militar, policia etc.)	Não sabe ler e nem escrever	Sabe ler e escrever	1º Ciclo do Ensino básico	2º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior
		Mãe															
		Pai															
Observações : (Podes acrescentar o que entenderes para ajudar a caracterizar melhor o teu agregado familiar)																	

Ficha de inquérito nº 2 - Utilizada para a recolha de dados para a caracterização das actividades de lazer, sociais e culturais desenvolvidas pelos adolescentes da amostra (dados expressos no Quadro 24)

	Actividades de Lazer (Assinala - até 4 - as actividades que mais realizas regularmente)						Actividades Sociais (Assinala - até 3 - as actividades que mais realizas regularmente)				Actividades Culturais (Assinala - até 4 - as actividades que mais realizas regularmente)						
	Andar de mota, andar de bicicleta	Praticar desporto	Ver televisão , ver vídeos	Ouvir música	Ir à discoteca	Navegar na internet	Estar com a família	Estar com os amigos em casa	Estar com os amigos fora de casa	Namorar	Ler livros, ir à biblioteca	Ir a exposições de arte	Ir ao teatro	Ir a concertos de música	Participar em actividades teatrais, musicais etc.	Ir ao cinema	Ir ao museu , centro cultural
s- só (ou) a- acompanhado																	
Nome	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	s	a	
Obs:																	

Modelo de grelha de análise de conteúdo 1 - Utilizada para recolher dados referentes às duas questões (subcategorias de análise: *o que é visto*, na coluna do lado esquerdo e *o que é sentido*, na coluna do lado direito) do guião da entrevista

Grelha de Análise de nº ___ Condensação e frequência de frases e palavras chave		
Entrevistas da amostra (masculina ou feminina) {Total da amostra = }		
(Identificação da obra de arte)		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO		
Questões-guia da entrevista: O que é vês nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?		
Parâmetros de Análise		
JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio (crítico-)interpretativo ; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim		
[Subcategoria de Análise] O que é visto? (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Subcategoria de Análise] O que é sentido? (R2)
sínteses realizadas a partir do corpo completo do discurso Utilizando os parâmetros de análise propostos nas respostas ao que é visto	Nome, idade, escola do(a) aluno(a)	Palavras chave (sendo registada a sua frequência, ou dos seus sinónimos) utilizando os parâmetros de análise propostos nas respostas ao que é sentido.
	R1 transcrição verbatim da totalidade do discurso, incluindo pausas da resposta à questão 1: O que vês?	
	R2 transcrição verbatim da totalidade do discurso, incluindo pausas da resposta à questão 2: O que Sentes?	
Obs: Registo de pausas, tipos de pausas, relações que as respostas R1 e R 2 têm entre si, registo de sorrisos e outras interjeições de carácter expressivo		

Modelo de grelha de análise de discurso 1 - Utilizada para recolher dados referentes à questão de saber qual o papel da escola para a visualização e expressão de sentimentos da questão anterior do guião da entrevista

Grelha de Análise de Discurso Nº ___		
Entrevistas da amostra: (masculina ou feminina) {Total da amostra = }		
O discurso do CONTEXTO ESCOLAR		
Questão-guia da entrevista: (Qual) o papel da escola? (Para a análise pessoal das imagens)		
Parâmetros de análise		
EFO- Escola enquanto espaço físico e organizacional (global), CPE- Currículo e programas de estudo; CCP- Competência científica do professor ; CSP – Competência de socialização do Professor; EHD- Empenho/História (ou opinião) do aluno inserida no discurso. Consideração positiva (+), negativa(-) ou neutra (*) nos parâmetros de análise		
O contexto material	Corpo completo (verbatim) do discurso	O contexto humano
Os materiais da escola (Programas, currículo, espaço físico e organizacional)		O trabalho dos professores (Competências científicas e de relacionamento humano) As vivências dos alunos
Síntese do discurso da coluna central referentes aos parâmetros EFO e CPE	Nome, idade, escola do(a) aluno(a)	Síntese do discurso da coluna central referentes aos parâmetros CCP e CSP e EHD
	transcrição verbatim da totalidade do discurso, incluindo pausas da resposta	
Obs: Registo de pausas, duração das pausas, registo de sorrisos e outras interjeições de carácter expressivo		

Modelo de grelha de análise de discurso 2 - Utilizada para recolher dados referentes à questão de saber qual o papel da família e dos amigos para a visualização e expressão de sentimentos da questão anterior do guião da entrevista

Grelha <i>Análise de Discurso</i> N° _____		
Entrevistas da amostra: _____ (masculina ou feminina) {Total da amostra = ____}		
Os discursos dos CONTEXTOS DE SOCIALIZAÇÃO		
<i>Questão-guia da entrevista:</i> Qual o papel da família e dos amigos ? (Para a análise pessoal das imagens)		
Parâmetros de análise		
IA- Intervenção activa, ; IP- Intervenção passiva; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida o discurso. positiva (+); negativa (-) ou neutra (*)		
O contexto <i>familiar</i>	Corpo completo (verbatim) do discurso	O contexto <i>grupo de amigos</i>
Síntese do discurso da coluna central referentes aos parâmetros IA, IP e HPD	Nome, idade, escola do(a) aluno(a)	Síntese do discurso da coluna central referentes aos parâmetros IA, IP e HPD
	transcrição verbatim da totalidade do discurso, incluindo pausas da resposta	
Obs: Registo de pausas, duração das pausas, de sorrisos e outras interjeições de carácter expressivo		

Modelo de grelha de análise de discurso 3- Utilizada para recolher dados referentes à questão de se saber se as obras de arte visualizadas correspondem à ideia que o aluno(a) tinha sobre arte contemporânea.

Grelha <i>Análise de Discurso</i> N° _____	
Entrevistas da amostra: _____ (masculina ou feminina) {Total da amostra = ____}	
O discurso do CONTEXTO DO CONHECIMENTO	
<i>Questão guia da entrevista:</i> As imagens mostradas (com exemplos de Arte contemporânea) corresponderam à ideia que tu tinhas sobre a arte contemporânea?	
Parâmetros de análise	
[C] - Corresponderam; [NC]- Não corresponderam; [CME] – Passaram a corresponder a partir do momento da experiência (contacto visual com exemplos de arte contemporânea e entrevista); [MC] – Resposta que mistura conceitos/ resposta dúbia;	
Corpo completo (verbatim) do discurso	Síntese do discurso da coluna central referentes a todos os parâmetros de análise
Nome, idade, escola do(a) aluno(a)	
transcrição verbatim da totalidade do discurso, incluindo pausas da resposta	
Obs: Registo de pausas, duração das pausas, registo de sorrisos e outras interjeições de carácter expressivo	

ANEXO II :

**Grelhas de Análise de Dados
Transcrição *Verbatim* das Entrevistas**

Grelha de Análise de Conteúdo Nº1 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra feminina {Total =10}		
Imagem 3 – (sem título) Louise Bourgeois, Gravura, 1994		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO <i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vês nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i>		
Parâmetros de Análise		
JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio crítico-interpretativo ; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim.		
[Subcategoria de Análise] O que é visto? (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Subcategoria de Análise] O que é sentido? (R2)
	Ana T. 18 anos EPA	
... duas pessoas “retratadas”... JVE= ... um pouco fora do normal ...o tronco está uma desproporção...	R1 A figura 3... <u>parece retratar</u> um pouco os dois sexos. Vejo <u>duas pessoas, não é? Um pouco fora do normal</u> o cabelo está assim, parece que é... <u>não há delimitação da cabeça com o cabelo. O tronco, está uma desproporção</u> e vê-se o esqueleto da pessoa . R2 <u>Parece que... .. há uma das figuras humanas... quequer ter a outra pessoa, mas não pode. Não sei?... ..É tudo.</u>	ECI= [Posse]- uma figura “quer ter” a outra... [Impotência]- ...mas não pode...
	Andreia P. 15 anos EPA	
ECI= ...dois “bonecos” num espaço azul... JVM= ...o mais forte segura o mais fraco...	R1 Vejo <u>dois bonecos, num espaço azul</u> ...em que...a boneca, que <u>se calhar</u> é o mais forte está...a segurar o mais fraco. R2 Desperta-me <u>sentimentos de destruição</u> . Porque <u>está aqui já com o esqueleto</u> e aqui dá a ideia que alguma coisa lhe está a puxar os cabelos...lhe está a sugar. E aqui a mesma coisa. São várias forças e <u>talvez aqui ela esteja a ajudar o homem, está a puxá-lo, para ele não ir para o fundo.</u>	ECI/JVM= [Destruição] =está com o esqueleto ...alguma coisa está a puxar-lhe e a sugar-lhe os cabelos [Ajuda]- está a ajudar o homem, puxa-o para não ir ao fundo...
	Cátia G. 15 anos EPA	
ECI= ...duas pessoas... num fundo azul...uma masculina e outra feminina por causa dos peitos e cabelos longos...a fazer ginástica...parece mesmo que estão a fazer ginástica ... JVE= a forma é <i>esquisita</i>	R1 São <u>duas pessoas, até parece que estão a fazer ginástica</u> (risos). Está um corpo humano mostrado como um esqueleto...O fundo é azul, com tons mais escuros e mais claros, <u>a forma é esquisita</u> , tem uns cabelos longos, <u>parece que está a gritar</u>Olhando para os peitos mais <u>parece que a figura mais pequena é masculina</u> , comparada com a outra...a outra é feminina por causa dos cabelos, mas a outra realmente parece masculina. <u>Sei lá? Parece mesmo que estão a fazer ginástica.</u> R2 Tem tanto de bom como de mau, <u>está esquisito. Está abstracto</u> ...também a mistura... <u>a mistura do corpo com o esqueleto, está um bocado esquisito</u>As cores são o branco e o cinza... ..Pelos cabelos...e pelas boca, <u>talvez o desespero</u> ...é uma busca de algo, Depois também <u>parece suplicar por algo</u>e a mistura do esqueleto com o corpo também está <u>esquisito, parece que tanto tem de positivo como de negativo, tanto tem de normal como de anormal</u> <u>Não sei acho que é só.</u>	JVE= Tem tanto de bom com de mau...está [Esquisito (4x)] e [Abstracto] ECI= [Grito] [Desespero]-em busca de algo [Súplica]-por algo (2x) JVE= tem tanto de positivo como de positivo...de normal como de anormal

Grelha de Análise de Conteúdo Nº1 (continuação)		
Entrevistas da amostra feminina		
Imagem 3 – (sem título) Louise Bourgeois, Gravura, 1994		
<p>ECI= ...duas pessoas caracterizadas como se fossem uma caricatura...</p> <p>JVE= uma caricatura...como se fosse exagerada num espaço vazio</p>	<p>Rita P., 15 anos, EPA</p> <p>R1 Nesta imagem são <u>duas pessoas...caracterizadas...</u> como...<u>como se fossem uma caricatura</u>, como se fosse <u>exagerado</u> ... <u>num espaço...sem nada, vazio</u>.</p> <p>R2 ...<u>Talvez</u> esteja representado...<u>o que as pessoas...as pessoas fazem, talvez o sexo?</u> (risos)...mas <u>uma das figuras talvez fosse o filho...morto...talvez devido à fome e a mulher está desesperada</u>, como se tivesse <u>perdido alguém, parece que está aflita</u>.</p>	<p>ECI= [Sexo]- “o que as pessoas fazem”... (inflexão da interpretação) ↓ ECI= [Morte]-devido à fome [Desespero]-de [Perda] de alguém [Aflição]</p>
<p>ECI= ...uma imagem (um esqueleto)...a fugir...a morrer...a tentar agarrar qualquer coisa</p> <p>[Perda]</p>	<p>Vanessa A. 17anos, EPA</p> <p>R1 <u>Talvez... sim, vejo uma imagem a fugir, um esqueleto, talvez a morrer...talvez a... tentar agarrar um coisa que está perder.</u></p> <p>R2 É um <u>sentimento de perda, mesmo! E desespero...</u> a boca aberta parece gritar. É a única coisa.....<u>um sentimento de perdição, de estar a perder...é desespero e perder alguma coisa.Não sei mais o que dizer em relação a isto.</u></p>	<p>ECI= Há uma sentimento de [Perda (4x)]- e [Desespero (2x)]- [Grito]-</p>
<p>...uma pintura...com fundo azul...com uns desenhos(?) uma mulher e um homem...</p> <p>JVE= ...era impossível o homem e a mulher estarem “nesta” posição...</p>	<p>Nidia S., 15 anos, EPA</p> <p>R1 A imagem nº. 3 é também <u>uma pintura, com o fundo azul, com uns desenhos...umas imagens brancas...uma mulher e talvez um homem. Acho que era impossível o homem estar nesta posição... e a mulher também</u> (risos). O cabelo, o cabelo não é bem cabelo, é mais.....assim, pronto, não parece cabelo. O próprio tronco parece um esqueleto...é diferente...a cara não tem nariz.</p> <p>R2 Um trabalho destes <u>desperta-me talvez dor...a morte, parece que o homem está morto...</u> a própria cor deles e...<u>sofrimento, talvez? Há uma relação forte entre as figuras...estão... estão muito unidas...a mulher mostra mais força, pela escala e também pela posição dos braços....</u> É só.</p>	<p>ECI= [Dor] [Morte]- parece que o homem está morto... [Sofrimento]</p> <p>ECI/JVM= ...há uma relação forte entre as figuras que estão muito unidas...a mulher mostra mais força, pela escala e posição dos braços</p>
<p>...uma imagem feminina com um fundo em tons de azul... em tons de branco e preto num fundo azul...</p>	<p>Sara S., 15 anos, EPA</p> <p>R1 O que eu vejo é... <u>uma imagem feminina...com um fundo azul, essa imagem feminina em tons de branco e preto...</u>a nível de cores o que eu vejo é isto.</p> <p>R2 Agora em relação aos <u>sentimentos</u>, aquilo que a imagem me faz sentir... .. <u>é desespero, talvez desespero. A forma como ela tem a boca, parece que está a gritar ou qualquer coisa parecida, e ao ter nos braços outra pessoa, assim ... quase meio morta, talvez? É...</u>...é mesmo só isto.</p>	<p>ECI= [Desespero (2x)]-pela forma como tem a boca [Grito]-ao ter nos braços outra pessoa meio morta</p>

Grelha de Análise de conteúdo N°1 (continuação)		
Entrevistas da amostra feminina		
Imagem 3 – (sem título) Louise Bourgeois, Gravura, 1994		
<p>...uma mulher e um homem...um miúdo...</p> <p>ECI= ...da forma como ela agarra parece que a pessoa está morta e ela está tentando segurá-la</p>	<p>Sofia B. 16 anos, EPSM</p> <p>R1 Vejo <u>uma mulher</u> e...um homem, <u>como é mais pequeno, se calhar deve ser um... um miúdo...</u> ...parece que ela tem...<i>tipo</i>... aqui (aponta) a parte do esqueleto, e <u>da forma como ela agarra parece que está...como se a pessoa estivesse morta...</u> e ela está a segurá-la.</p> <p>R2 <u>Sinto um bocadinho de aflição, a maneira como ela segura...de aflição entre os dois...</u>mais não estou ver.</p>	<p>ECI= [Aflição (2x)]-pela maneira como ela segura...</p>
<p>ECI= ...uma figura feminina e uma masculina que está a entrar em desespero...em sofrimento...</p>	<p>Sofia L. 18 anos EPL</p> <p>R1 Vejo <u>uma figura feminina e uma masculina...</u> a <u>figura feminina está a perder a masculina e parece que está a entrar em sofrimento, em desespero.</u></p> <p>R2 <u>Interpreto como... ninguém deve fugir de ninguém, nem tentar escapar de ninguém, tanto mais... os homens. Talvez seja a figura feminina estar a entrar em desespero de estar a perder a figura masculina.</u></p>	<p>ECI/JVM= [Perda (2x)]- [Desespero ((2x)]- [Fuga/Escape]- ninguém deve fugir e tentar escapar de ninguém “tanto mais os homens” A figura feminina está em desespero por perder a figura masculina</p>
<p>ECI= ...dois corpos... meio humano e meio esqueleto ...uma mãe e (talvez) um filho a separarem-se [Sensação de infinito]</p>	<p>Ivânia, S. 15 anos EPSM</p> <p>R1 Vejo <u>dois corpos, dá a sensação de um ser uma mãe e talvez um filho, que estão a separar-se, vê-se muito azul...dá a sensação de infinito.</u> As figuras são <u>meio humano e meio esqueleto...</u>cabelo muito comprido, o outro nem cabelo tem.</p> <p>R2 <u>O sentimento são de sofrimento, dor, é... ..é essencialmente isso.</u></p>	<p>[Sofrimento] [Dor]</p>

Grelha de Análise de conteúdo N°2 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra masculina {Total =10}		
Imagem 3 – (sem título) Louise Bourgeois, Gravura, 1994		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO <i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vês nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i>		
Parâmetros de Análise		
JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio crítico-interpretativo ; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim.		
[Subcategoria de Análise] O que é visto? (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Subcategoria de Análise] O que é sentido? (R2)
<p>ECI= ...um fundo roxo e numa <i>dimensão</i> diferente...duas figuras a preto e branco sendo uma maior do que a outra...lembra carinho parece duas pessoas a fazer sexo</p> <p>JVE= ... isto é um desenho completamente diferente dos outros...</p>	<p>David A., 16 anos EPA</p> <p>R1 Tem <u>um fundo azul e roxo, parece que</u> tem uma dimensão...pronto <u>uma dimensão diferente. Tem duas figuras a preto e branco</u>...portanto...<u>uma é maior do que a outra.</u> Isto é um desenho completamente diferente dos outros. Faz-me lembrar <u>carinho, parece duas pessoas a fazerem sexo</u>...</p> <p>R2 Um <u>sentimento</u> que isto me demonstra é <u>sexo, paixão. Parece que é o macho que está a ser agarrado pela fêmea, como as aranhas</u>...ao macho é o mais pequeno e a fêmea é a maior. Parece ter um colete. Um colete que faz lembrar as costelas pela forma, pelas formas que estão lá desenhadas, faz mostrar que <u>a mulher é que parece que tem o poder. O homem é ali um simples objecto</u> pela forma com está a ser agarrado...(suspiro) <u>parece</u> ...ser...ainda agora se usa, mas <u>parece ser do tempo dos primatas em que o cabelo é assim mesmo muito alongado.</u> Ainda se usa mas já não é tão abaixo. A performance da boca <u>parece</u>... que <u>talvez levou assim um tiro,</u> pela forma como está desenhada, assim um buraco alongado, talvez um cilindro. <u>Acho que é só.</u></p>	<p>ECI/JVM= [Sexo] [Paixão] [Poder]- o macho é que está a ser agarrado pela fêmea (como as aranhas)...o macho é mais pequeno e a fêmea maior...o desenho das formas faz mostrar que a mulher é que detém o poder. [Impotência]- o homem é um simples objecto pela forma como está a ser agarrado...</p>
<p>ECI= ...uma mãe em pânico agarrada ao filho (ou filha)...que não não tem qualquer sorriso...está triste porque se passa qualquer coisa com ele...deverão ser pessoas pobres para <u>aparecerem</u> assim</p> <p>JVM=...penso que são pessoas pobres para <u>aparecerem</u> assim...</p>	<p>Luis C. 17 anos, EPA</p> <p>R1 A imagem n°3 penso que retrata...<u>faz lembrar uma mãe... agarrada ao filho...ou filha, não sei...acho que é filho.</u> As cores são bem visíveis, são o azul, o branco e o preto. <u>Penso que será a tristeza da mãe...ao passar-se qualquer coisa com...com um filho seu...</u> ou ele estar muito mal, ou algo assim. Sou levado dizer isto porque <u>a cara da senhora que está em pânico e a cara do filho está pendurada sem qualquer...sem qualquer sorriso</u> nem nada do género. Também estão meio descarnadas...os ossos e isso. <u>Penso que serão pessoas, ou pobres, ou ... qualquer coisa assim do género, para aparecerem assim numa imagem dessas</u></p> <p>R2 <u>Não sei...talvez...talvez perda... perda é isso...é aquele sentimento que a gente tem quando perde alguém... acho que é tudo.</u></p>	<p>ECI= [Perda (3x)] =aquele sentimento que a gente tem quando perde alguém.</p>

Grelha de Análise de Conteúdo N°2 (continuação)– <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave		
Entrevistas da amostra masculina		
Imagem 3 – (sem título) Louise Bourgeois, Gravura, 1994		
<p>ECI= ...uma mulher (aterrorizada a gritar) e um homem que se agarram com violência...</p>	<p>Nuno U. 17 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo...<u>parece uma mulher</u>...com <u>um homem</u>...<u>agarram-se assim</u>... <u>com violência, talvez?</u> Vê-se (risos) o esqueleto, parte do esqueleto...<u>parece que ela está aterrorizada</u>, ou <u>está a gritar</u>... .. (risos) é o ...é o interior, <u>se calhar?</u> Mais? há cor, o azul... .. enfim, <u>acho que é tudo</u></p> <p>R2 <u>Sei lá? Parece que...que... ..há uma mãe, que perdeu o filho no rio</u>, ou... ..não sei se é o filho. Ela está <u>aterrorizada</u>, <u>está triste</u>, <u>Talvez?</u> Depois o fundo, o fundo parece que está a vir para cá, porque está ao longe. <u>Não sei, talvez isso?</u></p>	<p>ECI= [Perda]-uma mãe que perdeu o filho no rio</p> <p>[Terror] [Tristeza]</p>
<p>ECI= ...duas pessoas...uma feminina e outra masculina num fundo azul...<u>com o corpo em esqueleto</u> com partes das costelas a verem-se</p>	<p>Pedro M., 18 anos, EPA</p> <p>R1 Nesta imagem vejo...<u>duas pessoas, duas figuras, uma feminina, outra masculina, num fundo azul</u>, o <u>corpo em esqueleto</u>, com algumas partes em carne....o esqueleto <u>tem a parte das costelas a ver-se</u>.</p> <p>R2 Um <u>sentimento de...estar a cair e alguém estar a segurar-me</u>, <u>Talvez?</u> <u>Não é agradável</u>. Mostra <u>alguma aflição</u>... ..<u>não estão muito seguros</u> daquilo... <u>estão a fazer as coisas à toa</u> (risos)... ..<u>Sinceramente, poderá ser talvez uma mãe perder um filho</u>.</p>	<p>ECI= [Perda]-poderá ser uma mãe a <u>perder</u> um filho</p> <p>HPD= [Desespero]-<u>estar a cair e alguém estar a segurar-me</u>.</p> <p>[Aflição] [Insegurança]-<u>não estão muito seguros e fazem as coisas à toa</u></p>
<p>ECI= ...uma mulher a agarrar um homem meios esqueletos sob um fundo azul...</p>	<p>Pedro B. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>uma mulher a agarrar um homem</u>...um fundo azul. <u>O desenho da mulher parece</u>...com os peitos para baixo...<u>parece que</u> tem a região do tórax à mostra, <u>parece meio esqueleto</u>, e o <u>homem também</u>.</p> <p>R2 <u>Em vez de ser a violação do homem à mulher é a da mulher ao homem</u>. Também pode ser o homem<u>estar morto, talvez a mulher perder</u><u>o amor da sua vida e agarrá-lo, sofrendo pelo amor perdido</u>. <u>Talvez o amor perdido por uma causa qualquer, é principalmente uma perda, uma grande perda, ou amor ou... .. ou familiar</u>. É o que eu vejo nisto.</p>	<p>ECI/JVM= [Violação]- trocada (da mulher sobre o homem !)</p> <p>(inflexão da interpretação) ↓</p> <p>[Morte] [Perda (5x)]- a mulher perde o amor da sua vida (ou um familiar)</p> <p>[Desespero]-a mulher agarra-o</p>
<p>ECI= ...um homem e uma mulher <u>devem estar a ter relações</u> sexuais...</p>	<p>Samuel P. 15 anos, EPA</p> <p>R1 Na imagem número três, vejo aqui...<u>um homem e uma mulher</u>...<u>devem estar a ter relações sexuais</u>.</p> <p>R2 Quanto aos <u>sentimentos</u> que esta imagem me desperta? Isto <u>parece que... a mulher está a atacar o homem, parece que está a violar o homem</u>, ou seja, <u>se calhar a mulher está a violentar o homem</u>. Também pode acontecer não é? Não é só o homem à mulher. <u>Parece que...que a mulher está a impor ao homem a prática sexual e ele está assim um bocadinho desesperado, parece que não quer</u>.</p>	<p>ECI/JVM= [Violação (2x)]- trocada (da mulher sobre o homem !)</p> <p>[Sexo] [Imposição]-do acto sexual da mulher sobre o homem</p> <p>[Desespero]-o homem parece que não quer</p>

Grelha de Análise de conteúdo 2 (continuação)– <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave		
Entrevistas da amostra masculina		
Imagem 3 – (sem título) Louise Bourgeois, Gravura, 1994		
<p>ECI= ...duas pessoas agarradas...</p> <p>JVE= Umhas formas um pouco <i>banais</i> e <i>exageradas</i></p>	<p>Dino C., 16 anos, EPA</p> <p>R1 Na imagem três vejo <u>duas pessoas</u>...dá-me a sensação que <u>estão agarradas</u>. Estão com <u>umas formas um pouco banais</u>, digamos assim...normalmente é uma forma banal...e <u>um pouco de exagero</u> nas formas... Pouco mais me diz.</p> <p>R2 <u> Talvez o poder entre as pessoas, o poder que umas pessoas exercem sobre outras pessoas</u>, dá a <i>sensação</i> disso. Dá a <i>sensação</i> que <u>a mulher tem mais poder sobre o homem</u>. É só.</p>	<p>ECI/JVM= [Poder (3x)]- que as pessoas (as mulheres) exercem sobre outras (os homens)</p>
<p>ECI= ...indivíduos, um do sexo feminino e outros do sexo masculino...parece que um foge do outro, que não o quer deixar partir...</p>	<p>Edgar A., 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo...vejo <u>indivíduos</u>, <u>talvez um do sexo feminino e outro do sexo masculino</u>, <u>parece que têm</u>...têm as costelas todas de fora, ou uma coisa assim...<u>parece que um está a fugir do outro e este...e este está a agarrá-lo</u>, <u>não o quer deixar partir</u>, ou uma coisa assim, <u>talvez ?</u></p> <p>R2 <u> Talvez um que esteja a separar-se do outro e... e este não se sintá assim tão...tão bem com a separação</u>. <u> Talvez... dois namorados, um que já nãojá não vê nada na... na relação e então quer separar-se... e então o outro...o outro sente-se um bocado preso e não o quer deixar partir...só... só a mal. Acho que é isso.</u></p>	<p>ECI= [Separação (3x)]- (talvez) dois namorados estejam a separar-se de uma relação, havendo um que não aceita. [Relação]- [Prisão]- um sente-se um bocado preso</p>
<p>ECI= ...duas figuras, uma a agarrar a outra...uma é do sexo feminino e a outra é do sexo masculino</p>	<p>Eduardo C. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo...<u>duas figuras, uma a agarrar a outra</u>... <u>parecem esqueletos</u>... parecem estar... uma é do sexo feminino, a outra é do sexo masculino. Pronto.</p> <p>R2 <u> Talvez que o ... a mulher seja superior ao homem ... seja maior, tenha mais força, daí que esteja a ... a prender o homem</u>...Basicamente é isso... <u>talvez já tivessem lutado e...e a mulher tivesse ganho.</u></p>	<p>ECI/JVM= [Superioridade]- a mulher é [maior] e tem mais [força] prende o homem [vitoriosa] depois de ter lutado...</p>
<p>ECI= ...uma mulher, em forma de esqueleto com uma expressão der raiva, a agarrar um filho que está a querer fugir dela...</p>	<p>João L, 18 anos, EPA</p> <p>R1 Nesta imagem vejo...<u>uma mulher em forma de esqueleto a agarrar um filho, também meio esqueleto, em que parece que o filho está a querer fugir dela, do ventre</u>. Assim descrição de mais... <i>não sei</i>. O cabelo curto, uma <u>expressão como de... raiva</u> ... o corpo um bocado esquelético... é um macho e uma fêmea...Assim mais não tenho a dizer.</p> <p>R2 <u> Um desfalecer, acho que é um desaparecer de algo, de um...tanto pode ser psicológico, como amor, ou... assim físico, o morrer...não sei. Um sentimento de afastamento... mais?, Não sei.</u></p>	<p>ECI= [Desfalecimento]-há um</p> <p>JVM= [Desaparecimento] de algo (que tanto pode ser físico [Morte]- como psicológico ! – o amor. [Afastamento]</p>

Grelha de Análise de Conteúdo N°3 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra feminina {Total =10}		
Imagem 13 - Dialogmachine, Max Neuman, Técnica mista sobre papel e tela, 1993		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO <i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vês nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i>		
<i>Parâmetros de Análise</i>		
JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio (crítico-)interpretativo ; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim		
[Subcategoria de Análise] O que é visto? (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Subcategoria de Análise] O que é sentido? (R2)
	Ana T., 18 anos, EPA	
ECI= ...uma figura humana <i>desfigurada</i> ...uma mesa, um disco e uns óculos	R1 Vejo <u>uma figura humana</u> assim <u>desfigurada</u> ... <u>uma mesa</u> ... <u>talvez um disco</u> ,... <u>uns óculos</u> . R2 Em relação... aos <i>sentimentos</i> , <u>parece que a pessoa está assim um bocado atrapalhada</u> <u>Se calhar viu qualquer coisa e ficou assim atrapalhada</u> . <u>Não é agradável</u> ... <u>parece que a expressão facial da pessoa parece que está assim em pânico</u>	ECI= [Atrapalhado (2x)]- porque viu qualquer coisa... [Não agradável] [Pânico]- devido à expressão facial...
	Andreia P., 15 anos, EPA	
ECI= ...um banco...num sitio sujo e vazio com uma cabeça	R1 Vejo <u>um banco</u> ... <u>castanho</u> , <u>num sitio sujo</u> , <u>vazio</u> , <u>com qualquer coisa em cima</u> que <u>não sei</u> o que é... Aqui <u>será uma cabeça</u> talvez... R2 <u>Solidão, a solidão vazio</u> . Como tem o banco, normalmente quando... <u>sei lá</u> quando uma pessoa... ..é qualquer coisa que <u>já não espera mais nada</u> , <u>daquele sitio</u> . <u>Acho que quer dizer que já... já não se pode esperar mais nada dali</u> .	ECI/JVM= [Solidão (2x)] – [Vazio] [Desesperança]- Já não se pode esperar mais nada dali...(2x)
	Cátia G., 15 anos, EPA	
ECI= ... um corpo a fazer um pino e cair para o lado em cima de uma mesa ... JVE= ...a imagem é fria...escura... esquisita porque <i>se é um corpo não em pernas</i>	R1 Eu não sei descrever o que é isto (risos intensos). <u>Parece um corpo a fazer um pino</u> , e a <u>cair para o lado</u> , <u>em cima de uma mesa</u> . A <u>imagem é</u> assim... <u>é assim fria</u> , <u>é assim escura</u> , <u>é esquisita</u> , <u>porque se é um corpo</u> , <u>não tem pernas</u> . O fundo é cinza, a figura é uma mistura de cor de cinza, de castanho, de pretos, brancos. R2 <u>Talvez a quebra de algo</u> , <u>a quebra de alguma coisa</u> , <u>a quebra</u> ...ou <u>ruptura</u> ...da <u>sociedade</u> ...ou de <u>sentimentos</u> . Uma <u>degradação</u> ... <u>Sei lá acho que as cores não</u> assim lá muito agradáveis, são assim mais escuras e como não está muito identificado <u>o desenho é um bocadinho difícil de compreender</u> . Não tem cabeça nem tem olhos, se tem cabeça não tem olhos, nem boca, <u>está tudo riscado</u> ...está <u>esquisita</u> (risos).	ECI= [Quebra (2x)] [Ruptura]- da sociedade ou de sentimentos [Degradação] JVE= as cores não são agradáveis [Não agradável] (porque) são escuras (o desenho) não está muito identificado e é <i>difícil de compreender</i> ...está tudo riscado...está [Esquisita]

Grelha de Análise 3 (continuação)– <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra feminina		
Imagem 13 - Dialogmachine, Max Neuman, Técnica mista sobre papel e tela, 1993		
<p>ECI= ...a forma da cara de um homem a olhar (lança um grito)...assente numa mesa com uma roda...</p>	<p>Rita P., 15 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo a forma da cara de um homem...esta parte é que eu <u>não sei</u> (aponta para uma das partes da imagem)... <u>está assente numa mesa... com uma roda lá...a olhar, parece que um grito está a ser lançado.</u></p> <p>R2 <u>Parece que está...parece que está a fugir...parece um grito que está a ser lançado contra alguma coisa, parece que está a saltar...de cima de uma mesa para ir parar a algum sítio. Parece que está a querer voar</u> (risos). <u>Não sei</u> que palavras é que hei-de arranjar para exprimir-me sobre isto.</p>	<p>ECI= [Fuga]- (com) [Grito] [Salto] -de uma mesa para qualquer sítio [Voo]-está a querer voar</p>
<p>ECI= ...uma figura, uma mesa...uma roda...uma pessoa que parece fugir [Fuga] para o espaço...</p> <p>JVE= ...é abstracta demasiado abstracta...</p>	<p>Vanessa A. 17anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>uma figura...a figura é um bocado... é abstracta... (risos) é demasiado abstracta</u>, no meu ver. Tenho de identificá-la... ...simplesmente vejo <u>uma mesa, vejo...tipo... uma roda...uma pessoa que parece fugir para o espaço</u>, ou qualquer coisa do género. <u>Não sei</u> identificar assim lá muito bem esta figura.</p> <p>R2 <u>Não sei...talvez... Se fosse pela cor?... É uma cor muito escura, assim muito triste...assim muito sem vida... Se for mesmo pela imagem não consigo identificar o que é que ela quer dizer ou transmitir. Não...não consigo lá chegar. Acho-a abstracta demais... não sei. É uma imagem que queria fugir... queria gritar...de raiva, talvez? E querer fugir e gritar. Fuga, talvez seja isso... é isso! Talvez a única coisa que eu possa dizer sobre isto. Sinceramente, não consigo identificar-me nada com esta imagem. Esta imagem é difícil.</u></p>	<p>[Tristeza]- assim muito triste...muito sem vida</p> <p>JVE= (acho-a) abstracta demais...esta imagem é difícil</p> <p>ECI= [Fuga (3x)]- a imagem queria fugir e gritar ... [Grito (2x)]- de raiva</p>
<p>ECI/JVM= ...uma (<i>espécie</i>) pintura...tem uma mesa e uma forma arredondada preta...um rosto e uns óculos...o mal (porque parece uma serpente e a serpente é má)</p> <p>JVE= ...(tem) um corpo assim meio esquisito...não dá para ver muito bem o que é</p>	<p>NidiaS., 15 anos, EPA</p> <p>R1 A imagem n.º 13 é <u>uma espécie de uma pintura, tem uma mesa e uma forma arredondada preta e um...rosto com óculos...e um corpo assim meio esquisito</u> (risos), <u>não dá assim para ver muito bem o que é que é. Parece uma serpente e para mim uma serpente é má</u> (risos) ...talvez o mal.</p> <p>R2 <u>Fúria</u>...As cores, as cores ...sei lá... parece que tem ali uma certa névoa à volta da imagem... o próprio rosto... <u>não está bem em fúria, está mais em dor</u> ou assim... Talvez seja uma serpente que saiba falar, que saiba dialogar.</p>	<p>[Fúria (2x)]</p> <p>(inflexão a interpretação) ↓</p> <p>[Dor]- o rosto está mais em dor...</p> <p>ECI/JVM= ... talvez uma serpente que saiba falar e dialogar.</p>

Grelha de Análise 3 – Condensação e frequência de frases e palavras chave		
Entrevistas da amostra feminina		
Imagem 13 - Dialogmachine, Max Neuman, Técnica mista sobre papel e tela, 1993		
<p>ECI= ..uma cara humana...com um corpo (esquisito) em cima de uma mesa...ao lado não se sabe lá muito bem o que é</p> <p>JVE= ...um corpo esquisito...não parece nada assim de especial</p>	<p>Sara S., 15 anos, EPA</p> <p>R1 Então o que eu vejo?... É um fundo assim meio... estas cores são assim um bocadinho... cinzentos, uns tons de verde, preto... <u>uma cara humana</u>, pelo menos <i>parece</i>, com um corpo esquisito. Não faço a mínima ideia, <u>nem me parece nada assim de especial</u>... em cima de <u>uma mesa</u>. Agora... ao lado, também não estou assim a ver bem o que é, não me passa pela cabeça.</p> <p>R2 Ao nível de <u>sentimentos</u>... talvez, <u>esteja a tentar dizer algo e não consiga</u>... talvez... não faço a mínima ideia. <u>Esta imagem</u>, por acaso... <u>não me diz muito</u>... realmente só o que me faz <i>parecer</i> é que... <u>ele tenta dizer qualquer coisa</u>... <u>mas algo o prende</u>... não sei, não faço a mínima ideia... <u>acho que é só</u>.</p>	<p>ECI= [Impotência]-quer tentar dizer (2x) algo e não consegue (2x)</p> <p>[Prisão]...algo o prende</p>
<p>...(parece) um homem...(parece) uma roda...(parece)...uma mesa</p>	<p>Sofia B. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo... <u>um homem</u>, pelo menos <i>parece</i> a parte de cima, isto aqui é que eu não percebo o que é, nunca vi. Aqui <i>parece uma roda</i> ...e <i>parece uma mesa</i>.</p> <p>R2 <i>Parece</i> que <u>está a tentar fugir de alguma coisa</u>... está <u>um bocadinho desesperado e está a tentar fugir de alguma coisa</u> mesmo. Esta parte aqui <i>parece</i> está a mexer muito rápido... <u>tipo</u>, os desenhos que se fazem quando <u>está a mexer rápido</u>, e... esta parte, os óculos <u>acho eu</u> (risos), a parte dos óculos <i>parece</i> que está assim... solto e... se calhar é pela posição que ele está, está assim (gesticula com risos). É só..</p>	<p>ECI= [Fuga (2x)]- [Desespero]- está a tentar fugir de alguma coisa (2x) com rapidez</p>
<p>ECI= ...uma mesa, a cara de uma figura masculina...a parte do tronco...parece uma cobra...</p>	<p>Sofia L. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>uma mesa</u>, a cara de um ... pelo menos <i>parece</i> uma <u>figura masculina</u>...com, com a parte do tronco um bocado... não sei muito bem o que é ... <i>parece uma cobra</i>.</p> <p>R2 A <u>fuga</u>... a figura masculina, <u>ele parece tentar fugir de algo</u>... <u>tentar escapar</u>. Por causa das características do desenho, <u>como se o corpo</u>...o corpo <u>tivesse dentro de uma cobra e ele tivesse tentado fugido e entrar também em desespero</u> como se vê na parte dos óculos...tipo, a cair... é o que eu vejo.</p>	<p>ECI= [Fuga (3x)]/Escape]- a figura tenta fugir e escapar de algo</p> <p>[Desespero]- como se o corpo tivesse dentro uma cobra...</p>
<p>ECI= ...uma mesa de madeira, uma roda de ferro...pesada</p> <p>JVE= ...tem a intenção de ser um corpo de alguém dá a sensação de movimento...</p>	<p>Ivânia, S. 15 anos EPA</p> <p>R1 Vejo... <u>uma mesa de madeira</u>, <u>uma roda</u> que <i>parece</i> ser de... <u>ferro</u>, qualquer, <u>pesada</u>. Isto, <u>tem a intenção de ser o corpo de alguém</u>, e aqui <u>uma máscara</u>, dá a <u>sensação de movimento</u>. É só.</p> <p>R2 <u>Sente-se ansiedade</u>. Porque <u>dá a sensação que está a fazer-se qualquer coisa e que vai ter continuidade</u>, apesar de não se ver a <u>continuidade</u>.</p>	<p>ECI= [Ansiedade]</p> <p>[Continuidade (2x)] (de qualquer coisa) que não se vê</p>

Grelha de Análise de Conteúdo N°4 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra masculina {Total =10}		
Imagem 13 - Dialogmachine, Max Neuman, Técnica mista sobre papel e tela, 1993		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO <i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vê nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i>		
Parâmetros de Análise JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio (crítico)-interpretativo ; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim		
[Subcategoria de Análise] O que é visto? (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Subcategoria de Análise] O que é sentido? (R2)
	David, A., 16 anos, EPA	
ECI= ...um fundo acinzentado...uma mesa ... uma bola...sobre ela uma lagarta, um pau e um bocado de ser humano ... uns óculos, umas antenas... uma bolsa de armazenamento	R1 Vejo um fundo, <u>um fundo acinzentado</u> , assim talvez a parede a estalar-se. Temos <u>uma mesa</u> , talvez <u>uma bola</u> , sobre ela está, <u>tipo uma lagarta</u> , é uma lagarta, um pau e <u>bocado de um ser humano</u> , pois vemos ali o nariz, a boca, os olhos, talvez uns óculos, umas antenas. Talvez isto seja uma bolsa onde ele talvez tenha alguma coisa armazenado R2 Eu acho que isto <u>significa algo que está a renascer</u> ...portanto a gente olha para... para o desenho...a posição dele parece que faz com a que a gente veja que está assim a <u>renascer</u> . Também pode ser um objecto que está ali só para enfeitar, ou um utensílio. A parte...a parte detrás acastanhada, <u>faz com que pareça uma lâmina</u> , punha-se qualquer coisa e cortava-a . Acho que sim acho que é isso. Acho que o sentimento que está aí <u>expresso</u> é... o autor... <u>não sei</u> como hei-de explicar, como isto <u>parece que está a renascer</u> , ele quer <u>libertar-se de qualquer coisa</u> . Não sei talvez? A Posição assim... a forma com ele está, <u>tipo</u> , a olhar para o céu, talvez a fazer um <u>esforço</u> . Acho que será a <u>libertação</u> sim.	ECI/= [Renascimento (3x)]- pela posição que tem o desenho (inflexão da interpretação) JVE/HPD= ↓ ...um objecto que está ali só para enfeitar...(ou uma lâmina para cortar qualquer coisa) [Libertação(2x)]- pela posição em que está a olhar para o céu...num esforço...quer libertar-se de qualquer coisa
	Luis C., 17 anos, EPA	
ECI= ...uma imagem (retrata) uma mesa com uma serra a tentar cortar ...o pescoço de uma pessoa...	R1 A imagem nº13 é uma imagem que tem cores um pouco mais vivas, tem cores verdes, brancas, pretas e castanhas e retrata... <u>penso que uma mesa com uma...serra</u> , a tentar cortar alguma coisa, que me parece o <u>pescoço de uma pessoa</u> . R2 <u>Penso que aqui... a partir daqui, é uma história de terror</u> , se é alguma coisa que se vai cortar à pessoa... <u>penso que seja isso, não sei?</u> A cara da pessoa também <u>parece que está em sofrimento</u> ...isso levou-me a pensar que isto será uma mesa com um disco de corte, ou algo assim.	ECI= [Terror]- se for alguma coisa (uma mesa com um disco de corte) que vai cortar a pessoa [Sofrimento]- expresso na cara da pessoa

Grelha de Análise 4 (continuação)– <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra masculina		
Imagem 13 - Dialogmachine, Max Neuman, Técnica mista sobre papel e tela, 1993		
<p>ECI= ...um homem, uma mesa uma cobra...meio homem meio serpente (não se sabe se foi cortado ao disco)</p>	<p>Nuno U., 17 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>um homem</u>... .. (risos) <u>uma mesa</u>.... <i>acho que parece</i> uma cobra, uma cobra não, <i>parece</i> mais <u>meio homem meio serpente</u>, vejo um disco...<i>parece?</i> <i>Não sei se foi cortado ao disco</i>, talvez? Não sei? O que é que eu gostaria de dizer mais...</p> <p>R2 Esta imagem <u>não é agradável, é aterrorizadora</u>...<i>parece</i> que foi <u>cortado</u> e depois está aqui esta coisa...<i>parece</i> que <u>está a tentar atingir alguma coisa</u>, está... está por cima, quer chegar a algum lado. <i>Não sei?</i></p>	<p>ECI= [Não agradável]</p> <p>[Terror]- ...(parece) que foi cortado e (parece) que tenta atingir e chegar a qualquer lado...</p>
<p>ECI= ...uma mesa...um fundo cinzento...uma roda...uma cabeça <i>num corpo...de peixe</i></p>	<p>Pedro M., 18 anos, EPA</p> <p>R1 Nesta imagem vejo <u>uma mesa</u>, um fundo cinzento, com... <u>uma roda e uma cabeça</u> ...uma <u>cabeça num corpo</u> ...de peixe. <i>Acho que é isso?</i></p> <p>R2 Tentar <u>fugir</u> de alguma coisa... e sentir-se <u>preso</u>. É só</p>	<p>ECI= [Fuga]-de alguma coisa [Prisão]-sentir-se preso</p>
Obs: R1 e R2 interpenetram-se. R1>R2		
<p>ECI= ...(o que parece ser) uma pessoa (devido às parencas) com [sofrimento (2x)] numa cadeira...(ou) numa mesa, uma mó</p>	<p>Pedro B. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo nesta imagem, o que <i>parece</i> ser <u>uma pessoa com sofrimento</u>..numa <u>cadeira</u>, com <u>sofrimento</u>, <i>Talvez?</i> Vejo <u>uma pessoa, uma mesa, salvo o erro</u> é uma mesa, e <u>uma mó</u>. Será <u>uma pessoa</u>, pela <u>parecência</u> : a boca, o nariz, as cavidades, tem algumas definidas. A parte de baixo <i>parece</i>...o estômago, é o estômago, sim <i>parece</i> o estômago.</p> <p>R2 <i>Sentimento</i> de <u>dor</u>, <u>devido à expressão da cara</u>, puxada para cima, com a boca um bocado aberta e... por causa de aparecer o estômago, <u>parece que lhe estão a arrancar alguma coisa</u> dessas. Mais? <u>Está muito agressivo</u>, <i>acho que sim</i>, pela expressão da cara.</p>	<p>ECI= [Dor]- devido à expressão da cara</p> <p>[Tortura]-parece que lhe estão a arrancar alguma coisa...</p> <p>[Agressividade] pela expressão da cara</p>
<p>ECI= ...umas pinturas...uma mesa...uma roda, com uma espécie de homem peixe</p> <p>JVE= (umas pinturas) <i>parecem infantis</i></p>	<p>Samuel P. 15 anos, EPA</p> <p>R1 Na imagem número treze vejo...assim <u>umas pinturas</u>...assim um bocado...<i>parecem infantis</i>. <i>Parece</i> <u>uma mesa</u>, com <u>uma roda</u> e com <u>uma espécie de homem peixe</u>, em cima.</p> <p>R2 Os <i>sentimentos</i> que esta imagem desperta em mim?... Não estou a ver bem? Talvez... a <u>solidão</u>. Está um homem <u>sozinho</u>...a ver se encontra alguém, está assim...tipo...<i>parece</i> <u>um peixe, um peixe fora de água, ou seja uma pessoa sozinho não consegue fazer nada, sente-se mal</u> e...pronto é isso.... quanto aos <i>sentimentos</i>.</p>	<p>ECI/JVM= [Solidão (2x)]- está um homem a ver se encontra alguém...parece um peixe fora de água [Impotência] uma pessoa sozinho não consegue fazer nada [sofrimento]-sente-se mal</p>

Grelha de Análise 4 (continuação)- <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra masculina		
Imagem 13 - Dialogmachine, Max Neuman, Técnica mista sobre papel e tela, 1993		
<p>JVE= ...uma coisa muito [abstracta (2x)]</p> <p>ECI= ... uma mesa e uma pessoa...com uns óculos...</p>	<p style="text-align: center;">Dino A., 16 anos, EPA</p> <p>R1 Então o que eu vejo é... <u>uma coisa muito abstracta, dá para ver uma mesa e uma pessoa, um tipo com uns óculos</u>, de resto, não consigo ver mais nada, é muito abstracto.</p> <p>R2 <u>Dá a sensação de dor, pela forma como está a cara...as cores?...Não transmite quase nada...as cores não. Só o que transmite mais coisas é a cara e os óculos</u>, de resto <u>é uma coisa muito abstracta</u>... .. Sinceramente, <u>é uma coisa assim um bocado seca</u>...muito...não dá a entender nada...<u>é uma forma muito parada</u>. Não sei sinceramente o que é que isto quer transmitir, mas <u>dá a sensação de uma dor qualquer</u> e... mais nada.</p>	<p>ECI/JVM= [Dor (2x)]-<u>uma dor qualquer</u> pela forma como está a cara (que transmite muitas coisas)</p> <p>JVE= é uma coisa muito abstracta... um bocado seca...não dá a entender nada...é uma forma muito parada</p>
<p>ECI= ...um fundo escuro em cinzento...uma cabeça de um homenzinho, com uns óculos, uma mesa, um abola preta...</p>	<p style="text-align: center;">Edgar A, 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>um fundo escuro</u>, em cinzento...tem assim uma cabeça de um homenzinho, com <u>uns óculos, uma mesa, uma bola preta, e acho</u> que é só isso.</p> <p>R2 A <u>dor, a tristeza...monotonia, a solidão</u>. Acho que é só isso.</p>	<p>[Dor]- ... [Tristeza]- ... [Monotonia]- ... [Solidão]- ...</p>
<p>ECI= ...uma pessoa em cima de uma mesa...</p> <p>JVE= Uma pessoa) com uma forma esquisita...estranha.</p>	<p style="text-align: center;">Eduardo C. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo... ..<u>uma pessoa em cima de uma mesa</u> ... uma pessoa com uma forma esquisita...é uma forma estranha</p> <p>R2 <u>Parece estar preso</u>.....estar a <u>soltar-se, estar sair de dentro de algo, alguma coisa</u>... ..</p>	<p>ECI= [Libertação]- <u>está preso</u> (dentro de algo) e <u>está a soltar-se (2x)</u></p>
Obs: Muitas pausas em R1 e R2. Pausas longas em R1 e R2		
<p>ECI= ...uma parte de uma cadeira onde as costas parecem ser um ser humano, com uma face com uns óculos... (Esquisitos)</p>	<p style="text-align: center;">João L, 18 anos, EPA</p> <p>R1 Nesta figura vejo um... <u>uma parte de uma cadeira, onde o encosto parece um ser humano, com uma face</u>...um bocado...com <u>uns óculos esquisitos</u>...mais, o que é que eu vejo aqui... ..</p> <p>R2 A expressão, é uma expressão... ..<u>monótona triste</u>, uma coisa vulgar... ..acho que é isso</p>	<p>[Monotonia]- ...<u>uma coisa vulgar</u></p> <p>[Tristeza]- ...</p>

Grelha de Análise de conteúdo Nº5 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra feminina {Total =10}		
Imagem 15 – “69 homens de Bessines”, Fabrice Hybert, instalação, resina, aço inoxidável, sistema hidráulico, 1998		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO <i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vêς nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i>		
<i>Parâmetros de Análise</i>		
JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio (crítico)-interpretativo ; HPD história (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim		
[Subcategoria de Análise] O que é visto? (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Subcategoria de Análise] O que é sentido? (R2)
ECI= ... forma humana, pessoas...deitando repuxos...	Ana T. , 18 anos, EPA	ECI/JVM= [Confusão (2x)]- por onde as pessoas passam “metem água” ... (inflexão da interpretação) ↓ ...mas têm uma cor verde de [Esperança]
	R1 Estou a ver <u>pessoas</u> ...algo que tenha a forma humana, <i>não é?</i> , Água, estão <u>cercadas por alguma coisa</u> <u>Deitam água, saem repuxos</u> ...mais? <i>É difícil.</i> R2 Sentimentos <i>tipo</i> ...é algo <u>confuso</u> , <i>não é?</i> <u>Confusão</u> <u>por onde elas passam “metem água”</u> ... mas que... .. têm uma cor verde <i>tipo</i> <u>esperança</u> . Acho que é só.	
ECI= ...uma imagem de guerra...bonecos verdes... da mesma forma ...num espaço azul	Andreia P. , 15 anos, EPA	ECI/JVM= [Guerra] [Destruição (2x)] – [Desesperança]- vão-se destruindo, vão-se afogando
	R1 Esta imagem, <i>acho que é uma imagem de guerra</i> . <u>Vejo bonecos verdes, num espaço azul, de água.</u> <u>Estão todos da mesma forma</u> R2 De <u>guerra</u> , de <u>destruição</u> , vão-se <u>destruindo</u> , vão-se <u>afogando</u> , <i>Acho que é só.</i>	
ECI= ... muitas estátuas verdes sobre uma superfície plana azul...que [comunicam(2x)] com cumplicidade umas com as outras ... JVE=a imagem é fria...escura... esquisita (1x) porque <i>se é um corpo não em pernas</i>	Cátia G. , 15 anos, EPA	ECI/HPD= [Movimento] [Diferença]- [Comunicação (2x)]- existente entre nós
	Nesta imagem <u>vejo muitas estátuas</u> ... verdes. <u>Estão sobre uma superfície plana azul.</u> Água. A imagem é cristalina, <u>parece que brilha</u> . Pois <i>parece que há uma comunicação entre todas elas</i> . É isso... <u>há uma... cumplicidade entre elas</u> . <i>Parece que estão a comunicar umas com as outras</i> através destes raios de luz...de luz não, de água, é isso. R2 <i>Sentimentos?</i> <u>Movimento</u> . Talvez os <u>diferentes</u> tipos de <u>comunicação</u> existentes entre todos nós. <u>A comunicação talvez seja a palavra chave</u> .	

Grelha de Análise Nº5 – *Condensação e frequência* de frases e palavras chave
Entrevistas da amostra feminina

Imagem 15 – “69 homens de Bessines”, Fabrice Hybert, instalação, resina, aço inoxidável, sistema hidráulico, 1998

<p>ECI= ...homenzinhos verdes...todos iguais...numa espécie de piscina...todos furados parece que foram à guerra...</p>	<p>Rita P., 15 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo uns <u>homenzinhos verdes</u>..numanuma espécie de piscina...se não é, pelo menos <u>parece</u>... ..estão todos furados, <u>parece</u> que foram à <u>guerra</u> (risos)...são todos <u>iguais</u>...<u>Acho</u> que é só</p> <p>R2 <u>Parece que</u>... ..<u>parece</u> que <u>querem dizer alguma coisa uns aos outros</u>...mas o que sai é só água. <u>Comunicam</u> assim... ..de uma forma atabalhoada, <u>não se estão a entender</u>... pelo menos <u>parece</u>... ..mas tentam e tentam sempre...manter o <u>contacto</u>. É isso.</p>	<p>ECI= [Comunicação (2x)]- querem dizer alguma coisa... [Impotência]- o que sai é só água... [Desentendimento]- não se estão a entender JVM= mas tentam (2x)sempre manter o [Contacto]</p>
<p>JVE= ...figuras abstractas... ...um fundo azul...um muro...água.</p>	<p>Vanessa A. 17anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>figuras abstractas</u> com <u>um fundo azul</u>, perto de <u>um muro</u>, de um pequeno muro. O azul faz <u>parecer água</u>.</p> <p>R2 São pessoas <u>presas</u>, parece que estão <u>presas</u>..envolvidas na água, sem...<u>sem se poderem mexer muito</u>, <u>sem poderem fugir</u> muito por estarem no meio. Não têm passagens, não têm nada, parece que estão ali <u>presas</u>. Envolvidas em alguma coisa... ..<u>Estão todos numa mesma situação</u>, toda a gente igual e toda a gente diferente e... nesta situação <u>está toda a gente com o mesmo</u>..dá a entender-se, com o mesmo problema... ..<u>envolve todas as figuras</u>, daí elas serem <u>todas iguais</u>. É a minha opinião acerca desta imagem</p>	<p>ECI= [Prisão (3x)]- as pessoas envolvidas...não se podem mexer muito... [Impotência]- não se podem mexer muito ...não têm nada... [Fuga]- não podem fugir.. JVM= [Partilha]- está toda a gente com o mesmo tipo de problemas... [Igualdade]- todas as figuras...todos iguais...</p>
<p>ECI= ...várias figuras humanas todas iguais pequeninas numa espécie de piscina fazendo de repuxo</p>	<p>Nídia, S., 15 anos, EPA</p> <p>R1 Estou a ver a imagem número 15 que são <u>figuras humanas</u>... numa espécie de piscina que fazem de <u>repuxo</u>. Para mim <u>acho</u> que são <u>todas iguais</u>, <u>não estão despidas</u>, são várias... <u>parecem-me</u> pequeninas, na imagem... .. É só.</p> <p>R2 Quanto à segunda questão, <u>mostra um pouco a ligação que há entre as pessoas no dia a dia, sem elas saberem</u>. <u>Passam umas pelas outras e...e não comunicam</u>. O <u>desconhecido</u>..estar <u>perdido</u>, porque as pessoas <u>parece que não percebem onde é que estão</u>... exactamente, estão assim meio <u>perdidas</u>...<u>Solidão</u>...mas há ao mesmo tempo há uma <u>união</u> por causa da tal água. As pessoas estão...<u>há muita gente, mas...está tudo só</u>. É assim um pouco, <u>tanto dá para uma coisa como dá para outra, depende do sentimento que a pessoa tem quando está a olhar</u>. De momento, é só.</p>	<p>ECI= /JVM= [Ligação]- entre as pessoas sem se darem conta [Não comunicação]-passam umas pelas outras mas não comunicam [Desorientação]- as pessoas não percebem onde é que estão... [Solidão]-há muita gente mas... encontram-se meio perdidas e sós(<u>inflexão na interpretação</u>) [União]- ao mesmo tempo há união...mas está tudo só... HPD= tanto dá para uma coisa como para outra...depende do sentimento daquele que está a olhar</p>

Grelha de Análise 5(continuação) – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra <i>feminina</i>		
Imagem 15 – “69 homens de Bessines”, Fabrice Hybert, instalação, resina, aço inoxidável, sistema hidráulico, 1998		
<p>ECI= (...uma série de bonecos no meio de água... deitando água uns aos outros em repuxo...)</p>	<p>Sara S., 15 anos, EPA</p> <p>R1 Ora bem vejo uma <u>série de bonecos</u>... ..no meio do que me parece ser água... ..<u>deitam água</u> uns para outros... ..<u>em repuxo</u>...<u>acho</u> que não estou assim a ver mais nada.</p> <p>R2 Em relação aos <u>sentimentos</u>, aquilo que a imagem me faz sentir..... <u>é talvez</u> uma enorme <u>confusão</u>...sim <u>confusão</u> na <u>comunicação</u>... ou qualquer coisa assim...<u>Parece que as pessoas estão próximas umas das outras...mas não se conhecem...comunicam mal</u> acho eu? É.....é mesmo só isto...julgo eu</p>	<p>ECI/JVM= [Confusão (2x)]- na [Não Comunicação(2x)]- as pessoas estão próximas mas não se comunicam...comunicam mal</p>
<p>ECI/JVM= uma (...[confusão]...figuras verdes dentro de água de costas voltadas uns para os outros deitam água em repuxo ns para os outros)</p>	<p>Sofia L. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo uma <u>confusão</u>, umas <u>figuras verdes</u> dentro ...<u>parece-me ser água</u> ... <u>um lago ou uma piscina</u>. Estão de costas <u>voltadas</u> uns para os outros e <u>deitam água</u>...uns...uns repuxos... <u>uns para os outros</u>.</p> <p>R2 Desperta-me um sentimento... ..<u>Não sei, parece que querem comunicar</u>...dizer qualquer coisa uns aos outros, mas..... <u>há qualquer coisa que os impede</u>. Vivem no meio de uma <u>confusão</u> geral...é isso <u>não há disciplina</u>, logo no meio desta <u>confusão</u> é <u>difícil comunicar</u>... <u>parece que não há interesse</u>...estão todos bem assim. <u>Acho que é só isso</u>.</p>	<p>ECI/JVM= [Não comunicação]- querem dizer qualquer coisa...é difícil comunicar [Impotência]]- há qualquer coisa que os impede [Confusão]- onde se vive [Conformismo]- não há interesse todos estão bem assim</p>
<p>Obs: Muitas pausas em R1 e R2 ; Pausas longas em R2; R1 e R2 interpenetram-se; R1<R2</p>		
<p>ECI/JVM= ...pessoas de costas viradas umas para as outras...em cima de água...</p> <p>JVE= ...o que quer representar qualquer coisa...</p>	<p>Sofia B., 16 anos, EPA</p> <p>R1 O que é que eu vejo? <u>Vejo pessoas viradas</u>...<u>umas de costas</u>, <u>praticamente umas viradas de costas para as outras</u>, <u>não é?</u> E é o que eu vejo, assim... <u>em cima da água</u>, o que <u>quer representar qualquer coisa</u>. Uma... qualquer coisa assim.</p> <p>R2 As <u>emoções</u>...as pessoas... <u>parece que querem ser individuais</u>. Estão assim <u>tão afastadas umas das outras</u>. <u>Querem ter</u> o seu...a sua maneira de ser, <u>a sua maneira de viver</u>. <u>Se calhar querem transmitir aquilo que sabem uns aos outros</u> e... os outros também. É uma <u>revolta</u>...pronto, uma <u>revolução</u> para eles. “Eu sei isto” e o outro diz “e eu também sei”... mas sabem o quê... é que não dão a entender.</p>	<p>ECI/JVM/HPD= [Individualismo] – querem ser individuais...estão afastadas umas das outras...querem ter a sua maneira de viver [Comunicação]- querem transmitir aquilo que sabem [Partilha]-... uns aos outros... [Revolução (2x)]</p>

Grelha de Análise 5(continuação) – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra feminina		
Imagem 15 – “69 homens de Bessines”, Fabrice Hybert, instalação, resina, aço inoxidável, sistema hidráulico, 1998		
	Ivânia, S. 17 anos, EPA	
<p>ECI= ...bonecos com muitos buracos de borracha a boiar numa piscina...</p>	<p>R1 Vê-se <u>muita água</u>... <u>uma piscina</u>...vê-se <u>luz</u>, <u>bonecos</u>, <u>provavelmente de borracha para estarem a boiar</u>. Bonecos com <u>muitos buracos</u>...<u>também deitam bastante água</u>...<i>Penso que é só isso.</i></p> <p>R2 Uma <u>guerra de água</u>, <u>uma brincadeira</u> qualquer relacionada com a água...<u>em que se molhassem todos uns aos outros e em que se divertissem ao mesmo tempo</u>...como...<u>como às vezes temos vontade fazer quando está calor</u>... Guerra no sentido de se molharem todos uns aos outros...de resto... sente-se <u>alegria</u>, estão bem dispostos...<i>“Está-se bem” a ver esta imagem.</i></p>	<p>ECI= [Guerra (2x)]- (de água) uma brincadeira... em que se molham uns aos outros.</p> <p>HPD= ...como às vezes temos vontade de fazer quando está calor...</p> <p>[Alegria] (sente-se) boa disposição</p>

Grelha de Análise de Conteúdo Nº6 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra feminina {Total =10}		
Imagem 15 – “69 homens de Bessines”, Fabrice Hybert, instalação, resina, aço inoxidável, sistema hidráulico, 1998		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO <i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vês nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i>		
Parâmetros de Análise		
JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio (crítico)-interpretativo ; HPD história (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim		
[Subcategoria de Análise] O que é visto? (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Subcategoria de Análise] O que é sentido? (R2)
	David, A,16 anos, EPA	
<p>ECI= ...o chão...água...uma parede...com uns corrimões ... uma bancada...um passeio...umas figuras verdes com jactos de água (pareciam teias de aranha)...são crianças(2x)...jovens..</p> <p>HPD= ...fazem lembrar os bonequinhos da tropa com que nós brincávamos quando éramos pequeninos...</p> <p>Lembra a [guerra (2x)]</p>	<p>R1 A imagem numero 15 vejo <u>o chão</u>, em azul, <u>talvez água</u>. O fundo <u>parece uma parede tipo com uns corrimões</u> ou <u>talvez uma bancada</u>. Temos também <u>um passeio</u>. Vejo <u>umas figuras verdes com teias de aranha</u>, <u>talvez bonecos de água</u> como nós brincávamos. Mas... são jactos de água, <u>pareciam teias de aranha</u>. São <u>bonecos verdes</u>, <u>parecem</u> praticamente todos iguais, <u>crianças...crianças?</u>...Pronto jovens, <u>talvez</u> jovens. Portanto, <u>faz-me lembrar os bonequinhos da tropa com que nós brincávamos quando éramos pequeninos</u>. Assim a <u>guerra</u>, lembra-me <u>guerra</u>.</p> <p>R2 <i>Se calhar a <u>confusão</u>, parece-me mais a <u>confusão</u>. Assim... a forma como os objectos estão dispostos assim...<u>desordenados</u>. Talvez nos demos bem, todos unidos...</i> A <u>mensagem</u>, a mim... o que me <u>parece</u> é... .. Pronto faz-me lembrar os <u>bonecos da guerra</u> (risos). Pronto, faz-me lembrar a <u>guerra</u> e também a <u>desordem</u>. Também me faz lembrar... <u>talvez a amizade</u>. Na parte direita da imagem há um grupo e <u>parece que estão todos a falar</u>...aqui também, <u>talvez amizade</u>. Também <u>poderia ser a reconciliação, conhecimento</u>, a de <u>conhecerem-se</u> uns aos outros. <i>Se calhar não existem <u>raças nem há nada de diferente</u>. Pronto, <u>não existe racismo</u>, são todos diferentes, todos <u>iguais</u>, acho que sim. Todos irmãos. Também <u>parece que não há</u>...não há macho nem fêmea, é tudo <u>igual</u>. é tudo exactamente <u>igual</u>, pelo menos <u>parece</u>.</i></p>	<p>ECI= [Confusão (2x)]- pela forma como os objectos estão dispostos (inflexão da interpretação) ↓ JVM= Talvez nos demos bem, todos unidos...</p> <p>ECI= [guerra (2x)]- faz lembrar a guerra e a desordem (inflexão da interpretação) ↓ JVM= [Amizade(2x)- estão todos a falar... [Reconciliação] [Conhecimento social(2x)]- conhecerem-se uns aos outros... [Igualdade (3x)]- entre raças, irmãos e sexos...</p>

Grelha de Análise Nº 6 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave		
Entrevistas da amostra masculina		
Imagem 15 – “69 homens de Bessines”, Fabrice Hybert, instalação, resina, aço inoxidável, sistema hidráulico, 1998		
<p>ECI= ... uma fonte (pelos jactos de água e pelas formas das pessoas...cores...estátuas... uma grande fonte HPD= ...a fazer lembrar a antiguidade (por haver tanta pessoa concentrada no mesmo sítio) onde as pessoas se lavavam e iam lavar roupa... JVM= ...pessoas representadas em verde sem roupas porque antigamente se vivia mal...</p>	<p>Luis C., 17 anos, EPA</p> <p>R1 A imagem número 15 <i>parece-me retratar uma fonte</i>, pelos jactos de água e pelas formas das pessoas. Estas formas parecem ser agrupadas umas com as outras de modo igual. As cores parecem-me ser azul, a água, verde, as estátuas, se assim se poderão chamar? E <i>parece-me</i> haver <u>uma grande fonte</u>. <u>Esta fonte deve representar, para mim, algo que eu vi na antiguidade... onde as pessoas, ou se lavavam ou iam lavar roupa...</u> ou algo assim, para estar muita gente concentrada no mesmo sítio. <i>Penso que seja</i>. Quanto às cores a água pela cor azul, as pessoas, aqui estão representadas em verde e sem roupas, porque antigamente, <u>também se vivia mal</u> e pode ser esse o motivo, <i>não sei?</i></p> <p>R2 O facto dos repuxos estarem voltados uns para os outros, penso que é para... para uma maior <u>ligação</u> entre todas as estátuas, com é que eu hei-de explicar, para haver um maior <u>contacto</u> entre todas as estátuas, penso eu? Um melhor <u>contacto</u> entre eles, sim.</p>	<p>ECI= <u>[Ligação]</u>- (entre as estátuas <u>2x</u>) pelo facto dos repuxos estarem voltados uns para os outros... <u>[Contacto (2x)]</u>- entre todas as estátuas...</p>
<p>ECI= ...(a cor) azul e o verde escuro e verde claro...repuxos...</p>	<p>Nuno U., 17 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo... <u>a cor predominante é o azul e o verde, verde escuro e claro</u>. Vejo... <u>não sei se são repuxos?</u> ... Não estou assim a ver mais nada.</p> <p>R2 Talvez seja um trabalho <u>violento</u>, <i>não sei?</i> Por causa dos orifícios de onde sai a água..... Não sei mais o que é que hei-de dizer desta imagem.. É muito <u>confusa</u>, <i>acho eu</i>.</p>	<p><u>[Violencia]</u> <u>[Confusa]</u>-</p>
<p>ECI= ...uma piscina...com mistura de pessoas verdes...com repuxos...sobre água...</p>	<p>Pedro M. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Nesta imagem vejo... <u>uma piscina... com...misturas de pessoas verdes</u>. A maior parte <u>com repuxos</u>, estão sobre a água e a água é azul clara.....</p> <p>R2 Podemos <i>sentir</i> algo de <u>liberdade</u>... ..</p>	<p><u>[Liberdade]</u></p>

**Grelha de Análise 6 – Condensação e frequência de frases e palavras chave
Entrevistas da amostra masculina**

Imagem 15 – “69 homens de Bessines”, Fabrice Hybert, instalação, resina, aço inoxidável, sistema hidráulico, 1998

<p>ECI= ...soldados numa parada qualquer...a fazer uma espécie de comunicação...</p> <p>JVM= ...Talvez tenham coisas para dizer e aproveitam o ambiente de confusão</p>	<p align="center">Pedro B., 18 anos, EPA</p> <p>R1 Nesta imagem, o que <i>parecem</i> ser soldados numa parada ou qualquer coisa assim... ..pelo menos <i>parece</i>... ..estão a <u>fazer uma espécie de comunicação</u> qualquer...<i>talvez tenham coisas para dizer e não conseguem e então aproveitam...este ambiente...de confusão.</i></p> <p>R2 <i>Acho</i> que é mesmo só... .. assim uma espécie de <u>comunicação...parecem aqueles bonecos com que a gente brincava quando éramos putos... ..às guerras e... .. coisas assim... Pelo menos <i>parece</i>... ..comunicação ...agora eu não percebo</u> é o que é que a água está ali a fazer...<i>Talvez para refrear os ânimos (risos). Acho que é só.</i></p>	<p>[Comunicação 2x] [Guerra]]</p> <p>HPD= Parecem bonecos com que a gente brincava quando éramos putos...</p>
<p>ECI/JVE= ...uns bonecos...dentro de água...todos a dançar e iguais...</p> <p>JVE= parecem aqueles bonecos de plástico que eram brindes das pastilhas...</p> <p>HPD= o meu irmão tinha milhares deles</p>	<p align="center">Samuel P., 15 anos, EPA</p> <p>R1 Na imagem número 15 vejo...assim uns <u>bonecos</u>...assim...parece que estão <u>dentro de água</u>... ..um bocado...<u>parecem aqueles bonecos de plástico que dantes calhavam nas pastilhas</u>...o meu irmão tinha milhares deles (risos). Mas estão <u>todos a dançar</u> ou...pelo menos com algum <u>contacto</u> entre eles...são <u>todos iguais</u>.</p> <p>R2 Os <i>sentimentos</i>?... .. Bom... ..Talvez... o <u>contacto</u>...a necessidade das pessoas estarem ali umas com as outras. <u>Contactar</u>... .. sem ... serem muito diferentes...e isso...<i>Acho que dá para ver que parece que se provocam...mas ao mesmo tempo gostam e aceitam</i> o que estão a fazer... .. qualquer coisa os <u>une</u>. Talvez seja isso.</p>	<p>ECI/JVM= [Contacto(2x)]- a necessidade das pessoas estarem umas com as outras [Igualdade]- sem serem muito diferentes [Tolerância]- parece que se provocam mas ao mesmo tempo gostam e aceitam...</p>
<p>ECI= ...dezenas de bonecos todos verdes dentro de água...transmitindo a sensação de [guerra(4x)] pela cor e pela forma como estão posicionados ...</p>	<p align="center">Dino, C., 16 anos, EPA</p> <p>R1 O que eu vejo são <u>dezenas de bonecos todos verdes e estão dentro de água</u>. <i>Parece que</i> estão dentro de água. O que transmitem ? Dá a sensação de <u>guerra, pela cor e pela forma com estão ao lado uns dos outros</u>. Dá a sensação de <u>guerra, não sei</u> qual mas...dá a sensação disso, transmite a sensação de <u>guerra</u>, pela cor e isso. Portanto tenta transmitir uma <u>guerra</u> qualquer.</p> <p>R2 Não se consegue ver muito bem essa <u>mensagem</u>, mas...não se nota muita coisa. Para já essa <u>sensação</u>.. <i>acho que</i> os jactos de água não são assim lá muito importantes. <i>Acho que a cor aqui é que é aqui o elemento mais importante</i>. A cor dos bonecos. Sinceramente <i>não sei</i> o que é que “ele” queria <u>transmitir</u> com isto. Mas a mim, o que dá a <u>sensação</u> é a de uma <u>guerra qualquer</u>, pela cor. É só o que eu vejo.</p>	<p>(Há uma mensagem que se quer transmitir) JVE= ...a cor é que é o elemento mais importante ECI= há a [Sensação (2x)] de se querer transmitir uma [guerra] qualquer</p>

Grelha de Análise Nº 6 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave		
Entrevistas da amostra masculina		
Imagem 15 – “69 homens de Bessines”, Fabrice Hybert, instalação, resina, aço inoxidável, sistema hidráulico, 1998		
<p>ECI= ...militares, à espera de ordens, na mais perfeita confusão...vão-se molhando e provocando numa espécie de comunicação molhada...</p>	<p style="text-align: center;">Edgar A. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo o que parecem ser ... muitos bonecos... <i>parecem militares</i>, que estão para li...<u>à espera de ordens...numa...na mais perfeita confusão...e que... ..entretanto vão-se molhando...vão-se provocando uns aos outros...numa espécie de comunicação molhada</u></p> <p>R2 <i>Parecem militares</i>, num qualquer <u>sistema de comunicação...</u>...assim numa <u>comunicação cruzada...</u>...cruzada, porque os repuxos vão de uns para os outros e... ..esses... esses <i>militares</i> participam nessa espécie de <u> festa igualitária...estão a comunicar e são iguais...acho que é essa a mensagem...por isso são todos verdes...iguais.</u></p>	<p>ECI= [Militares (2x)]- em [Comunicação (3x)]- [Cruzada (2x)]- participam numa festa [Igualitária (3x)]</p>
<p>ECI= ...soldados, brinquedos, muitas pessoas a andarem em cima de água e repuxos de água entre eles...</p>	<p style="text-align: center;">Eduardo C. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Na imagem 15 vejo...<i>parecem ser soldados, brinquedos...ou assim muitas pessoas a andarem em cima de...água. e... ..parecem ter teias de aranha entre eles...teias não, repuxos de água.</i></p> <p>R2 <i>Parecem</i> ser pessoas, talvez como eu disse no início, <i>soldados</i> que tivessem estado na <u>guerra</u> e estes repuxos <u>representam os tiros...as balas...os tiros que levaram.</u> O facto de serem verdes leva para a ideia de <u>soldados vestidos de verde.</u></p> <p>Também dá a entender que pode se visto da maneira... como se fossem <u>ecologistas, dos verdes, andarem por cima da água para evitarem a poluição.</u> Pode ser visto das duas maneiras.</p>	<p>ECI= [Soldados (2x)]- em [Guerra]- [Tiros]- representados pelos repuxos (inflexão do discurso) [Ecologistas]- também podem ser ecologistas a andarem por cima da água para evitarem a [Poluição]</p>
<p>ECI= ...bonecos...soldados, pessoas presas por fios sobre uma base...água</p>	<p style="text-align: center;">João L, 18 anos, EPA</p> <p>R1 Nesta imagem vejo...bonecos, no entanto... <i>parecem soldados</i> ou pessoas presas por fios sobre...sobre uma base, que parece água.</p> <p>R2 <i>Parece</i> que mostra um sentimento de <u>revolta</u>, um sentimento de <u>prisão</u> das pessoas... que <u>se calhar</u> não se...<u>não se tocam</u> mas tentam...<u>tentam sair, tentam ficar livres</u>, mas se calhar <u>não conseguem</u>. Torna-se isto um acto cruel em que... se calhar... ..se eles tentassem agir em conjunto conseguiriam libertar-se do próprio boneco e ser algo... ..algo vivo.</p>	<p>ECI= [Revolta]- [Prisão]- [Impotência]- as pessoas não se tocam, tentam sair e ficar livres mas não conseguem... JVM= Se eles tentassem agir em conjunto conseguiriam libertar-se e ser algo vivo.</p>

Grelha de Análise de conteúdo N°7 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra feminina {Total =10}		
Imagem 19 – Nodi, Alfredo Romano, Instalação, técnicas mistas, 1994		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO <i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vês nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i>		
Parâmetros de Análise JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio (crítico)-interpretativo ; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim		
[Categoria de Análise] O que é visto? (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Categoria de Análise] O que é sentido? (R2)
ECI= ... num sítio fechado [luz (3x)]mesas no centro com uns tubos em cima...muitas foices...penduradas na parede à volta	Ana, T., 18 Anos, EPA R1 <u>Mesas, tipo...foices... acho que é, não é? uma luz...luzes, tem iluminação, um ... um sítio fechado. As foices estão penduradas na parede, à volta, muitas foices. No centro tem as tais mesas, e em cima das mesas tem... uns tubos, talvez?</u> R2 Sinceramente <u>esta é assim um bocado esquisita</u> (risos).. <u>Acho eu... ..É repelente, assustador, desagradável.</u> Pode-se retirar várias mensagens, <u>não é? Tipo a morte, sei lá?...</u>	ECI= [Repelente] [Assustador]- [Desagradável]- [Morte] JVE= [Polissemia]- pode-se retirar várias mensagens... [Esquisita]- esta é um bocado esquisita
...duas mesas com uns rolos em cima...três paredes...uma espécie de foices na parede	Andreia T. 15 anos, EPA R1 Vejo uma mesa... <u>duas mesas</u> , uma mesa... e quatro, <u>três paredes</u> . <u>Não sei</u> como é que isto se chama... ..São <u>uma espécie de foices</u> , que está... <u>na parede e em cima das mesas estão uns rolos</u> . <u>Não sei</u> o que é. R2É o <u>vazio</u> e... e o <u>medo</u> , também. <u>Vingança</u> <u>Não é agradável</u> de forma alguma. <u>Acho que é um sítio onde ninguém queria estar. Acho que ninguém se iria sentir bem com coisas tão cortantes.</u>	ECI= [Vazio (3x)] – [Medo]- [Vingança]- [Desagradável]- HPD= ...é um sítio onde ninguém queria estar...ninguém se iria sentir bem com coisas tão cortantes...
ECI= ...uma imagem agradável que transmite coisas positivas apesar do que se encontra nas paredes que não sabe explicar o que é	Cátia G. 15 anos, EPA R1 É uma sala, a imagem é agradável, <u>transmite coisas positivas apesar daquilo que se encontra nas paredes</u> , que eu <u>não sei explicar o que é</u> . Isso eu <u>acho que não tem lá muito a ver com a imagem</u> , mas pronto... R2 É bonita a imagem, tem muita <u>luz</u> , é <u>alegre</u> , transmite-nos um... um “ <u>à vontade</u> ” e um <u>bem estar</u> . Fora isto... .. mas em si, a <u>luminosidade</u> , a cor beje... ..Olhando assim para a imagem de relance, <u>dá-me assim um aspecto mais positivo do que negativo</u> . <u>Isso também depende muito do estado de espírito de cada um de nós em cada dia</u> , mas pronto. Mas é o que parece.	ECI= [Luz]- [Alegria]- [Bem estar]- [À vontade]- JVM/HPD= ... (é positiva ou negativa) dependendo do estado de espírito de cada um de nós em cada dia

Grelha de Análise 7 – *Condensação e frequência* de frases e palavras chave
Entrevistas da amostra **feminina**

Imagem 19 – Nodi, Alfredo Romano, Instalação, técnicas mistas, 1994

<p>ECI= ...uma sala com espetos...ou ganchos...uma mesa com qualquer coisa em cima que parecem rolos</p>	<p>Rita P., 15 Anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>uma sala...com espetos... ou ganchos...que não é normal... acho eu...</u> ...há também <u>uma mesa com qualquer coisa em cima que parecem ser rolos</u> de papel ou qualquer outro material assim...É tudo.</p> <p>R2 Ora o que eu <u>sinto</u>... .. <u>um arrepio</u> ...talvez <u>terror</u> ou <u>medo</u>. Julgo que já vi isto num filme qualquer...mas <u>não me lembro como funcionava</u> acho que <u>ninguém gostaria</u> de estar num sítio daqueles...apesar... .. apesar da <u>luz</u> ... Acho que <u>sim</u>...deve ser isto.</p>	<p>ECI= [Arrepio]- [Terror]- [Medo]- HPD= julgo que já vi isto num <u>filme</u> qualquer...mas não me lembro como funcionava... [Luz]</p>
<p>ECI= ...uma sala forrada a ganchos...umas mesas ao centro com uma espécie de rolos de tecido que parecem pães...</p> <p>JVE= ...(os rolos) são bastante <i>abstractos</i> ...<i>não se consegue ver o que é...</i></p>	<p>Vanessa, A. 17 anos, EPA</p> <p>R1 Ora ...vejo o que parece ser <u>uma sala forrada a ganchos</u>...pelo menos parece...há <u>umas mesas ao centro com uma espécie de rolos</u> não sei se de tecido...<u>parecem aqueles pães</u> que os franceses fazem...as bagnetes (risos)...<u>são...bastante abstractos</u>...e <u>não se consegue</u>...<u>assim ver lá muito bem o que é</u>. Acho que é tudo.</p> <p>R2 <i>Sinto</i> que é um sítio ...<u>assim um pouco desagradável</u>... <i>assim talvez</i> <u>agressivo</u>...mas <u>ao mesmo tempo pacífico</u>...se calhar é por não se verem nenhuma pessoa. Acho que...que <u>já vi uma discoteca decorada assim</u>...mas não me lembro onde. É um pouco <u>arrepiante</u>...por causa dos ganchos <u>faz lembrar uma sala de tortura</u>...<u>como aquelas que aparecem nos filmes antigos</u>...também...<u>se sente um pouco de medo</u>...</p>	<p>ECI= [Desagradável]- (inflexão na interpretação) [Pacífico]- [Arrepiante] [Medo] HPD= ...já vi uma discoteca decorada assim...faz lembrar uma sala de tortura como as que aparecem nos {filmes} antigos</p>
<p>ECI= ...uma sala toda branca...cheia de espetos revirados <i>como os que se usam nos talhos</i>...e umas mesas com umas coisas em cima.</p>	<p>Nídia, S. 15 anos, EPA</p> <p>R1 A imagem número 19, que é <u>uma sala toda branca</u>... <u>cheia de espetos revirados</u>...<u>como os que existem nos talhos</u>...e <u>umas mesas com umas coisas em cima</u> que não dá muito bem para ver o que é</p> <p>R2<i>sente-se</i> assim uma espécie de...de <u>bem estar</u> ...mas ao mesmo tempo...<u>um bem-estar perigoso</u>, como é que hei-de explicar?...<u>uma pessoa por ali</u>...<u>terá que ter cuidado</u>... um <u>um pouco</u>...<u>de distração e magoa-se</u>...é um sítio que <u>faz medo mas ao mesmo tempo</u>...pela luz...<u>parece convidar ali a uma meditação</u> qualquer...<u>a pensar</u> sobre...<u>para que é que aquilo serve</u>...<u>talvez para torturar as pessoas</u>... ..Acho que já vi isto num <u>filme</u>...<u>não sei se do 007</u>...existem um espécie de espetos...ou espadas... .. numa parede que se vai fechando sobre .. o actor...que se <u>consegue safar</u>... ..os <u>heróis safam-se</u> sempre nos filme antigos (risos) mas já não me lembro lá muito bem como foi...como consegui. <u>Eu era muito pequena</u> quando vi esse filme.</p>	<p>ECI/HPD/JVM= [Bem-estar]- (inflexão na interpretação) [Bem-estar perigoso]- é preciso ter [Cuidado]- porque uma distração pode levar a magoar-se. Faz [Medo] convida à [Meditação]- pensar sobre a utilidade da sala de [Tortura] [Filme]- Já foi visto num filme em que o actor se safa (os heróis safam-se sempre)</p>

Grelha de Análise 7 – *Condensação e frequência* de frases e palavras chave
Entrevistas da amostra **feminina**

Imagem 19 – Nodi, Alfredo Romano, Instalação, técnicas mistas, 1994

<p>ECI= ...uma sala com claridade com ganchos na parede...ao meio uma mesa com uns rolos em cima...</p>	<p>Sara S. , 15 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>uma sala com claridade com ganchos nas paredes e...</u> ... <u>ao meio uma mesa com uns rolos em cima...</u>parecem rolos...mas não sei de quê. É tudo</p> <p>R2 <u>Sinto um pouco de medo...apesar...apesar da luz...que confere...assim à sala um certa...uma certa...Como é que hei-de explicar?... pronto uma certa paz? Não sei se será bem paz...mas como não se vê ninguém. Mas arrepia um pouco...aqueles ganchos todos...Ninguém iria construir uma sala assim...só mesmo na arte</u> (risos). Não tenho mais nada para dizer sobre esta imagem.</p>	<p>ECI= [Medo]- apesar da luz (inflexão da interpretação) que confere à sala um certa paz, mas [Arrepia] – por causa daqueles ganchos todos</p> <p>JVE= Ninguém iria construir uma sala assim só mesmo na arte...</p>
<p>ECI= ...uma sala com uma espécie de ganchos na parede...uma mesa ao meio com qualquer coisa em cima</p>	<p>Sofia L 16 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo...<u>uma sala, com uma espécie de ganchos...</u> ... <u>na parede, com...</u> ... <u>uma mesa ao meio com qualquer coisa em cima</u> que não... não dá lá muito bem para ver o que é.</p> <p>R2 <u>Sente-se assim um arrepio...um arrepio na espinha (risos)...parece...parece ser um certo...<u>uma sala de tortura que existem nos castelos antigos...que eu já vi na televisão.</u> Mete um pouco de medo...<u>mesmo que a gente saiba que é tudo a fingir...é arte...portanto...é...tudo uma certa ilusão.</u></u></p>	<p>ECI/HPD= [Arrepio (2x)]- Parece uma sala de [Tortura] como as que existem nos castelos antigos...que já viu na [Televisão]. Mete [Medo]- JVE= ...mesmo que se saiba que é tudo a fingir, porque é arte e não passa tudo de uma “certa” ilusão...</p>
<p>ECI= ...uma sala com ganchos espetados na parte e umas mesas ao meio...</p>	<p>Sofia B., 18 anos EPA</p> <p>R1 Vejo <u>uma sala com ganchos...</u> ... <u>espetados na parede...</u> há também umas mesas no meio.</p> <p>R2 <u>Sinto um bocadinho de medo...não é assim um sítio lá muito agradável...<u>Acho eu. Aqueles ganchos todos são agressivos...torturam...torturam uma pessoa...mesmo que a gente não toque lá...só de ver...já sentimos...assim <u>uma espécie de tortura</u></u></u></p>	<p>ECI/HPD= [Medo]- É um lugar [Desagradável]- Os ganchos são [Agressivos] [Tortura (3x)] – sente-se só pela experiência visual</p>
<p>ECI= ...uma sala com muitos centenas ou milhares de ganchos espetados nas paredes e ao meio várias mesas com qualquer coisa em cima.</p>	<p>Ivânia S. 17 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo...<u>uma sala...com muitos...centenas ou milhares de espetos nas paredes...</u> ...e <u>ao meio uma mesa...uma não...várias com qualquer coisa em cima</u> que eu não sei o que é.</p> <p>R2 <u>Sente-se ... um arrepio... um medo qualquer...É esquisito...arrepia um pouco...Sei lá ? Não é um sítio onde a gente goste de estar.</u></p>	<p>ECI= Sente-se um [Arrepio]- um [Medo]- JVE= ...é esquisito... HPD= Não é um sítio agradável para se estar</p>

Grelha de Análise de Conteúdo Nº 8 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra masculina {Total =10}		
Imagem 19 – Nodi, Alfredo Romano, Instalação, técnicas mistas, 1994		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO <i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vês nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i>		
<i>Parâmetros de Análise</i>		
JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio (crítico)-interpretativo ; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim		
[Categoria de análise] O que é visto (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Categoria de Análise] O que é sentido (R2)
<p>ECI= ...uma sala branca com duas mesas...uma tábua por cima...qualquer coisa enrolada...braços cortados...ganchos... como no talho...</p> <p>HPD= ...faz lembrar a sala de torturas...onde as pessoas eram torturadas...</p>	<p>David, A, 16 anos, EPA</p> <p>R1 Estou a ver o espaço... <u>uma sala branca, que tem duas mesas no meio</u> e as mesas estão sobre...estão sobre não, <u>é uma tábua por cima. Parece, parece</u> assim...<u>parece ter... não sei?</u>...Parece mexer-se e ao mesmo tempo <u>vê-se que tem enrolado qualquer coisa, assim tipo braços, como estivesse assim braços cortados, parece.</u> A sala está bastante iluminada e tem vários <u>ganchos, tipo do talho, como no talho. Faz lembrar como antigamente a sala das torturas...onde as pessoas eram torturadas.</u></p> <p>R2 <u> Talvez o ódio, a vingança. Se calhar faziam ali, mesmo para torturar</u> pessoas de que não gostavam, então <u>vingavam-se</u> nelas. Para pendurar não, pendurar não, são muitos ganchos. <u>Parece mesmo que sejam mesmo para cravar as pessoas lá. Parece...faz lembrar os filmes de terror.</u> <u> Talvez o artista estivesse assim um bocado frustrado e então...para mencionar sua frustração, não sei? Então fizesse... isto, mas pode não ser, não é? Mas é o que parece.</u></p>	<p>ECI/HPD/JVM= [Ódio]- [Vingança (2x)]- [Tortura (2x)]- as pessoas de que não gostava eram torturadas... como nos [Filmes] - [Frustração] – “do artista”</p>
<p>ECI= ...ganchos...umas mesas com uns rolos...</p>	<p>Luis C., 17 anos, EPA</p> <p>R1 A imagem apresenta-me <u>ganchos e umas mesas com uns rolos.</u> As cores, as cores são umas cores brancas cinzentas e acastanhadas</p> <p>R2 <u>Penso que será uma sala... tipo... de mortos,</u> ou algo parecido assim (risos). <u>Por causa dos ganchos para pendurar pessoas ou, não sei? Estas emoções não são agradáveis pelos espinhos, que estão voltados para cima, e pelos rolos, penso que seriam para deitarem as pessoas.</u> Desta imagem, <u>penso que é só.</u></p>	<p>ECI/HPD= [Mortos]- Emoções- [Desagradáveis]- Ganchos para pendurar ...pessoas deitadas sobre espinhos.</p>
<p>ECI/HPD= ...foices...acho que já vi isto num filme...ou algo do género...a pessoa consegue safar-se lá de dentro...</p>	<p>Nuno U., 17 anos, EPA</p> <p>R1 Vêm-se <u>foices... numa sala</u> ... é arrepiante...<u>acho que já vi isto num filme...do 007 ou algo do género...em que a pessoa... pronto... o actor consegue safar-se lá de dentro.</u></p> <p>R2 <u>Parece que tem muita alegria, não sei? Mas depois vêm as foices, parece que é um contraste</u> mais... assim... diferente. <u>Acho um bocado confuso. A luz parece que tem uma alegria</u> assim...não sei? Mas depois vêm-se as <u>foices.</u></p>	<p>ECI= [Alegria (2x)] – (inflexão na interpretação) ↓ JVE= Um bocado confuso... [Luz] [Foices]</p>

Grelha de Análise N°8(continuação) – <i>Condensação e Frequência</i> de frases e palavras chave		
Entrevistas da amostra masculina		
Imagem 19 – Nodi, Alfredo Romano, Instalação, técnicas mistas, 1994		
<p>ECI/HPD= ...uma sala de tortura...como <i>aquelas que aparecem nos filmes</i> para porem as pessoas lá dentro...e <i>revelarem os segredos</i>...</p>	<p>Pedro M., 18 Anos, EPA</p> <p>R1 Bom...o que é que vejo aqui...<u>uma sala de tortura</u>...É,... basicamente é isso, uma sala de tortura <u>como aquelas que às vezes aparecem nos filmes, para porem as pessoas lá dentro...e revelarem os segredos</u>...ou qualquer coisa assim desse... desse género. é tudo.</p> <p>R2 Emoções... um bocado <u>inseguro</u>... sim um bocado <u>inseguro, medo...desespero, sei lá?</u></p>	<p>ECI= [<u>Insegurança (2x)</u>] [<u>Medo</u>]- [<u>Desespero</u>]</p>
<p>ECI= ...roçadeiras espetadas na parede, umas mesas com uns rolos...muita luz...lâmpadas projectadas para as roçadeiras...poucas saídas...uma sala fechada...</p>	<p>Pedro B. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>roçadeiras espetadas na parede, umas mesas, salvo erro, com uns rolos, uma sala com muita luz</u>...entre as quais lâmpadas projectadas para as roçadeiras, talvez? E deve ter poucas saídas. <u>Uma sala fechada.</u></p> <p>R2 <u>Parece uma sala de massacre..penso que uma sala de massacre</u> devido às roçadeiras..e à <u>agressividade</u> e por causa de estar tudo branco. <u>Acho que sim, por aquilo que conheço, quando as pessoas são massacradas, estão muito tempo com os olhos vendados e quando chegam a uma sala, aquela claridade toda, é... mais agressiva.</u></p>	<p>ECI= [<u>Massacre (3x)</u>]- é uma sala de massacre devido às roçadeiras e à cor branca (!) [<u>Agressividade (2x)</u>]</p> <p>HPD= ...quando as pessoas são massacradas estando muito tempo de olhos vendados e chegam a uma sala iluminada a claridade torna-se mais “agressiva”</p>
<p>ECI= ...uma sala bem iluminada com uma espécie de ganchos à volta das paredes...ao meio está umas mesas com algo em cima...</p>	<p>Samuel P., 15 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>uma sala bem iluminada com...tipo... uma espécie de ganchos, à volta das paredes. Ao meio está umas mesas com algo em cima</u> que não dá para ver o que é.</p> <p>R2 Dá tudo uma <u>sensação</u> de <u>tortura</u>... <u>morte, não sei?</u> O <u>desespero, talvez?</u> Os rolos parecem <u>tipo</u> as pessoas <u>mortas</u>, estão aqui todas <u>fechadas</u>. <u>Parece ser um sitio agradável, mas ao mesmo tempo não gostaria de estar ali. Só de ver fico arrepiado.</u></p>	<p>ECI= [<u>Tortura</u>] [<u>Morte2x</u>] [<u>Desespero</u>] [<u>Isolamento</u>]</p> <p>HPD= ...não gostaria de estar ali...só de ver fico arrepiado...</p>

Grelha de Análise N° 8 (continuação) – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra masculina		
Imagem 19 – Nodi, Alfredo Romano, <i>Instalação, técnicas mistas, 1994</i>		
<p>ECI= ...algumas dezenas de ganchos e mesas com alguns objectos em cima...</p>	<p>Dino C., 16 anos, EPA</p> <p>R1 O que eu vejo... são algumas <u>dezenas de ganchos e mesas com alguns objectos em cima.</u></p> <p>R2 O que isto dá a <u>sensação</u> é de algum <u>infinito</u>...estas formas, da maneira como estão...como estão representadas dá a <u>sensação de infinito</u>. E é só... É um sítio bem claro são tem nada de obscuro. <u>Dá-me a sensação de um ambiente preso... um sítio preso.</u> Os objectos em cima da mesa é que não indicam nada, não transmitem nada...<u>o que dá a sensação a isto tudo são os ganchos na parede.</u> Mais nada.</p>	<p>(Há uma mensagem que se quer transmitir) ECI= há a <u>[Sensação (4x)]</u> de se querer transmitir o <u>[Infinito (2x)]</u>- num sítio <u>[Preso (2x)]</u></p>
	Edgar A, 18 Anos	
<p>ECI= ...uma sala branca com umas mesas e com uns objectos em cima...nas paredes há ganchos e uma luz ao fundo...</p>	<p>R1 Vejo <u>uma sala branca com umas mesas e uns objectos em cima. Nas paredes vejo uns ganchos e uma luz lá ao fundo.</u></p> <p>R2 Isto para mim representa, <u>talvez... parece uma sala de tortura</u>, ou qualquer coisa assim, os ganchos ali e tudo... <u>Parece que espetavam ali os gajos</u>, ou qualquer coisa assim. <u>Nas mesas não sei o que é que aquilo está ali a fazer...talvez onde os deitassem.</u> <u>Talvez o pânico</u> daqueles que tivessem lá sido <u>torturados...o terror</u>, qualquer coisa assim. <u>Talvez fosse, quando os tivessem a matar, gostassem mesmo de estar olhar assim para os olhos deles, para estar a ver ...a sua face, a sua...a sua expressão... Acho que é só isso.</u></p>	<p>ECI= <u>[Tortura (2x)]</u>- espetavam ali os gajos...deitados nas mesas... <u>[Pânico]</u>- <u>[Terror]</u>- HPD= ...quando os tivessem a matar gostassem de estar a olhar nos olhos deles... a ver a sua face e a sua expressão.</p>
	Eduardo C. 18 anos, EPA	
<p>ECI= ...uma sala vazia...com duas paredes cheias de ganchos...umas mesas ao centro com algo em cima...</p>	<p>R1 Na imagem 19 vejo <u>uma sala...vazia...com...duas paredes cheias de ganchos... com umas mesas... umas mesas no centro e... não sei</u> bem o que é que está em cima, mas <u>com algo em cima.</u></p> <p>R2 <u>Talvez seja uma sala de...onde...onde eram feitas torturas aos judeus</u>, ou assim...<u>pelos nazis, como vem nos filmes</u>, ou...estes ganchos devem representar o <u>medo...o terror</u>, <u>estes ganchos nas paredes. Uma pessoa não pode tocar na parede que...</u> Não estou assim a ver mais.</p>	<p>ECI= <u>[Tortura]</u> <u>[Medo]</u>- <u>[Terror]</u>- HPD= uma sala onde os judeus eram torturados pelos nazis como vem nos <u>{filmes}</u> ...uma pessoa não pode tocar na parede que...</p>

Grelha de Análise Nº 8 (continuação) – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave		
Entrevistas da Amostra Masculina		
Imagem 19 – Nodi, Alfredo Romano, Instalação, técnicas mistas, 1994		
Categoria de análise O que é visto (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	Categoria de Análise O que é sentido (R2)
ECI= ...um lugar sem saída...umas forma no centro com umas bases que seguram alguns pergaminhos...as paredes são forradas com espetos...	João L. 18 anos, EPA	ECI= [Tortura] [Fraqueza]- [Isolamento]- [Medo (5x)] [Fobia (2x)] [Insegurança] HPD= se uma pessoa aqui imaginasse que as paredes se tocassem como nos {filmes} ...ou que o chão abatesse uma pessoa aqui sentir-se-ia insegura
	R1 Esta imagem sugere-me <u>um lugar</u> , um local onde...provavelmente <u>não há uma saída</u> , em que <u>no centro se encontram uma forma com umas bases que seguram</u> ... <u>alguns pergaminhos</u> , ou alguma coisa, em que <u>as paredes são forradas com espetos</u> . R2 Parece mais uma casa de <u>tortura</u> ou um lugar onde o ser humano, aqui, actua só como um ser... um ser <u>fraco</u> e <u>isolado</u> , é como se...Provoca o <u>medo</u> , a própria... <u>a própria estrutura provoca medo</u> . Provoca uma certa <u>fobia</u> , um certo “claustrofobismo”. <u>Se uma pessoa aqui imaginasse que as paredes se tocassem como nos filmes ou que o chão abatesse, uma pessoa aqui sentir-se-ia insegura</u> . É algo que mostra...o sonho, qualquer coisa, um pensamento, qualquer coisa de que uma pessoa possa ter <u>medo</u> . Representa o <u>medo</u> por outras formas, não da forma como o <u>medo</u> é em si, porque senão isto poderia ser escuro e ao contrário, só que o medo... <u>não é tanto a cor que faz com que a pessoa não se sinta muito bem com o medo, sente um à vontade, mas com uma certa fobia</u> .	

Grelha de Análise de Conteúdo Nº9 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave		
Entrevistas da amostra feminina {Total =10}		
Imagem 20 –“Passage” Antony Gormley, Instalação, 1994		
[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO		
<i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vêς nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i>		
Parâmetros de Análise		
JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio (crítico)-interpretativo ; HPD história (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim		
[Subcategoria de Análise] O que é visto? (R1)	Corpo completo (verbatim) do discurso	[Subcategoria de Análise] O que é sentido? (R2)
ECI= ...uma pessoa sem cabelo numa casa [vazia (2x)] sem decoração à volta...	Ana, T., 18 Anos, EPA	ECI= [Incerteza]- está suspensa por qualquer coisa [Pressão]- está sob [Unidireccionalidade]- olha para um local só JVE= [Solidão]- é a mensagem
	R1 Na imagem vinte vejo <u>uma pessoa</u> , num... <u>numa casa</u> <u>vazia</u> , numa casa <u>vazia</u> <u>à volta não tem decoração</u> . Tem formas mas... ..o cabelo (risos) não tem. <i>Sei lá?</i> R2 <i>Parece que está suspensa por qualquer coisa. Está sob pressão...não é?. Mais? Parece que olha para um local só, para uma direcção... ..A mensagem poderá ser solidão... talvez?</i> .	

<p>ECI= ...um boneco [Sozinho] [Encolhido (2x)] colado na parede num espaço [Vazio]</p>	<p>Andreia T. 15 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo um boneco que está preso, colado na parede, num espaço vazio... está encolhido... está encolhido, está sozinho.</p> <p>R2 ... Medo, solidão... não tem confiança, no espaço em que está... mas que apesar disso está colado, não consegue sair desse mesmo sítio, apesar de ...sentir-se só.</p>	<p>ECI/JVM= [Medo (3x)] - [Desconfiança]- pelo espaço onde está... [Impotência]- não consegue sair desse mesmo sítio... está colado</p>
<p>ECI= ...uma [estátua (2x)] de homem completamente isolada suspensa só pelos pés na parede</p> <p>JVE= ... imagem é muito abstracta...</p>	<p>Cátia G. 15 anos, EPSM</p> <p>R1 A imagem número vinte é uma <u>estátua</u> que está... que está... que está só suspensa pelos pés na parede... é uma <u>estátua</u> está numa sala, está completamente isolada... talvez de homem? A imagem é muito abstracta (risos) Acho que todas elas são.</p> <p>R2 Talvez queira <u>expandir-se</u>... queira... queira <u>ultrapassar</u> algo. Sei lá? Os pés na parede podem simbolizar muita coisa... Sei lá? <u>Instabilidade</u>... em <u>busca</u> de algo. Sei lá?</p>	<p>ECI= [Expansão]- [Ultrapassagem]- JVE= ...os pés na parede podem simbolizar muita coisa... [Instabilidade] [Busca]</p>
<p>ECI= ...um boneco pregado na parede numa posição anormal ...</p>	<p>Rita P., 15 Anos, EPA</p> <p>R1 Vejo um boneco... está pregado na parede... numa posição... que não é normal... julgo... eu... é impossível uma pessoa colocar-se assim, caía logo... mas o que a imagem significa é que eu não estou assim a ver lá muito bem.</p> <p>R2 Ora o que eu sinto... às vezes uma pessoa até está assim... quer <u>soltar-se</u> e não consegue... há sempre uma coisa qualquer que <u>impede</u>... que se coloca entre nós e uma vontade de <u>libertação</u>... de sair daqui para fora.</p>	<p>ECI/HPD= às vezes uma pessoa está assim quer [Libertação (2x)] e [Impotência] - não consegue... há sempre uma coisa qualquer que se coloca entre nós e uma vontade...</p>
<p>ECI= ...uma pessoa... numa casa vazia... no ar, no espaço com os pés apoiados na parede...</p> <p>JVE= ...é uma figura bastante abstracta...</p>	<p>Vanessa A. 17 anos, EPSM</p> <p>R1 Vejo uma pessoa... também é uma figura bastante abstracta... não, não é bem abstracta, mais... faz lembrar mais um pictograma, assim... uma pessoa, só uma imagem, numa casa vazia... a figura está no ar, no espaço, com os pés apoiados numa parede lateral.</p> <p>R2 Talvez a pessoa <u>sinta</u> um grande <u>vazio</u>, e ande... dá a sensação da pessoa estar no <u>vazio</u> e não num espaço... daí ela estar levantada e estar com os pés na parede. O sentimento principal é o <u>vazio</u>, diria que era o <u>vazio</u> e a <u>solidão</u>, não sei, Talvez? Não sei interpretá-la lá muito bem... sinceramente... era o que eu diria (risos).</p>	<p>ECI= [Vazio (4x)]- [Solidão]- JVE= ... não sei interpretá-la lá muito bem...</p>

<p>ECI= ...uma sala toda branca com uma imagem de um homem ou de uma mulher em posição flectida no chão...</p> <p>JVE= ...é um pouco como ver as coisas ao contrário...</p>	<p>Nídia S. 15 anos, EPA</p> <p>R1 Estou a ver a imagem número vinte, que é <u>uma sala toda branca...</u> com uma im(agem?)... <u>com uma imagem de um homem, ou de uma mulher, um corpo humano</u>, que está <u>em posição... flectida</u>, na parede, <u>não no chão</u> e...é um pouco ver as coisas ao contrário.</p> <p>R2<i>Demonstra</i> um pouco...o <u>pensar, talvez?</u> Como é que alguém pode estar assim (risos)... <i>parece que</i> a pessoa está com <u>frio</u>...um pouco com <u>frio</u>...a história.....a história que poderá estar aqui envolvente é a falta de gravidade...um <u>desafio à lei da gravidade. Parece que <i>a pessoa está muito fechada dentro de si, está prestes...a rebentar, não tem como se comunicar. Solidão</i></u>, também demonstra <u>solidão</u>, porque está numa sala <u>só</u>, pelo menos por esta imagem e por aquilo que estou a ver. Também se pode falar de <u>impotência, uma pessoa pode falar tudo o que quiser dentro daquela sala que ninguém a vai ouvir, ninguém vai... vai apoiar, ninguém vai dizer nada. É isso, é a solidão, é o frio</u>. É isso, basicamente.</p>	<p>ECI/HPD/JVM= [Pensamento]- [Desafio]- à lei da gravidade</p> <p>(inflexão na interpretação) ↓</p> <p>[Não comunicação]-a pessoa não tem como se comunicar e <i>está prestes a rebentar</i></p> <p>[Solidão (4x)]- [Impotência]- não conseguir ser escutado por estar só...</p>
<p>ECI= ...uma Estátua com os pés na parede numa sala vazia</p>	<p>Sofia L 16 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo...<u>uma estátua, com os pés na parede, encolhida, numa sala vazia.</u></p> <p>R2 O que eu penso e o que eu <u>acho</u> é que se sente <u>isolado</u>, tem <u>medo</u> de alguma coisa...quer <u>estar longe</u> de qualquer coisa, quer estar <u>sozinha</u>... <u>não se quer mostrar, quer esconder-se, não quer mostrar aquilo que tem, ou então tem medo de mostrar...então quer estar sozinha.</u></p>	<p>ECI/HPD= [Isolamento (3x)]- quer estar sozinha...não se quer mostrar...quer esconder-se [Medo (2x)]- de mostrar aquilo que tem...</p>
<p>ECI= ...um boneco numa sala vazia agarrado à parede...</p>	<p>Sofia B., 18 anos EPA</p> <p>R1 Vejo <u>um boneco numa sala vazia</u>... ..<u>agarrado à parede.</u></p> <p>R2 Mostra <u>como se fosse uma pessoa que estivesse sozinha no meio do vazio. Parece que...está...é isso, que está a sentir uma grande dor no peito...pelo menos parece ser no peito. Um sentimento de solidão, a pessoa sente-se só</u>, julgo que é isso.</p>	<p>ECI/HPD= [Solidão (3x)]- uma pessoa sozinha no meio do vazio... [Dor]-</p>

<p>ECI= ... um boneco dentro de quatro paredes isolado sem os pés firmes na terra...</p>	<p>Ivânia S. 17 anos, EPA</p>	<p>ECI= [Solidão (2x)]- [Vazio]- [Fuga]- está a tentar encontrar a solução para sair daquele espaço</p>
	<p>R1 Vejo...um boneco, dentro de quatro paredes...e isolado... sem os pés firmes na terra, como... se não houvesse... gravidade...é isso. R2 Está ... <u>sozinho</u>... situa-se num espaço <u>vazio</u>. É basicamente <u>solidão</u>... <u>está a tentar procurar a solução de sair daquele espaço</u>.</p>	

<p>Grelha de Análise de Conteúdo N°10 – <i>Condensação e frequência</i> de frases e palavras chave Entrevistas da amostra masculina {Total =10}</p>		
<p>Imagem 20 –“Passage” Antony Gormley, Instalação, 1994</p>		
<p>[Categoria de Análise] -O discurso do CONTEXTO DE APRECIACÃO <i>Questões-guia da entrevista 1 e 2: O que é vês nesta imagem? // O que sentes a partir desta imagem?</i></p>		
<p><i>Parâmetros de Análise</i> JVE – Juízo de valor estético; ECI – Ensaio (crítico)-interpretativo ; HPD história (ou opinião) pessoal inserida no discurso; JVM – Juízo de valor moral ou afim</p>		
<p>[Subcategoria de Análise] O que é visto? (R1)</p>	<p>Corpo completo (verbatim) do discurso</p>	<p>[Subcategoria de Análise] O que é sentido? (R2)</p>
<p>ECI= ...uma sala...onde está um boneco suspenso na parede...demonstrando a [solidão] o [vazio]...o boneco está [prisioneiro (2x)] do seu próprio corpo....</p>	<p>David, A, 16 anos, EPA</p>	<p>ECI/HPD= [Vazio] [Solidão] [Ausência]- falta de amigos...não está lá ninguém [Não renascimento] [Impotência]- está a tentar libertar-se do corpo dele...com enorme [Esforço (2x)]</p>
	<p>R1 Vejo uma sala...onde está um boneco suspenso numa parede. Isto parece demonstrar a <u>solidão, o vazio</u>... O boneco parece estar...está <u>preso</u> no seu próprio corpo. Está <u>prisioneiro</u>. A forma como ele está suspenso na parede, a forma como ele está...como ele está...caracterizado, talvez? R2 Portanto, esta imagem faz-me pensar pouca coisa, é mesmo só o <u>vazio, talvez a solidão</u>... pronto, a falta de amigos...<u>parece que não está lá ninguém</u>. Isto não parece mesmo estar a querer <u>renascer, parece</u>... está, está a <u>tentar libertar-se da prisão dele, de estar dentro do corpo dele</u>...<u>parece que é isso</u>, que ele está a fazer um <u>esforço</u> enorme. Mesmo a forma como ele tem assim os braços, assim (faz o gesto) encaixado, assim a fazer um <u>esforço</u> enorme...pois <u>talvez</u> seja isso? <u>Acho que é isto</u>.</p>	
<p>ECI= ...uma pessoa [presa] que não se consegue mover...com cores de tristeza ...</p>	<p>Luis C., 17 anos, EPA</p>	<p>ECI/JVM= [Preso (3x)] – á parede e ao corpo [Impotência]- não se consegue libertar de alguma coisa... [Tristeza (3x)] – uma pessoa que deve ter muita tristeza sobre ela própria...</p>
	<p>R1 A imagem número vinte, para mim, é uma imagem que <u>representa uma pessoa presa</u>...pois não...<u>não se consegue mover</u>. As cores da imagem são cores também de <u>tristeza</u>, cores simples, cores claras R2 A pessoa por este motivo de estar <u>preso</u> deve ter muita <u>tristeza</u>, ou...ou não se consegue <u>libertar</u> de alguma coisa...tipo doença, ou algo assim. A posição da figura? É mesmo isso que me leva a pensar que está <u>presa</u> à parede e <u>presa</u> ao corpo, porque estar... com os pés junto à parede...está <u>numa posição assim esquisita</u>. Uma pessoa que deve ter muita <u>tristeza</u> sobre ela própria ou <u>algo assim</u>.</p>	

<p>ECI= ...um homem...um feto...acabar de nascer numa sala...sem relevo.</p>	<p>Nuno U. 17 anos, EPA</p> <p>R1 Estou a ver <u>um homem</u>, <i>parece...</i> ...<i>que está a acabar de nascer</i>, parece <u>um feto</u>... ..<i>está numa sala...não tem relevo. Não sei?</i></p> <p>R2 <i>Parece que está ...timido, sozinho, na solidão...</i> ...<i>Está só</i>, pendurado com os pés na parede...<i>parece que está talvez a empurrar a parede (risos) Parece...</i> ...<i>parece mais a timidez, não sei? Talvez a timidez...e a solidão. Acho que sim. Acho que é só.</i></p>	<p>ECI= [Timidez (3x)]- [Solidão (4x)]-</p>
<p>ECI= ...uma sala com uma porta e uma figura humana em metal presa numa parede lateral pelos pés...a claridade a entrar por uma porta...</p>	<p>Pedro M. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Nesta imagem vejo <u>uma sala com uma porta...e uma figura humana em metal</u>, <i>talvez?</i> <u>Preso numa parede lateral, pelos pés...</u> e a claridade a entrar por uma porta. A sala é branca, o chão em tacos...de madeira. É só.</p> <p>R2 <i>Talvez uma mensagem de estar seguro...segurança. Esta figura talvez nos diga que podemos andar por todo o lado... sermos de ferro. Mas também podemos estar inseguros...</i> pelo facto de estarmos com os pés presos na parede lateral e não estarmos no chão, bem assentes. <i>Talvez se queira libertar e não consiga...</i> demonstra um <u>esforço</u>.</p>	<p>ECI/HPD/JVM= [Segurança (2x)]- podemos andar por todo o lado...sermos de ferro [Insegurança]- também podemos estar inseguros (inflexão na interpretação) ↓ [Impotência]- quer libertar-se e não consegue... [Esforço]-</p>
<p>ECI= ...uma sala branca...um boneco ou um corpo de madeira posicionado numa das paredes...</p>	<p>Pedro B, 18 anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>uma sala</u>...o chão de tacos, toda de branco e...ora isto, <i>salvo o erro</i>, <u>é um boneco, ou então um corpo em madeira, posicionado numa das paredes</u>. É só o que eu vejo nisto.</p> <p>R2 Por um lado pode ser a <u>evolução</u>...a <u>evolução do ser humano</u>, <i>talvez?</i> A posição... encostada numa parede...pode...indicar...ser uma pessoa inteligente. <i>Acho que sim.</i> E a <u>evolução do homem</u>, em termos de...uma <u>luta com a gravidade</u>, por não estar agarrado ao chão e...estar agarrado à parede. É mais uma <u>força ...sobrenatural</u>, portanto é o que me indica esta posição na parede, de ser um... ser humano, <i>se for?</i> Com estas capacidades. Exactamente! <i>Acho que há uma força sobrenatural.</i> É só o que eu vejo nisto.</p>	<p>ECI= [Evolução (3x)]- do ser humano na sua [Luta] contra a gravidade... [Sobrenatural (2x)]- há uma força...devido às capacidades demonstradas.</p>

<p>ECI= ...uma sala com duas divisões com o chão e o tecto em madeira...com as paredes brancas...uma estátua de homem com os pés apoiados na parede</p> <p>JVE= ...esta estátua por acaso está engraçada...</p>	<p style="text-align: center;">Samuel, P., 15 anos, EPA</p> <p>R1 Na imagem número vinte vejo...<u>uma sala, com duas divisões, com o chão em madeira, o tecto parece-me que é de madeira também, e as paredes brancas, e vejo uma...estátua de um homem...com os pés na parede... assim. Esta estátua por acaso está... está engraçada .</u></p> <p>R2 Os <i>sentimentos</i> que esta imagem me faz despertar, é extremamente...<i>tipo</i> a primeira, <i>parece solidão</i>...isto faz-me lembrar um bocado a primeira (imagem mostrada “dialogmachine”) que é <i>tipo</i>...solidão. Vejo duas divisões e o homem...<i>tipo</i>, numa posição...talvez em desespero de estar sozinho, já a arranhar pelas paredes, já não sabe o que há-de fazer. <i>Sente-se sozinho</i>. <i>Penso</i> que... quer explodir... quer acabar com isto tudo. Pronto, acho que é um bocado a solidão porque ele está sozinho e sente-se revoltado com isso, se calhar não sabe porque é que está assim e...é isso quanto aos <i>sentimentos</i>.</p>	<p>ECI/JVM/HPD= [Solidão (5x)]- [Desespero]- já a arranhar pelas paredes... [Impotência]- já não sabe o que há-de fazer... [Suicídio]- quer explodir...quer acabar com isto tudo... [Revolta]- devido à solidão [Inconsciência]- não sabe porque é que está assim...</p>
<p>ECI= ...um [boneco] com os pés apoiados na parede...[luta] contra o seu peso e quer manter-se em [equilíbrio]</p> <p>JVE= ...numa posição algo esquisita...</p>	<p style="text-align: center;">Dino, C., 16 anos, EPA</p> <p>R1 Ora bem...vejo o que <i>parece</i> ser <u>um boneco com os pés apoiados na parede... numa posição algo esquisita...parece</u> que...que luta contra o seu peso e quer manter-se em equilíbrio.</p> <p>R2 <i>Acho</i> que se <i>sente</i> assim uma espécie de esforço para se libertar de algo que o prende...<i>não sei</i>...Há um esforço de libertação...um salto...um salto que se quer dar...mas não sabemos para onde...Para...um sítio qualquer. É isso. Não vejo assim mais nada.</p>	<p>ECI/HPD= [Esforço (2x)]- de [Libertação (2x)]- de algo que prende... [Salto(2x)] – que se quer dar... [Desorientação]- mas não sabemos para onde...</p>
<p>ECI= um homem pregado (inflexão da percepção) ↓ suspenso pelos pés na parede numa posição de [Desafio(2x)] ao seu próprio peso</p>	<p style="text-align: center;">Edgar A, 18 Anos, EPA</p> <p>R1 Vejo <u>uma sala com um homem pregado na parede... pregado não...está suspenso... preso pelos pés... numa posição... de desafio...de desafio ao seu próprio peso...ou algo assim. Talvez?</u>. Não estou assim a ver mais nada</p> <p>R2 <i>Sente-se</i> uma espécie de prisão... Prisão não...mas antes uma pessoa quer libertar-se e não ser capaz...Há algo que o impede. Se calhar está no interior ...está no seu próprio interior...o que o impede. Julgo que é isso.</p>	<p>ECI= [Prisão (2x)]- (inflexão da interpretação) ↓ [Libertação]- quer [Impotência]- não ser capaz...algo o impede...está no seu próprio [Interior]</p>
<p>Obs: Muitas pausas em R1 e R2 Pausas longas em R1 e R2 ; R1 e R2 interpenetram-se. Dois inflexões</p>		
<p>ECI= ...uma sala [vazia] com uma pessoa...uma [escultura] de madeira...com os pés apoiados na parede</p>	<p style="text-align: center;">Eduardo C. 18 anos, EPA</p> <p>R1 Na imagem vinte vejo...uma... <u>uma sala vazia com uma pessoa...com os pés apoiados na parede, uma pessoa...assim... não é uma pessoa... é uma pessoa...de madeira...uma escultura de madeira.</u></p> <p>R2 <i>Talvez</i> represente a solidão...e <i>penso</i> que não...é, é indiferente à lei da gravidade, está com os pés na parede...<i>sente</i>...<i>parece</i> que está com medo...está só... <i>Acho</i> que é só.</p>	<p>ECI= [Solidão (2x)]- [Medo]- porque está só</p>

<p>ECI= ...um corpo com uma forma humana... em posição dorsal, com as mãos no ventre, as pernas esticadas, cabeça encolhida... a tentar elevar-se sobre uma base vertical...</p>	<p>João L, 18 anos, EPA</p> <p>R1 Esta imagem <i>acho que</i> representa...um...tem um corpo com uma forma <u>humana</u> e que...<u>que tenta elevar-se sobre uma base vertical</u>. A forma em que a figura está, <i>parece que</i> está <u>numa posição dorsal</u>, está com <u>as mãos no ventre</u>, <u>as pernas esticadas</u>, <u>cabeça encolhida</u> e...e pronto, é uma imagem que <i>sugere esse significado</i>.</p> <p>R2 O seu <i>sentimento</i>... <i>parece que</i> <u>está num...num acto de força</u>, está a <u>tentar agir</u> contra essa superfície vertical...quase <u>não se deixando sujeitar pelas forças</u>...nem da gravidade, pronto... <u>uma força que provém, se calhar, da sua maneira de ser</u>. É uma forma meio polida, de algum brilho e a estética dos seus...dos seus membros, <i>parece que</i> é a forma de cada músculo a trabalhar por si, para <u>tentar manter-se firme, na posição em que se encontra</u>. <i>Poderá representar alguma coisa</i> que se deva apoi(ar?)... ..., que segundo a sua raiz, essa forma nasce consoante...a sua posição inicial... ..e que continua a estabelecer-se assim para que não cause uma... como é que hei-de dizer...como se continuasse sempre a <u>lutar</u> contra a mesma <u>força</u>. <u>Não se deixando vencer</u>. É uma <u>luta</u>...em parte um <u>esforço</u>, sim.</p>	<p>ECI= está num acto de ... [Força(4x)]- Não se deixa sujeitar...pelas... ... provém da sua maneira de ser [Firmeza]- Tenta manter-se firme... (inflexão na interpretação) ↓ [Luta (2x)]- contra essa força não se deixando vencer [Esforço]- é um esforço...</p>
--	--	---

<p>Grelha de <i>Análise de Discurso</i> N°11 Entrevistas da amostra feminina {Total=10}</p>		
<p>O discurso do CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO</p>		
<p><i>Questão-guia da entrevista 3: Qual foi o papel da escola nas respostas que deste ?</i></p>		
<p>Parâmetros de análise</p>		
<p>(EFO- Escola enquanto espaço físico e organizacional (global), CPE- Currículo e programas de estudo; CCP- Competência científica do professor ; CSP – Competência de socialização do Professor, EHD- Empenho/História (ou opinião) do aluno inserida no discurso. Consideração positiva (+), negativa(-) ou neutra (*) nos parâmetros de análise</p>		
<p>O contexto material</p>	<p>Corpo completo (verbatim) do discurso</p>	<p>O contexto humano</p>
<p>Os <i>materiais</i> da escola (Programas, currículo, espaço físico e organizacional)</p>		<p>O trabalho dos professores (Competências científicas e de relacionamento humano) As vivências dos alunos</p>
<p>EFO(+)= Embora seja o ano zero o que não <i>explica</i> muito... escola é [boa (2x)] e [positiva]</p>	<p style="text-align: center;">Ana, T., 18 Anos, EPA</p> <p>Este é o meu primeiro ano, <u>o primeiro ano</u> é sempre aquele que...que <u>é o ano zero, não explica muito</u>... .. A escola para mim <u>não foi uma perda de tempo</u>... .. Acho que <u>é diferente a gente ler um livro e o professor explicar o que lemos</u>. A escola está a ser <u>boa</u>, estou em artes gráficas, que é o que <u>gosto</u> e a escola está a ser <u>boa...positiva</u>.</p>	<p>CCP (+)= O professor <i>[ajuda a explicar] o conteúdo dos livros</i> EHD(+)= <i>Está no curso que gosta...não foi uma perda de tempo</i></p>

<p>EFO (+)= foi importante por permitir o acesso a ideias diferentes</p> <p>CPE(*)= as matérias são [normais] a escola ajuda a um contacto com a [diferença (3x)] de ideias pensamentos</p>	<p>Andreia T. 15 anos, EPA</p> <p>Sim... foi <u>importante</u> porque eu aqui nesta escola soube de várias <u>ideias diferentes</u>, <u>somos</u> muito <u>diferentes</u> uns dos outros na turma, somos de <u>muitos lados</u> (diferentes) com <u>pensamentos diferentes</u> e... é muito difícil juntarmos todos. <u>Acho que já cresci um bocadinho aqui.</u></p> <p>As matérias, <u>as matérias</u> acho que são... <u>são normais</u>, os <u>professores</u> é que <u>acho que</u>, pelo menos <u>alguns</u>, <u>falam muito</u> com os alunos, <u>contam-nos talvez os seus problemas</u>, e querem...pronto... que <u>nós falemos</u> também com eles sobre os <u>nostros problemas</u>, <u>acho que..</u> há uma grande <u>ajuda</u> entre os professores e os alunos.</p>	<p>CSP(+)= alguns professores [falam] muito com os <u>alunos</u> contando os seus problemas e [ouvindo] os problemas dos alunos há uma grande [ajuda] entre profs e alunos. EHD(+)= <i>Já cresceu um bocadinho na escola</i></p>
<p>EFO(+)= (a escola) [ajuda] a ver... mas <i>não</i> este tipo de arte... [tem respondido] às expectativas criadas... o aluno <u>sente-se bem</u> e <u>consegue relacionar-se</u> com as coisas (apesar de algumas serem <i>chatas</i>) CPE(*)= A disciplina descarta a existência de manual <i>Este tipo de arte não se encontra nos livros da biblioteca</i></p>	<p>Cátia G. 15 anos, EPA</p> <p><u>Ajuda</u> um bocado <u>a ver</u>, embora... ..embora concretamente...<u>este tipo de arte</u>... assim <u>muito abstrata a gente não dá</u>...pelo menos eu, <u>não encontramos</u> lá muito disto ali <u>nos livros</u> ali da biblioteca...porque <u>nós não temos livro de História da Arte na Disciplina</u> onde era suposto darmos isto. Mas mesmo assim <u>a professora...acho que faz o que pode</u>...o pessoal, pelo menos alguns colegas, é que...que muitas vezes não estão para aí virados. De qualquer maneira...eu <u>acho que a escola</u>, pelo menos esta...<u>tem respondido</u> àquilo que esperava dela. Eu antes já me tinha informado e... .. <u>sinto-me bem aqui</u>. Há coisas chatas...mas <u>levam-se bem</u>... <i>Acho eu.</i></p>	<p>CCP(+)= a professora [faz o que pode]</p> <p>CSP(+)= ...apesar de alguma desmotivação da uma parte da turma (alguns colegas <i>não estão para aí virados</i>)</p>
<p>EFO(+)= [ajudou] a ter uma [nova visão] e a [Compreender] de uma forma diferente e a [consequir analisar] alguma coisa. no geral é [positiva] mas também tem parte [negativa] CPE(*)= há disciplinas que [ajudam] e outras são [indiferentes]</p>	<p>Rita, P. 15 Anos, EPA</p> <p>Quanto à pergunta... <i>penso que sim</i>, de uma forma ou de outra <u>ajudou</u> sempre a termos uma <u>nova visão</u> das coisas e a conseguirmos <u>compreendê-las de uma outra forma</u> e a <u>ver</u> não só um aspecto mas sim, tudo...tudo um pouco, para <u>conseguirmos analisar</u> alguma coisa...<i>sei lá? acho que</i> foi um bocado isso o que aconteceu nas imagens. A escola no geral é <u>positiva</u>...mas também tem a parte negativa...<u>depende de professor para professor</u> e de <u>disciplina para disciplina</u>. Há <u>disciplinas</u> que em relação às imagens ajudam-nos a compreender de uma outra forma e há outras que... nem por isso, que <u>são indiferentes</u></p>	<p>CCP(*)= Os professores têm desempenhos [diferenciados] (depende de prof. para prof.)</p>

<p>EFO(+)= A escola tem sido [importante]</p> <p>CPE(-)= algumas matérias são [frias] e [distantes] e têm carácter de obrigatoriedade (<i>é aquilo que se tem que saber</i>)</p>	<p>Vanessa A, 17 Anos, EPA</p> <p><i>Acho que sim a escola tem sido para mim importante... embora eu às vezes... às vezes sou eu que não correspondo lá assim muito bem... não me empenho o suficiente. Acho que às vezes não me empenho é mesmo nada (risos). Mas cá está... o...o professor se não me dizer muito... não consigo estar atenta... entrar na matéria. Por acaso aqui até há professores que... que, enfim, estabelecem uma relação que eu não tive noutras escolas que frequentei. às vezes gostaríamos de conversar sobre coisas que nos dizem respeito... mas as matérias... pelo menos algumas, são assim um pouco frias e... distantes. é aquilo e... pronto, é aquilo que temos que saber.</i></p>	<p>CCP(-)= A aluna não entra na matéria se o professor não lhe <i>dizer muito</i></p> <p>CSP(+)= há professores que [estabelecem uma relação] muito particular</p> <p>EHD(+)= o que não impediu que tivesse havido pouco empenho por parte da aluna... <i>gostaria de conversar</i> de coisas próprias da adolescência</p>
<p>CPE(+)= As matérias já foram dadas (no 8º e 9º Ano) No secundário as matérias são mais avançadas enquanto nesta escola é um bocado mais [fácil]</p> <p>EFO (+)= [ajuda mais]</p>	<p>Nidia S., 15 Anos, EPA</p> <p>Num certo ponto... num certo ponto que... certos professores... mais na... no desenho gráfico e isso... dão-nos assim... ajudam-nos assim a ver certas coisas de uma maneira diferente, a olhar para as coisas, e não ver só assim como... isto é um quadrado... e aquilo não é só um quadrado... e ver algo de mais naquilo... Procurar fazer coisas diferentes e... e não fazer só coisas tão simples, fazer... tentar fazer algo mais do que é pretendido. As matérias e isso, acho que não são... do décimo ano, acho... acho que já dei isto no oitavo e no nono, e é um bocado mais fácil. <i>Acho que se estivesse na Escola Secundária acho... que era mais difícil</i>, as matérias são mais avançadas e... e aqui é um bocado mais fácil... assim a matéria. Ajudam mais um bocado, assim... numa escola secundária é mais para quem quer seguir na universidade.</p>	<p>CCP/CSP(+)= os (certos!) professores [ajudam a ver] de maneira diferente e incentivam a fazerem coisas diferentes, procurando que o aluno se transcenda [fazer algo mais] do que o pretendido</p>
<p>EFO(+)= a escola [ajuda]</p> <p>CPE(-)= a arte contemporânea está arredada nos coisas que são estudadas, sendo preferida a arte <i>tradicional que não leva a lado nenhum.</i></p>	<p>Sara S., 15 Anos, EPA</p> <p>Penso que ajuda... embora a gente queira sempre mais (risos). Precisamos é de professores que gostem de nós e... e não estarem ali... como que a fazerem um frete... a pensar no ordenado ao fim do mês... Eu, <i>se calhar</i> não devia dizer isto... porque <i>se calhar</i> estou a ser injusta para alguns professores que eu tenho aqui e que me têm marcado... de forma positiva. Quanto às matérias e disciplinas... eu acho que... por exemplo as coisas que foram mostradas não estão assim lá muito bem patentes naquilo que estudamos... é mais uma pintura tipo tradicional... que não leva a lado nenhum... pelo menos a mim.</p>	<p>CSP(*)= são precisos [professores que gostem] dos alunos Os professores têm desempenhos [diferenciados] <i>alguns</i> professores têm marcado de forma [positiva].</p>
<p>EFO(+)= A escola [contribui] bastante</p> <p>CPE(+)= o que se lê por intermédio da escola ajuda às interpretações pessoais</p>	<p>Sofia L., 18 Anos, EPA</p> <p>Sim de alguma forma contribui bastante porque, o que tenho... a minha maneira de ver a arte e a minha maneira de a interpretar parte bastante daquilo que tenho aprendido até agora, claro que também que está tudo inerente à minha personalidade e à forma como... como... como interpreto as coisas que, já é uma característica inata, mas parte bastante daquilo que tenho aprendido... dos professores que tenho tido e... das coisas que leio através da escola.</p>	<p>CCP(+)= o professor ajuda na interpretação</p> <p>EHD(+)= o desempenho interpretativo que consegue ter é devido às aprendizagens escolares</p>

<p>EFO (+)= a escola é uma grande [ajuda] mas podia ajudar melhor</p> <p>CPE(-)= o que é dado não se compara com arte contemporânea</p>	<p>Sofia B., 18 Anos, EPA</p> <p>A escola é uma grande ajuda...mas podia ajudar melhor...acho eu.</p> <p>As coisas que vi ...enfim não sendo nada de especial...mexeram comigo...quer dizer algumas coisas arrepiaram-me...assim...como é que hei-de explicar... foram...assim muito fortes... comparando com o que damos. O problema é que os nossos professores se deixam levar na onda... pelo menos...alguns. Outros até falam connosco e procuram dar aulas interessantes.</p>	<p>CCP(*)= Os professores têm desempenhos [diferenciados] uns acomodam-se à rotina da profissionalidade (deixam-se levar na onda)</p> <p>CSP(+)= outros professores [até falam com os alunos</p>
<p>EFO(+)= a escola [ajuda] um bocado, porque há coisas que só se aprendem na escola</p> <p>CPE(-)/HPD(-)= as matérias são aborrecidas não dando alternativas para satisfazer gostos pessoais. A arte contemporânea não apreço nos livros que têm "coisas de museu".</p>	<p>Ivânia S., 15 Anos, EPA</p> <p>Bom a escola sempre ajuda um bocado...quer dizer...há coisas...que... aprender por aí...fora...nem pensar.</p> <p>Lá fora parece que está toda a gente agarrada à televisão...parecem zombies (risos).</p> <p>As matérias aqui é que...que às vezes são assim um bocado chatas...eu por exemplo não gosto lá muito do desenho geométrico e tenho que gramar com aquilo e... não tenho...assim nenhuma alternativa que... que se relacionasse melhor comigo. Agora o que vimos... sinceramente eu não encontro lá muito daquilo nos livros...estão coisas assim...mais de museu. A professora é que às vezes trás um vídeo qualquer e... pronto põe-nos a ver algumas coisas interessantes... pelo menos algumas são giras. A vida dos artistas e... e coisas assim. Mas é raro termos uma conversa interessante...as aulas, pelo muitas aulas, são só slides...e mais slides. Acabam às vezes por serem um pouco aborrecidas... ninguém fala e...ali estamos todos a olhar para aquilo... e muitos têm pouca vontade de estar ali... é o que eu sinto.</p>	<p>CCP/CSP/HPD (-)= "Lá fora" está toda a gente agarrada á {televisão}</p> <p>A professora utiliza meios audiovisuais (vídeos e diapositivos) mas limita-se a uma utilização apenas ao nível da informação visual (slides e mais slides) e ao nível de conhecer a biografia dos artistas... apesar de poder ver algumas coisas interessantes Ninguém conversa, ninguém fala, o que aborrece a aluna que acha que muitos dos seus colegas não querem estar na aula.</p>

Grelha de <i>Análise de Discurso</i> Nº12 Entrevistas da amostra masculina {Total=10}		
O discurso do CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO		
<i>Questão-guia da entrevista 3: Qual foi o papel da escola nas respostas que deste ?</i>		
Parâmetros de análise		
(EFO- Escola enquanto espaço físico e organizacional (global), CPE- Currículo e programas de estudo; CCP- Competência científica do professor ; CSP – Competência de socialização do Professor, EHD- Empenho/História (ou opinião) do aluno inserida no discurso. Consideração positiva (+), negativa(-) ou neutra (*) nos parâmetros de análise		
O contexto material	Corpo completo (verbatim) do discurso	O contexto humano
Os materiais da escola (Programas, currículo, a escola enquanto espaço físico e organizacional)		O trabalho dos professores (Competências científicas e de relacionamento humano) As vivências dos alunos
EFO(+)= A (esta) escola foi muito <u>importante</u> e mais considerada em relação a outras no percurso académico do aluno (foi a que teve mais <u>influência</u>)	David A , 16 Anos, EPA A <u>escola foi muito importante</u> .. <u>algumas disciplinas</u> . Acho que a <u>escola que mesmo assim teve mais influencia foi esta</u> , as outras...eu nunca me interessei assim pela pintura. Foi quando eu vim para aqui é que... parece que... <u>tinha assim uma chamazinha da pintura</u> ... <u>assim muito baixinha</u> ... quase a extinguir-se. Mas <u>de repente</u> ... <u>é com se a gente acendesse um esquentador</u> ...está só aquela chamazinha, mas de repente a chama... ..então, pronto <u>agora já vejo isto de outra forma</u> ...diferente. <u>Acho que agora estou mais</u> ...directo	EHD(+)= O aluno tinha uma <u>chama fraca</u> pela pintura que foi reacendida (como um “esquentador”) pela <u>acção (?)</u> da escola. <i>O aluno já vê o fenómeno artístico de outra forma</i> ... <i>acha-se mais directo</i>
EFO(+)= As escolas são <u>uniformes</u> quanto à forma como lidam com os alunos (Esta tem o “ <u>papel</u> ” de todas as escolas) embora <u>ensinem sempre alguma coisa</u> CPE(-)= as <u>matérias são aborrecidas</u> e indesejadas (<i>temos que <u>gramar</u></i>) mas <i>leva-se bem</i> . <u>Travam-se amizades</u> . <u>A arte contemporânea não aparece</u> entre a matéria.	Luis C. , 17 Anos, EPA Bom...quer dizer... o papel da escola... <u>ora o papel da escola é o de todas as escolas</u> que já frequentei...quer dizer...o <u>peçoal tem que <u>gramar com algumas matérias</u></u> que... ..sinceramente <u>não nos dizem nada</u>mas pronto, não podemos reclamar...até porque <u>nem vale a pena</u> . Mas <u>até se leva bem</u> , aqui <u>conhecemos pessoal fixe</u> e...no fundo, <u>acabamos sempre por aprender alguma coisa</u> . As coisas <i>se calhar</i> têm que ser assim... <u>agora acho que devia haver</u> ...assim um... <u>um pouco de mais atenção por aquilo que a gente gosta</u> ...eu nem me estou a referir àquelas coisa que nos vão prometendo..uma rádio para podermos passar a nossa música, um bar mais fixe...aberto até mais tarde...enfim esse tipo de coisas . O que estava a referir-me era às <u>matérias em si</u> ...por exemplo este tipo de <u>esculturas que vimos</u> ... <u>não aparecem porquê?</u> <u>Acham que não temos maturidade suficiente para <u>tirar dali alguma coisa</u></u> ...mas eu <u>acho que temos</u> ...também já <u>não somos nenhuma</u> <u>criancinhas não é?</u>	EHD(-)= Os <u>interesses pessoais não são tratados</u> (não são levados em atenção)... <u>o aluno tem a consciência de que acham que não têm maturidade para conseguir efectuar alguma interpretação</u> . Mas têm alguma <u>autoestima</u> e <u>acham que tem essa capacidade</u> (<i>não é nenhuma criancinha!</i>)

Grelha de Análise de Discurso N°12
Entrevistas da amostra masculina

<p>EFO(+)= a escola faz o que pode</p> <p>CPE(-)= A matéria é para dar e não é do agrado do aluno</p>	<p align="center">Nuno U., 17 Anos, EPA</p> <p>Bom...apesar de eu achar ...o que foi mostrado ser um pouco... ..<u>estranho</u>, se calhar não é bem esta a palavra para definir aquilo que vi...eu acho que... que a nossa <u>escola</u> e os <u>professores</u> fazem o que podem.</p> <p>Ora <u>também não podemos querer ter todo o poder</u>, todas as <u>chaves</u>...para entrar em todos os lugares. Se calhar existem coisas que pertencem mais aos professores...coisas que dão assim, para um outro nível...a gente não chegaria lá...o pessoal lê pouco...então, pronto...os <u>professores</u> acham que não vale a pena...outros nem por isso, <u>têm</u> aquela <u>matéria</u> para dar e pronto...<u>dão-na sem problemas</u> mesmo que o pessoal não <u>curta</u> aquilo...não temos outro remédio que é aceitar aquilo e... ..e <u>irmos assim vencendo etapas</u>.</p>	<p align="center">CCP(-)=</p> <p>Os professores tem um trabalho <u>diferenciado</u></p> <p>Os professores fazem o que podem...existem coisas (conhecimento?) que estão a um outro nível e pertencem só aos professores.</p> <p>O professor dá matéria que tem para dar e acha que não vale a pena esforçar-se porque os alunos lêem pouco.</p> <p align="center">EHD(-)=</p> <p>O aluno aceita a situação pois não quer ter todo o poder e não quer perceber tudo...não gosta da matéria... o que lhe importa é ir vencendo etapas.</p>
<p>EFO(-)= (talvez?) não tenha tido muita importância</p> <p>CPE(*)= Até ao 9ºano não se aprofunda a arte no percurso do aluno contemporânea, só a partir do ensino secundário...</p>	<p align="center">Pedro M., 18 Anos, EPA</p> <p><u>Talvez não</u> tenha tido muita importância. Porque a gente na <u>escola...não entramos muito sobre esta arte</u>. <u>Talvez</u> como mudei de escola. <u>Até ao nono ano não aprofundei</u> muito sobre esta arte, agora... a partir do décimo ano é que <u>comecei</u>.</p>	

Grelha de Análise de Discurso N°12
Entrevistas da amostra masculina

Pedro B., 18 Anos, EPA		
<p>EFO(+)= A escola tem <u>muita importância...ajuda a compreender</u> a arte contemporânea e a <u>analisar imagens... melhora a capacidade de pensar</u> e a <u>sair da infantilidade...e consolida aparentemente a aquisição de algum vocabulário</u> mais específico ("expressividade")</p> <p>CPE(*)= (Há uma contradição do discurso quando afirma que) só na imagem 13 é que os materiais escolares foram adequados para compreendê-la...já apareceu supostamente num manual de estudos.</p>	<p><u>Dou muita importância à escola</u>. De zero a cem...duzentos por cento (risos). Se eu não fosse para a escola, primeiro...<u>não sabia o que era a arte contemporânea</u>, segundo, talvez <u>não soubesse analisar uma imagem</u>. Só na imagem treze é que os materiais escolares foram adequados para me ajudar a compreendê-la. Porque esta <u>imagem não me é estranha</u>, já a vi num livro qualquer...qualquer não, acho que era um livro de "Oficina Gráfica"... de "Oficina de Artes". Nas outras? <u>Só na imagem quinze é que eu vejo mais alguma expressividade derivado aos estudos que eu já tive... porque se calhar se não tivesse estudado não teria logo esta capacidade de pensar...o meu pensamento...dizia que era de gaiato, talvez falasse como uns putos quaisquer que estavam ali a alegrar o jardim</u>.</p> <p>Os <u>professores</u> tiveram um papel grande...bem os professores que se mostram interessados nos alunos. Há muitos que se <u>desinteressam</u>...devido à pouca capacidade de muitos alunos...é o caso da minha (risos). Depois vêm que...<u>os alunos desinteressam-se</u>. Os alunos desinteressam-se porque os <u>professores desinteressam-se pelos alunos</u>. Puxarão só por aqueles que sabem. <u>Sentimo-nos abandonados</u>. Muitos professores podem explicar mas é assim: "está, está bem, sim, sim, é isso mesmo, penso que sim" e nós sabemos que o que mostramos está uma m...</p>	<p>CSP(*)= Os professores tiveram um papel grande mas... há uma <u>diferenciação no desempenho dos professores</u> ...enquanto uns se mostram interessados por alguns alunos (puxando-os) outros professores <u>desinteressam-se</u> pelos alunos com menores capacidades (abandonando-os)...o que dá como resultado o desinteresse dos próprios alunos. Muitos professores não dão conta das capacidade de autocrítica dos alunos.</p> <p>EHD(-)= Sentimo-nos abandonados</p>
<p>EFO(+)= A escola todos os anos dá coisas novas</p> <p>CPE(+)= As disciplinas existem porque (a maioria) são úteis</p>	<p align="center">Dino C., 16 Anos, EPA</p> <p>Bem a gente... <u>todos os anos</u>, a gente dá sempre coisas novas...<u>se talvez não andasse na escola, se calhar não tivesse percebido nada do que...disse agora</u>, (nas entrevistas mediante as imagens) <u>tinha percebido "totalmente tudo"</u> ao contrário. Mas, algumas formas foi a...<u>algumas formas do que se vê aqui</u> (aponta para as imagens) <u>foi com influências da escola, penso seu?</u> Muitas das formas que a gente vê aqui...foi...de algumas "coisas" que a gente já aprendeu. Se as disciplinas não fossem úteis...<u>se calhar não existiam, não é?</u> Penso que <u>muitas delas são...são úteis</u>.</p>	<p>EHD(+)= A frequência da escola permite uma "compreensão do que se diz" (ter uma consciência da solidez do próprio discurso)</p>
<p>EFO(+)= A escola sempre têm a sua importância</p> <p>CPE(-)= as matérias que são estudadas <u>não têm nada a ver</u> com o que se passa <u>no exterior</u> da escola. A arte é considerada uma "arte de museu"</p>	<p align="center">Edgar, A., 18 Anos, EPA</p> <p>A <u>escola</u> ...sim <u>acho que sim...sempre tem a sua importância</u>. o problema é que por vezes estudamos <u>muitas coisas</u>...que, ... <u>não têm lá muito a ver com as coisas que se passam lá fora</u>.</p> <p>A arte...é sempre assim...uma arte, <u>como é que hei-de explicar?</u>...<u>Uma arte de museu</u>...qualquer coisa já vista...familiar. Pelo menos nos slides é o que transparece...<u>A professora tenta variar</u>...assim... <u>as aulas que dá</u>...mas o problema é que a malta não curte lá <u>assim muito aquilo que nos impingem</u>. Queríamos dar <u>matérias, artistas</u> e ...e coisas assim que...<u>que mexessem mais connosco</u>. Penso que é isto? <u>Acho que sim</u>.</p>	<p>CCP(+)= A professora tenta dar aulas variadas (com recurso a meios audio-visuais : projector de slides)</p> <p>EHD(-)= As matérias e os artistas não são do gosto dos alunos porque não "mexem" com eles</p>

Grelha de Análise de Discurso N°12
Entrevistas da amostra masculina

<p>EFO(+)= A escola é importante</p> <p>CPE(+)= É o (afastamento no tempo) tempo que diz ao aluno que as matérias são úteis</p>	<p style="text-align: center;">Eduardo C, 18 Anos, EPA</p> <p>Penso que <u>sim...que a escola...se eu nunca tivesse ido à escola, talvez olhasse para estas imagens e... visse simples <u>imagens, sem exprimirem qualquer sentimento, ou até mesmo dizer o nome das coisas que se representam nas imagens.</u></u> Na altura, talvez se pense que as matérias são inúteis, mas passados uns anos...no fim do ano...<u>nós notamos que foram úteis, que valeu a pena o sacrifício...</u> Penso que todas as disciplinas são úteis.</p>	<p>EHD(+)= É a frequência escolar que permite ao aluno descodificar (ao nível da expressão/emoção) o significado das imagens “...e que valeu a pena o “sacrifício</p>
<p>EFO(+)= A escola tem sido importante... permite ir tendo contacto com o que se vai passando. mas a escola não é um espaço de liberdade</p> <p>CPE (-)= A arte contemporânea não é abordada porque não se pode dar tudo... As disciplinas e as matérias só têm conteúdos consensuais</p>	<p style="text-align: center;">João L., 18 Anos, EPA</p> <p>Penso que <u>a escola tem ... tem sido importante</u> assim... <u>para nós termos algum tipo de contacto... com...com o que se vai passando...Mas estas imagens</u> que vimos... .. sinceramente...<u>não damos</u> isto... Também não se pode dar tudo, <i>Não é? As imagens que nós damos... ..parece que...que tem que haver um consenso...se não há, então não aparecem.</i> Já viu o que não era a professora ou qualquer professor dizer “Isto é assim!” e depois um de nós dizer “não, não, isto é assado!” Em que é que ficávamos? Quem é que tinha razão? <u>As disciplinas e as matérias só contém coisas em que toda a gente está de acordo...</u> ... é esse o problema. <u>Acho que podemos estar em desacordo em relação a muita coisa.</u> Mas <u>a escola não vai lá muito atrás desta...desta liberdade.</u> Se não sabes, trás! chumbas. E depois tens os teus pais a chatearem-te a cabeça. <u>Não temos que ser todos carneirinhos e andar atrás do que todos pensam.</u></p>	<p>EHD(-)= Tem-se a consciência da subjectividade do discurso de terminadas áreas escolares o que permite ao aluno estar em desacordo com a posição do professor...mas a escola utiliza a avaliação para controlar a liberdade do aluno (“se não sabes chumbas!”) que procura não ter conflitos familiares. O aluno deseja pensamento autónomo (não andar atrás do que todos pensam).</p>

Grelha de <i>Análise de Discurso</i> N°13		
Entrevistas da amostra masculina {Total=10}		
O discurso do CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO		
<i>Questão-guia da entrevista 4:</i> Qual foi o papel da tua família e o dos teus amigos nas interpretações que fizeste?		
<i>Parâmetros de análise</i>		
IA-Intervenção activa ; AP-Atitude passiva; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida o discurso. (considerações positiva (+); negativa (-) ou neutra (*) para o parâmetro de análise HPD)		
O contexto familiar	Corpo completo (verbatim) do discurso	O contexto grupo de amigos
IA/(HPD+)= a família ri-se quando vê os desenhos do aluno...mas incentiva a a continuar...porque julga que <i>pode chegar a algum lado</i>	David A. , 16 Anos, EPA Alguns amigos contactavam-me (risos) mas <u>era sempre para falar mal de alguns desenhos que eu fazia</u> ...pronto... <u>tentava fazer</u> . Há outros que até <u>diziam bem</u> ...outros nem...pronto nem diziam bem, nem diziam mal...nem diziam nada...os de lá de fora. <u>Os de lá de fora não costumam muito ver imagens</u> ...é sempre mais para nos divertirmos e isso. Mas <u>quando estou sozinho gosto sempre de fazer um bom desenho</u> ...assim a <u>olhar para a paisagem</u> ...para a natureza. Mas antes...antes de <u>vir para esta escola</u> , o que eu gostava mesmo... pronto, o que eu fazia...era... <u>gostava de fazer poemas, assim poemas de amor</u> . Ainda agora sento-me lá atrás da minha casa, está assim...pronto eu moro no campo, tem assim muitas árvores, em Coruche, mas não moro mesmo em Coruche, moro nos Foros, à volta... pronto, então moro assim mesmo no meio da natureza, <u>gosto de ver assim os pássaros a cantar, assim o vento</u> ... Eu mostro...eu mostro assim os meus desenhos a eles (família)... (risos) eles dizem...riem, <u>riem-se mas não é assim no gozo, é</u> ...pronto... <u>acham graça à forma</u> . Alguns até dizem que estão bonitos, outros nem tanto... mas <u>para eu continuar, pode ser que...isto me leva algum lado, não é?</u> . Eu não penso nisso...é mais para me divertir... me <u>distrair</u> .	HPD(*)= os amigos têm uma atitude indiferenciada...ora dizem bem... ora dizem mal...enquanto outros têm uma atitude de neutralidade, em relação à actividade artística que o aluno desenvolve (desenho) Os “amigos lá de fora” não costumam ver imagens e quando têm qualquer contacto é num contexto de divertimento
AP= A família <u>preocupa-se com as atitudes comportamentais do aluno e não se interessam muito pelo que faz na escola</u> ... <u>não o influenciaram nas análises feitas</u> . O aluno acha que os pais não iriam <i>perceber</i>	Luis C. , 17 Anos, EPA A <u>família</u> ...enfim... <u>não quer dizer que se interessam assim lá muito por aquilo que faço na escola</u> ...desde que não lhes cause problemas...assim disciplinares e isso, está tudo bem para eles... Agora, <u>sobre aquilo que disse sobre as imagens, acho que... não me influenciaram nada</u> ...(risos) aliás os meus pais se vissem isto... não iriam perceber nada. Só o <u>Picasso</u> já lhes mete tanta impressão (risos)... <u>Entre amigos</u> ...bom aqui já é um bocado diferente...a gente <u>pode discutir algumas coisas que normalmente não discutimos em casa</u> ...mas é mais <u>música</u> ...trocamos cds...assim... <u>desporto</u> ... miúdas...e essas coisas...as tretas do futebol...se foi penalty ou não...enfim.	AP= Discute coisas que <u>não discute em casa</u> ...mas os temas de conversa andam em redor da <u>música desporto e namoros</u> (miúdas)...não valorizando muito os temas de conversa em redor do desporto (consideradas “tretas”).

Grelha de *Análise de Discurso* N°13 (continuação)
Entrevistas da amostra masculina

<p style="text-align: center;">AP= <u>A família não é importante para as análises feitas.</u> O aluno acha que a avó, com quem vive, não iria compreender as imagens que analisou... porque entende que “<u>tinha-se que perceber o que é</u>”</p>	<p style="text-align: center;">Nuno U., 17 Anos, EPA</p> <p>A <u>família não me parece que seja importante</u> para as <u>análises que... que... eu fiz das imagens.</u> Eu, por exemplo que vivo com a minha avó...acho que se lhes mostrasse estas imagens ela...coitada iria por as mãos à cabeça e... ..achar que são todos malucos... Ela ainda do tempo em que uma <u>pintura... ..ou uma escultura... .. pronto tinha-se que perceber assim...muito bem o que é.</u> Mas pronto...<u>é uma pessoa que já não tem idade para perceber certas coisas.</u> Eu também lá em casa não insisto. Agora <u>os amigos...às vezes, mesmo aqui na escola..falo de artistas e obras de arte que vamos estudando... que vamos analisando... ..e alguns mostram interesse..mas muito pessoal, fora das aulas está-se nas tintas para os cursos deles ...quanto mais para o nosso.</u></p>	<p style="text-align: center;">AP= O aluno por vezes fala com <u>alguns dos colegas de outros cursos que mostram interesse, mas muitos colegas manifestam desinteresse inclusive pelos próprios cursos que frequentam.</u></p>
<p style="text-align: center;">AP= <u>Não se fala muito, só às vezes porque não têm muitos conhecimentos sobre a arte contemporânea...mas se as coisas que se falarem em casa tiverem interesse a família tenta saber um pouco mais.</u></p>	<p style="text-align: center;">Pedro M., 18 Anos, EPA</p> <p><u>Não falamos muito...só às vezes. Desta arte... ..nem todos temos muitos conhecimentos sobre a arte do presente.</u> Se as coisas que a gente falar em casa tiverem <u>interesse, eles tentam saber sempre um pouco mais.</u> <u>A escola foi positiva...é preciso a gente não errar...se a gente não tirar proveito nenhum é negativo.</u></p>	
<p style="text-align: center;">IA/HPD (+)= O aluno considera que a <u>família não tem bem um interesse mas sim uma curiosidade...com a finalidade de aumentar a cultura geral...não falam sobre arte contemporânea</u></p>	<p style="text-align: center;">Pedro B, 18 Anos, EPA</p> <p>A minha <u>família às vezes interessa-se por aquilo que dou... bom...não é bem um interesse...é mais... .. têm curiosidade em saber...as coisas, assim desta área que escolhi.</u> Não é para serem especialistas (risos) se calhar é <u>para aumentarem a sua cultura geral... ..Agora falar de arte contemporânea...é que não. Nem sequer entre amigos...a malta fala mais de música...Madona...U2...e esses artistas...de miúdas...aparecem quase sempre.</u></p>	<p style="text-align: center;">AP= Os amigos <u>não falam sobre arte contemporânea...falam mais de música (U2, Madona) e de namoros (miúdas) que “aparecem quase sempre”.</u></p>
<p style="text-align: center;">AP= Em família <u>nunca se discute sobre arte nem sobre a escolarização do aluno...preferindo ver {televisão}...ao aluno abdica de tentar mudar as coisas...achando que é preciso esforço cognitivo (“moer a cabeça!”) para perceber a arte contemporânea e que as pessoas não querem isso.</u></p>	<p style="text-align: center;">Dino C., 16 Anos, EPA</p> <p>A arte entre <u>amigos não é...não é...acho que é muito pouco falada hoje em dia. É um tema...que nunca aparece.</u> Em <u>família também nunca se discute sobre isso, no geral é uma coisa pouco discutida.</u> Em casa falo muito pouco sobre a escola <u>Acho que não há interesse por parte de...de saberem o que é que se está a dar e não...não quero forçar ninguém a...a saber aquilo que não querem, não é? Preferem ver televisão... Mais a mais... ter que moer a cabeça para perceber certas coisas...ninguém está para isso</u></p>	<p style="text-align: center;">AP= Entre amigos a arte contemporânea <u>é muito pouco falada hoje em dia...”é uma tema que nunca aparece”</u></p>

Grelha de *Análise de Discurso* N° 13 (continuação)
Entrevistas da amostra masculina

<p>IA= O aluno tem a consciência que <u>o facto de os pais terem determinadas profissões</u> (que os impede de estarem em casa ao mesmo tempo) e <u>uma escolaridade baixa os impede de discutirem a sua vida escolar e acederem à compreensão de manifestações culturais como é a arte.</u> O aluno tenta incentivar a <u>mãe por vezes interessa-se um “bocadinho” quando dá na {televisão}</u> (o que é raro)</p>	<p align="center">Edgar A., 18 Anos, EPA</p> <p>Bom <u>para falar da escola lá em casa, ... tínhamos que estar em casa todos ao mesmo tempo e isso raramente acontece.</u> O meu pai chega e parte...é camionista da TIR (risos)..anda sempre lá por fora. Quando me vê “<u>Então está tudo bem, pá? Vê lá se me arranjias chatices?</u>”. Eu mal o chego a ver. Se o ver aí umas duas vezes por mês, é muito...mas pronto não me posso queixar. Não temos hipóteses de escolher os nossos pais. <u>A minha mãe às vezes interessa-se um bocadinho mas é quando tem tempo...às vezes dá qualquer coisa na televisão...é raro, mas dá e aí eu tento incentivá-la a gostar...assim de arte e essas coisas...mas enfim...A minha mãe não estudou até tarde e o meu pai também não, começaram a trabalhar muito cedo.</u> Agora <u>os meus amigos... todos têm motas e o que eles querem é acelerar</u> (risos) <u>miúdas, música...nirvana...U2 e futebol...o resto é paisagem.</u></p>	<p align="center">AP=</p> <p>Os amigos têm interesses ligados às <u>motos...namoros (miúdas) música (Nirvana, U2) e desporto (futebol).</u></p>
<p>AP= A família tem <u>importância “mas” ...</u> (nas entrelinhas o aluno deixa a entender que o grupo de amigos é mais importante)</p>	<p align="center">Eduardo C., 18 Anos, EPA</p> <p><u>Sim claro, acho que os amigos...que as pessoas mais próximas, que me acompanham talvez sejam as pessoas mais...mais importantes para...para a minha cultura, ou para tudo o que faço, tudo o que eu penso. Talvez sejam eles os grandes responsáveis.</u> A família teve muita importância, mas...</p>	<p align="center">AP=</p> <p>Os amigos são os <u>grandes responsáveis em tudo o que o aluno faz e pensa...são as pessoas mais importantes para a sua “cultura”</u></p>
<p>AP= A família <u>passa o tempo em frente à {televisão}</u> e não discute a vida familiar do aluno ... que procura o convívio junto de amigos</p>	<p align="center">João L., 18 Anos EPA</p> <p>A minha <u>família passa o tempo a ver televisão...é as novelas...os concursos todos...enfim. É jantar e põe-se logo em frente à televisão... e eu mesmo que queira falar um pouco...acabo por ver que não há interesse e vou até ao café... ..descontrair um pouco...os meus amigos também não tiveram lá muita influência. Um ou outro ainda têm algum interesse...ou porque têm um irmão em Belas Artes, ou um primo...qualquer... mas a maioria... .. as conversas deles são sempre as mesmas...praia, miúdas, música...bola...e é mais isso que a gente fala.</u></p>	<p align="center">AP=</p> <p>O <u>interesse dos amigos é diferenciado, enquanto alguns (poucos) têm algum interesse (por influência familiar) a maioria não tem, interessando-se mais por praia, namoro, música e desporto (futebol).</u></p>

Grelha de Análise 14– <i>Análise de Discurso</i> Entrevistas da amostra feminina {Total=10}		
O discurso do CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO		
<i>Questão-guia da entrevista 4:</i> Qual foi o papel da tua família e o dos teus amigos nas interpretações que fizeste?		
<i>Parâmetros de análise</i>		
IA-Intervenção activa, ; AP-Intervenção passiva; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida o discurso. (avaliação positiva (+); negativa (-) ou neutra (*)) para o parâmetro HPD)		
O contexto familiar	Corpo completo (verbatim) do discurso	O contexto grupo de amigos
<p>AP= ...a família não participando muito, cria situações (em particular a mãe, para uma interacção a partir da {Televisão} (HPD+)= <u>A aluna empenha-se em explicar à sua mãe conforme o que aprendeu na escola</u> Tem a consciência que o facto de os pais não terem estudado até mais tarde lhes limita a capacidade de aquisição cultural (de alta cultura).</p>	<p>Ana T, 18 Anos, EPA <u>Com a minha mãe falo mais que está sempre em casa...às vezes quando dá alguma coisa na televisão...assim de arte e essas coisas... procuro explicar-lhe...assim... como nós damos na escola... ou mostrando imagens do livro...para ela visualizar melhor...Ela não estudou para além do básico e o meu pai também não ...pelo que é um tema que...pronto...não lhes interessa muito.</u> <u>Agora quanto aos amigos...enfim...não posso dizer que seja um assunto...assim lá muito conversado...há outros interesses...e só muito raramente aparece algum tema de conversa...como o filme em que aquele artista... cortou uma orelha...já vi esse vídeo com as minhas amigas e...procurei explicar como a professora deu ... o nome desse artista...aquilo...aquilo que foi mais importante...mas essas situações são muito raras...</u></p>	<p>HPD(+)= Não é um assunto muito falado entre amigos Embora raro, surgiu uma situação em que viram o {filme (Vídeo)} de Van Gogh (existem pelo menos dois), mencionado como o “artista que cortou a orelha”. Também aqui a aluna procura reproduzir o conhecimento escolar. (procura dar como a professora explicou)</p>
<p>AP= A família tem outros interesses (o folclore) no qual já “iniciaram” a irmã. Ao aluna considera o folclore uma arte</p>	<p>Andreia P, 15 anos, EPA <u>A minha família tem assim outros interesses... pertencem a um grupo folclórico...de danças e isso... e adoram...aquilo que fazem...o que não deixa muita margem de manobra para falarem comigo acerca de arte...mas a verdade é que a mim ... também não vejo lá muito bem em que é que iriam lucrar... com...com isso (risos)...no fundo eles gostam de...de uma outra arte...acho que se pode considerar isso arte...o folclore...eu é que não fui lá muito...inclinada para aí...mas tenho uma irmã ...com 6 anos...que vai com eles para todo o lado, vestida e tudo...e adora aquilo também...eu é que ...enfim gosto de estar mais com os amigos...mas com eles também não falamos muito sobre isso.</u></p>	<p>AP= gosta de estar com os amigos mas não discute arte em grupo de amigos.</p>
<p>IA= O pai concluiu o ensino secundário, leitor de jornais; onde a aluna considera que se aprende muito, incentiva a aluna a participar na vida cultural, visitando exposições HPD(+)= <u>A aluna já fez trabalhos de sucesso (professora gostou) com material “não escolar” retirado nas revistas</u></p>	<p>Cátia G., 15 Anos, EPA <u>O meu pai estudou até ao 12º Ano e lê muitos jornais...acho que se aprende muito nos jornais...uma pessoa anda informada ... às vezes aparecem artigos nos...nas revistas...nos suplementos...sobre arte...Já fiz um trabalho para História da Arte e das Ideias sobre uma artista que veio na revista...acho que ficou porreiro...a professora gostou.</u> <u>Às vezes vamos ver exposições a museus a partir da informação que o meu pai lê...pergunta-me se eu quero ir e... lá vamos ver... o pior é que não pode ser sempre... pois Lisboa...não é propriamente ali...e a gasolina está cara.</u> <u>Quanto aos amigos...falamos mais...assim de coisas da escola...namorados e isso...embora na minha casa já tivéssemos que ido à procura de um artista...na Internet para um trabalho da escola</u></p>	<p>IA= O uso da internet em grupo de amigos para fins escolares constitui a única indicação da aluna acerca do papel dos amigos...falam mais de namorados.</p>

<p>AP= O assunto não existem em casa porque a aluna acha que os pais não iriam perceber nada, atribuindo à sua baixa escolarização a sua incapacidade de compreensão. {Televisão} lidera a temática de discussão familiar</p>	<p>Rita P., 15 Anos, EPA Os meus pais nunca iriam perceber porque têm... assim poucas... poucas habilitações e começaram a trabalhar muito cedo...quando nasci a minha mãe tinha 18 anos. Em casa liga-se a {televisão} e os assuntos andam à volta do que dá. Tenho um amigo que...eu gosta muito de teatro...e às vezes vou...a Santarém...mas assim de arte ...deste tipo que vimos...a gente não fala... Vamos mais a concertos e isso assim. Acho que de música a gente fala mais.</p>	<p>AP/HPD (+)= A aluna vai ao teatro mas não fala de arte contemporânea com os amigos...preferindo a música.</p>
<p>IA= Havendo um artista na família, e livros de arte em casa, a arte é um tema que aparece HPD(+)= A aluna acha-se com capacidade para inverter os papeis e ensinar a sua mãe (que é professora).</p>	<p>Vanessa A, 17 Anos, EPA A minha família até se interessa pelo tema...acho que o meu avô pintava... ..eu já não o conheci...morreu ainda novo...Mas em casa sempre houve livros... ..alguns de arte...e quando era mais pequena pedia à minha mãe (que é professora) para me explicar algumas coisas que... que não entendia... .. Agora sou eu que já lhe explico algumas coisas... .. o que não está mal (risos). Agora entre amigos acho que os temas é mais discoteca, namoros... .. os rapazes só falam de futebol...ou e motas...enfim...coisas sem interesse...ou pelo menos sem o interesse da arte.</p>	<p>AP= Os temas do grupo de amigos prendem-se mais com o puro lazer</p>
<p>AP= Em casa o tema não aparece os pais preocupam-se mais pelas coisas formais dos encarregados de educação (classificações e aproveitamento)</p>	<p>Nídia, S. , 15 anos, EPA, 16 Anos, EPA Não é um tema que apareça assim muito lá em casa. os meus pais estão mais interessados em saber as coisas da escola... ..tipo comportamento...aproveitamento do que, ... as coisas que a gente dá. Os meus amigos...é mais férias, música, discoteca... e essas coisas que a malta nova gosta</p>	<p>AP= Entre amigos fala-se de férias, música e discoteca</p>
<p>AP= A arte é relegada para segundo plano porque em casa discute-se mais assuntos mais banais.</p>	<p>Sara S, 15 Anos, EPA Em casa não falamos muito sobre estas coisas...há sempre outros assuntos...digamos...assim mais banais...pronto...é assim um assunto relegado para segundo plano... ..porque há sempre outros que estão à frente. Os meu amigos gostam de andar de BTT e eu também já comprei uma para dar umas voltinhas com eles (risos). A arte é um assunto que nunca aparece.</p>	<p>AP= a arte é um assunto que nunca aparece</p>
<p>AP= Mesmo que aluna tentasse explicar a arte é uma assunto que não lhes entra na cabeça</p>	<p>Sofia L., 18 Anos, EPA O papel da minha família pode-se dizer que... ..que é diminuto, isto passa-lhes ao lado e mesmo que eu tentasse explicar...acho que são um pouco duros de cabeça... ..para ir à discoteca já é uma confusão naquelas cabeças...quanto mais para discutir as coisas que vimos aqui. Os meus amigos tem interesses...assim muito diversificados, e sinceramente a arte nunca aparece</p>	<p>AP= A arte nunca parece apesar da diversidade de interesses dos amigos</p>
<p>AP= A {televisão} é tudo para os familiares</p>	<p>Sofia B., 18 Anos EPA Ai de mim se lhes estragasse a hora da novela. Acho que me matavam... .. eu vivo com os meus avós e a {televisão} é tudo para eles... Quanto aos meus amigos...em tempos tive um...chamava-se Quinas... ..que deu o fora...engravidou uma amiga minha... Sabia fazer umas habilidades... ..mas era assim mais banda desenhada... .. fazia cá cada desenho... ..assim caricatura...às vezes discutíamos aquilo que fazia</p>	<p>IA/HPD= A aluna teve um amigo com o qual discutia desenho</p>

<p>AP= É raro discutir-se em casa em casa. As preocupações dos pais são mais de índole formal (avaliação e comportamento). O passatempo referido dos pais é a {televisão}</p>	<p>Ivânia. S., 15 Anos EPA Em <u>casa</u> é muito raro discutirmos estas coisas da escola... ..a não ser... .. a não ser o comportamento, as classificações obtidas nos módulos e... ..essas coisas. Pronto os meus pais só se preocupam com essas coisas. A {televisão} é o seu passatempo preferido... .. mas a mim tirando um ou outro programa... ..daqueles que dão ao domingo de manhã...da BBC...a vida selvagem, (já viu algum? Questão colocada ao entrevistador). Agora os amigos...aqui da escola ou “fora da escola”? (questão colocada ao entrevistador)... .. é que <u>aqui ainda dá para agente falar qualquer coisinha... agora “lá fora” nem pensar!</u></p>	<p>IA/HPD(+)= A aluna tem dois tipos de amigos, “dentro da escola”, com quem pode discutir arte e “fora da escola” que considera não ter condições para a discussão de temas dessa área.</p>
--	---	--

<p>Grelha de <i>Análise de Discurso</i> Nº 15 Entrevistas da amostra feminina {Total=10}</p>	
<p>O discurso do CONTEXTO DO CONHECIMENTO</p>	
<p><i>Questão-guia da entrevista 5:</i> As obras de arte patentes destas imagens corresponderam à tua ideia de arte contemporânea?</p>	
<p><i>Parâmetros de análise</i></p>	
<p>[C] - Corresponderam; [NC]- Não corresponderam; [CME] – Passaram a corresponder a partir do momento da experiência (contacto visual com exemplos de arte contemporânea e entrevista); [MC] – Resposta que mistura conceitos/ resposta dúbia;</p>	
<p>Corpo completo (verbatim) do discurso</p>	
<p>Ana, T., 18 Anos, EPA Acho que das <u>imagens</u>... que me foram mostradas...só <u>tinha</u> votado... ..bom votado não, <u>escolhido</u>, duas, acho eu. As imagens 19 e 20 e...talvez a dos homenzinhos verdes...a imagem nº15...já não me lembro bem. Achei logo que <u>deveriam ser modernas</u>, pois não me pareceu que dantes se <u>pudesse fazer disto</u>...quer dizer <u>uma arte assim</u>...apesar da vida ...bom...da vida não, da <u>arte do Picasso</u>...que já era muito <u>avançada</u>...isto era <u>demais para essa altura</u>..Acho eu. E <u>aqui nós ainda não demos</u>...assim <u>uma arte com estas características</u>.</p>	<p>[NC]/[MC]= Achou logo que as imagens mostradas <u>deveriam ser modernas</u> (de hoje)...<u>porque seriam “demais” (exageradas)</u> para a época de Picasso (em que “a arte já era muito avançada”) Este tipo de arte não é dado na escola.</p>
<p>Andreia T. 15 anos, EPA <u>As imagens não são</u> totalmente...assim...<u>como é que hei-de dizer?</u>... ..<u>novas</u>. <u>Tem-se sempre a sensação de que já foram vistas em qualquer lugar</u>...ou já passaram na <u>televisão</u>... .. Agora a <u>arte que nós damos aqui</u> é um pouco diferente...isso é verdade, é mais assim do tipo <u>pintura</u>. A professora trás uns slides de Picasso e esses artistas assim...</p>	<p>[NC]/[MC]= As imagens não são <u>novas</u> porque tem-se sempre a <u>sensação</u> de que já foram vistas num dado lugar ou passaram na {televisão} A escola (por intermédio da acção docente) privilegia mais a <u>pintura</u> como forma de expressão artística e alguns artistas modernistas {Picasso}</p>
<p>Cátia G. 15 anos, EPA Bom...eu <u>acho que não tinha</u>... ..assim <u>uma ideia acerca de arte contemporânea</u>...Nunca tinha ocorrido <u>até agora</u> ...Até mesmo fazerem-me essa pergunta. <u>Nunca se vê disto</u>...ou raramente se vê...Julgo que dantes <u>passava qualquer coisas na televisão</u> sobre artistas... ..era um programa que dava ao sábado, ao sábado não, ao domingo, à noite, que é para ninguém ver (risos) e isso...Mas nada que se tivesse parecido com isto...era uma arte assim... <u>mais familiar</u>. <u>Agora tenho uma outra ideia</u>...sim...<u>acho que sim</u>.</p>	<p>[CME]= Até serem mostradas as imagens a aluna não tinha uma ideia acerca da arte contemporânea...porque nunca ou raramente se vê A {televisão} passa programas mas a arte que aparece é diferente sendo considerada mais “familiar”. Agora tem um outra ideia</p>

Grelha de <i>Análise de Discurso</i> N°15 (continuação)	
Entrevistas da amostra <i>feminina</i>	
Rita, P. 15 Anos, EPA	[NC]
Não se pode dizer que tivesse correspondido...até...até porque eu nem sequer tinha qualquer ideia acerca de arte contemporânea . Nunca se tinha proporcionado abordar assim...essa arte. Nós aqui estamos no curso de artes gráficas, que não é a mesma coisa...	A aluna não tinha qualquer ideia acerca da arte contemporânea porque nunca se proporcionou a abordagem a esse <i>tipo</i> de arte
Vanessa A., 17 Anos, EPA	[CME]=
Eu tinha pouco contacto com...com a arte patente nestas imagens (aponta para as imagens)...Até acho que... são assim... ..assim um pouco fortesou pelo menos...esquisitas... Na escola damos outro tipo ...é pena porque parecem-me que estas tem mais para dizer ...ainda que não sejam nada fáceis ...assim como esta (aponta para a imagem n°13). Pelo menos agora fico com uma visão ...uma visão <i>talvez</i> diferente da arte que se faz hoje	A aluna tinha pouco contacto com a arte contemporânea cujos exemplos acha serem muito <i>fortes</i> e “ <i>têm mais para dizer</i> ” embora sejam de interpretação difícil. Ficou com uma outra “ <i>visão</i> ” depois da experiência.
Nídia, S.15 Anos, EPA	[CME]=
Sinceramente...até agora eu ... não tinha assim uma ideia lá muito clara sobre a arte ...bom sobre esta arte...que se faz hoje. Agora pelo menos já vi alguma coisa . Verdade seja dita que a escola que tenho tido não não nos mostra estas coisas acho que são difíceis até mesmo para os professores (risos) se calhar é por isso que não se dá ... Não há bases	A aluna não tinha qualquer contacto porque a escola não lhe mostra a arte “ <i>que se faz hoje</i> ”...acha que é difícil até mesmo para os professores...mas agora já viu “ <i>alguma</i> ” coisa.
Obs: Risos	
Sara, S., 15 Anos, EPA	[CME]=
Eu não tinha assim...assim uma ideia lá muito bem precisa ...isto escapa...enfim sai fora daquilo que nos preocupados nossos problemas... agora fiquei assim com algum ...algum contacto Também na província não temos acesso a coisas deste género ...O que nos chega é pelos amigos ...uma revista qualquer...um site – isto para quem tem computador...que não é o meu caso...ou até pela televisão . Mas é raro. Achei piada a algumas imagens ...e até compreendo porque é que a escola não ...não... .. pronto, não mostra coisas assim deste género. E que podem haver ...enfim, várias respostas ... cada um pode sentir coisas diferentes . Acho eu? E... .. e a escola não está preparada para lidar com isso. É... ..é mais do género todos têm que saber o mesmo . Penso eu	A aluna não tinha uma ideia muito precisa porque a arte contemporânea sai fora das suas preocupações e porque acha que o facto de viver fora dos centros urbanos não lhe permite o acesso. A informação cultural chega-lhe pelos amigos (revista, site) e pela { televisão } Achou “piada” a algumas imagens e compreende porque é que a escola não as mostra, considerando que a instituição escola não está preparada para lidar com o conhecimento diferenciado dos alunos, preferindo uma normalização dos objectivos (“ <i>todos têm que saber o mesmo</i> ”)
Sofia L., 18 Anos, EPA	[CME]=
Acho que escolhi...escolhi esta, esta e esta (aponta para as imagens 15, 19 20) pareceram-me as que mais chocavam ...ou pelo menos eram as mais ...esquisitas ou ... fora do comum . Mas foram uma surpresa para mim... .. Nós aqui não damos nada disto, nem nada que se lhe pareça . de maneira que.. eu dantes não tinha assim uma ideia lá muito concreta sobre isto . Embora eu continue a achar que a escola ...pelo menos esta até foi positiva ... Até foi giro...mas algumas não são nada fáceis .	As imagens foram uma surpresa na medida em que dantes a aluna não tinha tido qualquer ideia concreta sobre arte contemporânea, considerada “ <i>esquisita</i> ”, “ <i>fora do comum</i> ” e com “ <i>capacidade de chocar</i> ” e nada fácil e que não é dada na escola.
Sofia B., 18 Anos, EPA	[CME]=
Eu dantes tinha outra ideia ...é um facto... .. sobre a arte . Acho que esta... esta arte que tive a oportunidade de ver é um pouco diferente... <i>Talvez</i> mais...assim mais a três dimensões ... Mais escultórico ...enquanto nós damos mais o pictórico ...Mas acho que a minha ideia de arte ficou mudada ... ou pelo menos agora tenho um termo de comparação .	A ideia de arte foi mudada porque dantes tinha outra ideia (mais pictórica) e agora passou a ter um termo de comparação, achando arte contemporânea mais escultórica

Grelha de <i>Análise de Discurso</i> N°15 (continuação)	
Entrevistas da amostra <i>feminina</i>	
Ivânia S., 15 Anos, EPA	[CME]=
Bom, acho que já disse que <u>aquilo que damos aqui...e ... e que vem nos livros não é bem a mesma coisa...a mesma coisa do que esta arte significa.</u> (Aponta para as imagens) <u>Acho eu?...Esta do boneco na parede, destes bonecos verdes e a da sala com ganchos, têm que se lhe diga. Os professores preferem não arriscar e a escola...a escola, acho que ...prefere dar... ..dar coisas...assim previsíveis...ou mais tradicionais..Picasso e esses artistas assim...que já morreram...acho que o Picasso já morreu, Não ? (olha para o entrevistador). Por isso <u>Lá fora não podemos esperar grande coisa. Passa-se a vida a ver televisão...pelo menos lá em casa...é a forma de se passar o tempo..Até é pena que agente aqui não discuta ...não discuta sobre o que se vai passando. Mas acho que agora tenho mais alguma informação.</u></u>	Já tem mais informação pois o que se dá na escola não é bem a mesma coisa e os professores preferem não arriscar dando “ <i>matéria previsível</i> ” e “ <i>tradicional</i> ” (Picasso ?) O ambiente “fora da escola” com grande predominância da { televisão } também não ajuda pelo que “ <i>não se pode esperar grande coisa</i> ”

Grelha de Análise 16– <i>Análise de Discurso</i>	
Entrevistas da amostra <i>masculina</i> {Total=10}	
O discurso do CONTEXTO DO CONHECIMENTO	
<i>Questão-guia da entrevista 5:</i> As obras de arte patentes destas imagens corresponderam à tua ideia de arte contemporânea?	
<i>Parâmetros de análise</i>	
[C] - Corresponderam; [NC]- Não corresponderam; [CME] – Passaram a corresponder a partir do momento da experiência (contacto visual com exemplos de arte contemporânea e entrevista); [MC] – Resposta que mistura conceitos (artistas e movimentos)/ resposta dúbia.	
Corpo completo (verbatim) do discurso	
David A, 16 Anos, EPA	[CME]/[MC]=
Eu <u>tinha uma ideia</u> ... uma ideia... ..uma ideia, pronto assim <u>um pouco baralhada</u> ...mas <u>agora acho que já tenho uma opinião</u> assim... ..assim <u>um pouco melhor formada</u> ... Talvez? Estas <u>imagens</u> ... realmente <u>acho que são...assim um pouco</u> ...diria estranhas...ou <u>pelo menos esquisitas</u> elas são...Mas também <u>toda a arte moderna é estranha</u> ...julgo eu... <u>pelo menos não tem nada a ver com a arte assim mais tradicional</u> ...que é <u>aquela que nós damos aqui</u> ...Mais <u>Picasso, Dali, Cézanne</u> ...aquele que era português...o ...Souza “qualquer coisa” (Amadeu de Souza Cardoso, completou o entrevistador)...Isso!... .. Acho que foi um pintor importante...mas cá está? Era português e ... e não temos assim lá muita força...lá fora. Nem ele nem...nem os de hoje. Por isso <u>não sei se vale a pena apostar...assim na arte</u> ...Pelo menos <u>eu estou consciente que as artes gráficas dão mais saídas</u> ...para uma profissão mais certa... .. e gosto deste curso.	O aluno tinha uma ideia um pouco baralhada mas a experiência vivida permitiu-lhe ter uma ideia um pouco melhor formada. Considera as imagens esquisitas e estranhas e não têm nada a ver com a arte que é dada na escola

<p style="text-align: center;">Luis C. , 17 Anos, EPA</p> <p>Eu antes não tinha qualquer ideia de arte contemporânea...podia estar para aqui dizer que tinha...que até era um gajo que não anda para aqui a ... a dormir...que sabe umas merdas...ops! Perdão (olha para o entrevistador encolhendo os ombros com embaraço, o entrevistador mostra-se indiferente ao palavrão proferido e acena-lhe para continuar)...Mas a verdade...a verdade é que tenho visto poucas ou nenhuma coisas...não é uma questão de não querer...é que lá fora...a sociedade não dá... pronto não proporciona este tipo de... contactos. Agora fiquei com uma ideia... um pouco diferente.</p> <p>Se nos mostrassem este tipo de coisas (aponta para as imagens) deveria ser lindo...imagine um professor dizer-me que uma imagem... esta por exemplo...(segura na imagem 13) queria dizer “tal coisa”... e eu dizia que não...que queria dizer “outra coisa”...Como é que o meu teste seria avaliado? Eu acho que teria...teria o direito de dizer o que eu penso e não o que o professor...acha...acha que...está certo...e que vem nos livros...Mas cá está...essa escola ainda não existe...temos que aguentar e ... e levar isto na boa para não ter chatices.</p>	<p style="text-align: center;">[CME]=</p> <p>Antes o aluno não tinha qualquer ideia formada de arte contemporânea dado que a sociedade “lá fora” não lhe proporciona o contacto. A experiência permitiu-lhe ter uma ideia um pouco diferente. O aluno tem a consciência da subjectividade do conhecimento no campo das artes e da dificuldade na avaliação... Reclama o direito de dizer o que pensa e não o que o professor quer e o que vem nos livros Idealiza uma escola que “não existe” e assume um a postura de sacrifício : “temos que aguentar”</p>
<p style="text-align: center;">Nuno U., 17 Anos, EPA</p> <p>Eu nem sequer tinha qualquer ideia de arte contemporânea, nem sequer de arte...assim uma ideia bem formada...bem estruturada... eu não tinha. Não é uma coisa com que nos preocupemos... assim...assim muito. Agora, desde que comecei a frequentar aqui esta escola, tem aparecido mais nos temas de conversa... até ...até por influência de algumas matérias...que mesmo assim ...mesmo assim não têm nada a ver com isto (aponta para as imagens)...Acho que estas são mais fortes...se bem que...eu no meu caso...eu gosto muito de Dali...Dalvador Dali? Conhece...(o entrevistador acena com a cabeça). Acho esse tipo o máximo...mas acho que já morreu?</p>	<p style="text-align: center;">[NC]/[MC]=</p> <p>O aluno não tinha qualquer ideia formada e estruturada de arte contemporânea porque não entra muito dentro das preocupações dos jovens. A escola trouxe mais temas de conversa á volta da arte...mas de uma arte que não tem nada a ver com a que foi mostrada que é considerada “mais forte”.</p>
<p style="text-align: center;">Pedro M., 18 Anos, EPA</p> <p>Para dizer a verdade não posso responder lá muito bem a essa pergunta porque...ter uma ideia de arte...eu não posso dizer que tenha...Pronto...não é um tema que me diga lá assim muito. Talvez mais a música...mesmo assim não toda...só alguma...Anda por aí muita porcaria.</p>	<p style="text-align: center;">[NC]</p> <p>O aluno não tem nenhuma ideia de arte porque o tema lhe diz pouco...prefere mais algum tipo música.</p>
<p style="text-align: center;">Pedro B., 18 Anos, EPA</p> <p>Acho que tinha uma ideia de arte...mas mais...assim, mais influenciada por aquilo que agente aprende aqui...que foi onde comecei a ter... assim , mais um contacto sério com a arte, os artistas e ...e esse...essas coisas. Estas imagens...a mim surpreenderam-me um pouco...quer dizer...não estava à espera... porque são difíceis de ...de analisar...pelo menos a 3 e a 13...mesmo até as outras...a dos bonequinhos verdes...e as outras...são tão estranhas que acabamos por não saber lá muito bem o que é que o artista queria dizer...queria dizer com aquilo...com ...essa...essa arte.</p>	<p style="text-align: center;">[NC]=</p> <p>O aluno surpreendeu-se com a arte mostrada que não tem nada a ver com a que a escola apresenta e que o influenciou. Acha que a arte é muito estranha e que se torna difícil saber o que é que o artista queria dizer</p>

Grelha de Análise de Discurso Nº16
Entrevistas da amostra masculina

Samuel P., 15 Anos, EPA	
<p><u>Acho que já lhe disse muita coisa</u> (a), e...e que...enfim , a minha resposta é um pouco previsível. <u>A arte que damos aqui</u>...pronto <u>não digo que tenha</u>...tenha...que <u>não sirva para nada</u>...Acho que é sempre bom ficarmos a saber factos...enfim as vidas dos artistas e...isso...a fase rosa do Picasso... e ... essas coisas. <u>Agora depois disto</u>... <u>de ver estas imagens</u> (pega na imagem 3). Esta por exemplo...<u>mete-me confusão</u>...<u>assim não consigo entrar naquilo que o artista me queria dizer</u>... Depois esta também (imagem 15)...estes tipos todos numa piscina a deitarem água...<u>eu tinha que saber muito bem a vida de quem fez isto para perceber onde</u>... <u>pronto, tipo onde é que queria chegar</u>...se não saber...só posso dizer o que eu penso...e que <u>pode não ser o correcto</u>... embora eu ache que isso também não é lá o que é mais importante...mas <u>a ideia que tinha de arte contemporânea...eu acho que saiu um pouco reforçada</u>...penso eu? <u>Eu que até procuro estarem informado, na net e isso, onde costumo ver saber coisas sobre grafitti</u>, às vezes <u>aparecem-me coisas</u> assim <u>deste género</u>...mas <u>assim</u> tão ...tão <u>estranhas</u>...é raro <u>aparecerem</u>. Ou pelo menos nunca me tinha posto a falar sobre elas como agora...Que...que foi a primeira vez.</p>	<p align="center">[CME]=</p> <p>O aluno considera que arte dada na escola não sendo inútil, não é bem do mesmo género da que foi mostrada</p> <p>O aluno por esta experiência reforça a ideia que tinha de arte contemporânea que lhe chega pelas suas navegações na Internet...ainda que não seja tão estranha como esta.</p> <p>Por isso mete-lhe confusão o que os artistas querem dizer e acha que é importante conhecer a sua vida</p>
Dino C., 16 Anos, EPA	
<p><u>Acho que sim</u>...<u>embora as da escola</u>...as imagens que a gente tem nos livros e que a professora mostra nos slides...enfim essa... <u>essa é um pouco diferente</u>...<u>assim mais calma</u>... <u>Entende-se melhor</u>...temos <u>um texto</u> qualquer... <u>Pronto</u> há qualquer coisa escrita que...<u>serve</u>...que <u>serve para explicar o que estamos a ver</u>...<u>Agora esta arte que vimos</u>...é assim um bocado <u>esquisita</u>...<u>estranha</u>, mesmo estranha...mas cá está... se... foi mostrada é por que é arte. Eu <u>não tenho conhecimentos suficientes para dizer se é ou não</u>...Aquela sala cheia de ganchos e o dos bonecos...das estátuas verdes...por exemplo...como analisar isso?...<u>Eu não sei</u>...tenho só a minha ideia.</p>	<p align="center">[CME]=</p> <p>O aluno acha que a arte mostrada nas entrevistas corresponderam à ideia que tinha, embora a arte mostrada nos materiais escolares (livros e slides) seja mais “calma” que é a que vem nos livros cujos textos que ajudam a “perceber” melhor.</p> <p>A arte mostrada é um bocado estranha e esquisita e o aluno não tem conhecimentos suficientes para dizer se é ou não.</p>
Edgar, A., 18 Anos, EPA	
<p>Nem pensar...eu acho que <u>tinha uma ideia</u> e agora <u>agora com estas imagens acho que</u> ... não tenho...quer dizer <u>não penso da mesma forma</u>... <u>A arte da escola é uma coisa diferente</u>...algo de familiar...que agente às vezes vê em <u>filmes</u>... na <u>televisão</u> ou em...<u>vídeos</u>, coisas assim. Acho que...<u>as obras que vimos</u> ...<u>apesar de serem difíceis</u>...<u>têm mais interesse que as que nos impingem cá</u>...aí não temos alternativa...Agora <u>acho que</u> deveríamos sair deste esquema...um pouco... um pouco sempre igual.</p>	<p align="center">[CME]=</p> <p>O aluno tinha uma ideia que se alterou com a experiência, pensando agora de maneira diferente, tendo as imagens vistas mais interesse apesar de serem mais difíceis.</p> <p>A “arte da escola” é uma coisa diferente...mais familiar que é vista em filmes, na {televisão} e em vídeos porque o aluno não tem alternativa achando que se deveria “sair do esquema”</p>
Eduardo C, 18 Anos, EPA	
<p>Corresponderam...eram <u>um pouco diferentes</u> mas... mas corresponderam <u>àquilo que tenho aprendido aqui</u>. Quer dizer...<u>não foi mostrado nada de Picasso e desses grandes artistas</u>...mas <u>isso não quer dizer que a arte que vimos não tenha sido interessante</u>...<u>alguns trabalhos eram</u> ...<u>um pouco</u>...<u>impenetráveis</u>...<u>assim pareciam uma coisa</u>...<u>mas também podiam ser outra</u>...</p>	<p align="center">[C]/[MC]=</p> <p>As imagens “corresponderam” à ideia que o aluno tem de arte contemporânea, ainda que não tivesse sido mostrado nada de “Picasso”.</p> <p>O aluno tem uma leve consciência da dupla significação de muitos das obras de arte: “<i>pareciam uma coisa mas também podiam ser outra</i>”)</p>

Grelha de *Análise de Discurso* N°16
Entrevistas da amostra masculina

João L., 18 Anos, EPA	[NC]/[MC]=
<p>Para falar verdade...<u>eu não tinha nenhuma ideia sobre arte contemporânea</u>...pura e simplesmente não tinha...bem, <u>nunca tinha pensado sobre o assunto</u>...Pronto...<u>quer dizer</u>, sabia que há uma evolução em arte e que <u>as coisas demoraram muito tempo para chegar ao abstracto</u>...Mas hoje...acho que foi o primeiro dia em que falei ...<u>de uma forma mais ou menos livre sobre arte</u>...sem estar preocupado de...<u>de saber se o que estou a dizer é ou não o mais correcto</u>...ou se as <u>minhas ideias são as que estão nos livros</u>...ou <u>naquilo que a professora disse</u>.</p>	<p>O aluno não tinha nenhum ideia sobre arte contemporânea nem pensado sobre o assunto.</p> <p>Acha que a evolução vai do figurativo (não mencionado, mas subentendido) para o abstracto.</p> <p>Foi o primeiro dia que falou de uma forma mais ou menos livre sem se preocupar em saber se as suas ideias são as que estão nos livros ou no discurso da professora.</p>

<p align="center">Grelha de Análise 12A– Análise de Discurso “Entrevista-caso” da amostra masculina</p>		
<p align="center"><i>Parâmetros de análise [A] e [B]</i></p> <p>(EFO- Espaço físico e organizacional (global), CPE- Currículo e programas de estudo; CCP- Competência científica do professor ; CSP – Competência de socialização do Professor; EHD- Empenho/História (ou opinião) do aluno inserida no discurso. Consideração positiva (+), negativa(-) ou neutra (*) nos parâmetros de análise</p> <p align="center">Parâmetros de análise [C] e [D]</p> <p>IA-Intervenção activa, ; IP-Intervenção passiva; HPD- História (ou opinião) pessoal inserida o discurso. positiva (+), negativa (-) ou neutra (*)</p>		
<p align="center">O discurso do contexto de socialização (ou cenário da experiência)</p> <p align="center">Qual o <u>papel da família e dos amigos</u>?</p> <p align="center">Qual o <u>papel da escola</u>? (Para a análise pessoal das imagens)</p>		
<p>[A]:O contexto material Os <u>materiais</u> da escola (Programas, currículo, a escola enquanto espaço físico e organizacional)</p>	<p align="center">Corpo completo (verbatim) do discurso</p>	<p>[B]: O contexto humano O <u>trabalho</u> dos professores (Competências científicas e de relacionamento humano) As <u>vivências</u> dos alunos</p>
	<p align="center">Samuel P., 15 Anos, EPA</p>	<p>[C]: O contexto grupo de amigos [D]:O contexto familiar</p>
<p>[A]:EFO/CPE/EHD(+)= A escola deveria criar uma proximidade maior entre os jovens e “<i>toda a arte</i>” (incluindo a contemporânea) para ver se a juventude “<i>despertava</i>” mais para a arte.</p>	<p>Lá está, quase nunca...<u>raramente...ou mesmo nunca discutimos arte em casa, pelo menos esta arte</u> (aponta para as imagens)...<u>tipo...eu no meu caso</u>, não sei se posso considerar arte ou não, mas <u>tipo...faço grafitti</u> e tal...eu tenho um círculo da amigos em que apreciamos e fazemos, e nesse caso isso...<u>nós gostamos dessa arte, achamos que é uma arte</u>. Mas <u>tipo...normalmente</u> olhamos para uns quadros e pensamos que gostamos ou não, mas <u>não discutimos muito este tipo...este tipo de arte</u>, pelo menos, no meu círculo de amigos não. <u>E até aqui na escola</u> e tudo.</p> <p><u>Acho que tem muita importância a discussão</u>. Por exemplo, <u>o que eu vejo aqui na imagem vinte, um amigo meu pode não ver isso, pode ver outra coisa totalmente diferente</u>.</p> <p><u>De vez em quando, não muitas vezes, discuto coisas da escola em casa...tipo... a minha família também não tem...não tem...não tem assim...tipo...Há uma exposição e nesse fim de semana vamos lá</u>. Não têm assim muito essa iniciativa, porque é do tipo...<u>o meu pai e a minha mãe estão sempre à espera que seja eu, ou o meu irmão que diga “olha está ali uma exposição e vamos ver”</u>. Muitas vezes, devo dizer que... <u>vejo na televisão que há uma exposição de arte</u> e tal...e que...<u>às vezes até peço</u>... tenho a ideia de pedir ao meu pai para ir ver, só que não.....não...não é haver falta de disponibilidade é...<u>aquilo passa, ou... arranja-se logo outra coisa para fazer</u>. Por isso...<u>tipo... acho que a escola deveria tentar criar assim... assim, não era tomar a iniciativa, mas tentar criar uma proximidade maior entre os jovens e a arte... à arte toda, não só a contemporânea</u>, mas a outra toda, <u>para ver se os jovens despertavam mais para a arte</u>.</p>	<p>[D]: IP(*)= Raramente ou mesmo nunca se discute arte (contemporânea) em casa [C]: IA (+)= Faz e aprecia grafitti em grupo de amigos...“<i>acham</i>” que é uma arte... [C]: IA (*)= mas não discutem a arte contemporânea...nem na escola [C]: HPD= Acha que <i>a discussão tem muita importância</i>...mas que a interpretação pode ficar ao critério de cada um [D]: IP(*)/HPD= Pede para ir ver exposições anunciadas na {Televisão} em família (com o irmão)...que acabam por não visitar... arranjando formas alternativas de lazer</p>
(continua)	(continua)	(continua)

Grelha de Análise 12A – *Análise de Discurso*
 “Entrevista-caso” da amostra masculina

<p>[A]: EFO(+)/EHD= Sempre tem aprendido coisas novas na escola e não se arrepende de a frequentar...porque acha que se tem que aprender e não se pode ficar parado...</p> <p>[A]:EFO/CPE(+)/EHD= É a frequência de anos avançados que permite adquirir a capacidade de expressão ainda que reconheça que ainda tenha dificuldades...por falta de leitura...</p> <p>[A]:EFO(+)(-)/EHD(-)= A escola é importante...mas também “é um regime fechado” e quando se é jovem ninguém gosta de ficar preso...gostaria de (às vezes) “ficar mais solto”</p>	<p><i>Eu acho que nada...do que nós fazemos durante a vida, nada é inútil, serve sempre para aprendermos sempre qualquer coisa... bom ou mau, aprendemos sempre qualquer coisa.</i></p> <p><i>Eu acho que até agora a escola...tenho sempre aprendido coisas novas e não me arrependo de cá andar e...pronto temos que aprender, não podemos ficar parados, porque...se eu... achasse que a escola é inútil, provavelmente não andava aqui, não é? Acho que ninguém pode pensar isso, há muitas, muitas vezes que uma pessoa está farta disto...e tal “não estou aqui a fazer nada”, mas está sempre, sempre a aprender.</i></p> <p><i>Se eu só andasse até à quarta classe, ou assim... eu agora chegava aqui e isto...se calhar não conseguia expressar bem o que senti em relação aqui a esta imagem (aponta para uma das imagens), ou a esta (aponta para outra) e mesmo assim...aqui às vezes tenho dificuldades em expressar o que eu sinto e o que eu vejo. Isso também é um bocado por falta de leitura e tipo... mas acho que a escola é muito importante... e mesmo... nós...às vezes estamos fartos disto...e tal...mas aprendemos sempre, mesmo...tipo...nós no caso desta escola nós vamos para um curso, ou assim, porque pensamos que é aquele que queremos e depois...estamos fartos daquilo, não é bem aquele que queremos...mas pelo menos sempre aprendemos que não gostamos daquele...se calhar gostamos é de outra coisa.</i></p> <p><i>Acho que a escola é importante e...pronto, não é que nós lhe demos o devido valor, mas é sempre...eu acho que quando uma pessoa é assim jovem...e isso, ninguém gosta de estar aqui preso e tal... gosta de aprender...uma pessoa gosta sempre de aprender, no meu caso gosto, mas tipo... a escola é assim...um regime fechado e temos que aprender isto e aquilo... e às vezes a pessoa queria estar assim...um bocado mais solta.</i></p> <p><i>Há professores que chegam à aula e “isto é assim, assim e assim, agora façam e se tiverem alguma dúvida digam” e é assim um bocado... e para outros “isto é assim e assim, mas se tentarem fazer assado, também dá”...e vão perguntar “Então e porque é que não experimentaste fazer assim?”, têm uma ideia...vá, outra maneira de fazer, assim... dão mais liberdade e nós não nos sentimos tão presos na escola. Acho que...assim era melhor...mas acho que isto vai...vai andando e que isto vai melhorar. Mas se calhar quando chegar...quando eu tiver filhos ou assim...também já o meus filhos vão dizer mal...porque acharão que já não deveria ser assim.</i></p>	<p>[B]: EHD= Considera que a aprendizagem faz parte da vida e acompanha-a sempre</p> <p>[B]:EFO/CPE(?)(-)= Às vezes tem a consciência que não está a “fazer nada” na escola...porque “está farto (2x)”...mas reconhece que está sempre a aprender</p> <p>[B]: CSP(+)(-)= O aluno tem consciência do trabalho diferenciado dos professores, preferindo o que dá mais liberdade para não se sentir tão preso</p> <p>[B]: HPD= Acha que o relacionamento Prof/aluno vai melhorar e que é um problema geracional que tende para que as futuras gerações exijam sempre mais</p>
<p>Obs:</p>		

Grelha de Análise 12 A (continuação) *Análise de Discurso*
 “Entrevista-caso” da amostra masculina

<p>[A]:EFO(-)= Para o aluno a mudança da escola (que é tradicional) depende da mudança de “todo” o sistema que é preciso mudar</p>	<p>Uma pessoa é jovem...e não sei quê, está farto da escola e mais não sei quê, mas depois desiste e chega a velho e diz “<i>Ai eu deveria ter estudado e não sei quê</i>”. Já vi pessoas a lamentarem-se...e às vezes não foi por culpa deles...às vezes é por culpa ... ou não têm dinheiro...ou qualquer assim desse género.</p> <p>Acho que... faz parte de nós, todo o jovem é rebelde e...não gosta de estar preso...gosta de ser aquilo que sente. Um jovem estar...do tipo...dez horas ou oito horas fechado numa escola é...às vezes está farto, quer é ir brincar ou fazer outras coisas que lhe interessam mais.</p> <p>Se fosse professor, primeiro tinha que ver bem...a área para onde é que ia, não é? Do tipo...podia ir para desenho, ou qualquer coisa assim do género - que é uma coisa que gosto de fazer - e tentava dar aos meus alunos um espaço de manobra maior, do tipo...não impunha tantas regras... ...como é que explicarei isto? Pedia a eles, por exemplo, em vez de estarem a fazer – com eu fiz no princípio do ano – a Desenho, era uma obra de arte... tínhamos que... esse professor até nem era lá muito mau...tínhamos uma obra de arte e tínhamos que arranjar maneira de fazer essa obra de arte...escolhíamos uma, ao calhas...e tínhamos que fazer com outros materiais, outras maneiras diferentes. Não sei, tentava ir...não tanto à arte...tentava ir a outros movimentos, tentava ir àquela arte que se costuma dizer... o cubismo, ou...procurava ensinar outras coisas sem ser assim a ‘arte de pôr numa sala e expor’. <i>Está a ver? É o caso do grafitti, a arte de rua e outras coisas que há por aí</i></p> <p>Não é só a escola, que é tradicional, é o sistema todo que se teria que mudar .</p> <p>Acho que há-de chegar uma altura em que... o grafitti também há-de ser exposto em salas...ouvi falar que já é. Agora falando no grafitti, o grafitti também é um bocado isso, é um bocado a vertente ilegal, uma pessoa estar ali na adrenalina a fazer uma coisa que é ilegal...claro que se for legal ir aí a uma parede, colocar numa parede... uma tela a comparar com uma parede, não... não é mesma coisa. Uma parede é aquele espaço enorme, mesmo que uma pessoa arranje uma tela, não é o mesmo material</p>	<p>[B]:HPD(+)= O aluno tem a consciência de que desistir da escola tem custos pessoais...mas que por vezes são razões económicas que explicam a desistência</p> <p>[B]:HPD(-)= O aluno não gosta de estar preso 8/ 10 horas numa escola...”<i>gosta de ser aquilo que sente</i>” e de fazer coisas que se encontrem mais próximo dos seus interesses</p> <p>[B]:HPD(-)= “Se” fosse professor não imporia tantas regras e tentaria dar aos seus alunos “<i>maior espaço de manobra</i>”...procurava experimentar com outros materiais e de maneiras diferentes...procurava abordar a arte das margens</p> <p>[B]:HPD= O aluno explica as suas razões porque realiza grafittis (“estar na adrenalina a fazer uma coisa que é ilegal”) numa parede explicando porque é que não é a mesma coisa do que a tela.</p>
<p>Obs:</p>		

Grelha de Análise 12A– (continuação) *Análise de Discurso*
Entrevistas da amostra masculina

<p>[A]: EFO(-)/EHD(+)= A experiência foi positiva (o aluno agradece ao entrevistador a oportunidade de lhe “dar voz”) uma vez que nas aulas não tem muito “<i>espaço de manobra</i>”.</p>	<p align="center">Samuel P., 15 Anos, EPA</p> <p><u>Acho que todas as câmaras deveriam dar apoio...do tipo... construir murais mesmo para fazer grafittis.</u> Porque acho que <u>o grafitti decora...decora mesmo as cidades,</u> porque são misturas de cores e dá uma grande vivacidade. O que eu não gosto muito é de ver às vezes falarem no grafitti e depois misturarem.....porque <u>há aqueles riscos nas paredes e tal... e isso não é grafitti.</u> São <u>tex, os tex são assinaturas na parede...</u> eu não gosto nada de fazer isso e...não gosto nada de ver isso escrito na parede...porque <u>isso não é nada.</u></p> <p><u>Se querem escrever agarrem num caderno e escrevam lá.</u> <u>Acho que o grafitti é uma pintura, é uma arte, e...ou fazem alguma coisa de jeito ou então não vale a pena.</u></p> <p><u>O grafitti está agora uma espécie na moda, então qualquer um vai ali a uma loja e compra umas tintas, escreve um nome na parede e pensa que fez uma coisa interdita...</u>pronto, escreveu na parede e pensa que é o maior, escreveu na parede.</p> <p>Às vezes, <u>com o clima a cor vai desvanecendo, com a chuva e a parede está sempre renovada, está sempre nova. Nós fazemos uma obra e, claro, se nos apagam aquela obra ficamos chateados...</u> ... e acho que...que é tudo...acho que tenho que agradecer-lhe por me ter ouvido...<u>Há muito tempo que não falava assim...</u>sabe como é...<u>não temos muito espaço de manobra nas aulas.</u></p>	<p>[B]/[C]: EHD(+)= O poder local deveria apoiar os grafittis porque decora e dá vivacidade às cidades...mas que deve ser diferenciado dos Tex que são assinaturas na parede e que não têm o mesmo estatuto artístico (não são coisas com “jeito”)...nem todos estão aptos para fazerem grafitti que se tornaram numa moda....fica-se chateado se apagarem a obra</p>
<p>Obs:</p>		

ANEXO III :

**Figuras
Imagens do Instrumento de Investigação**



1- Aguirre, 1998, *Instalação*
(cabos estrutura em aço, tecido, planta etc.) Lisboa Expo98

2 - Rosa Carvalho, 1994, *Made in Spain*, óleo/sob tela, 152x213,4 cm



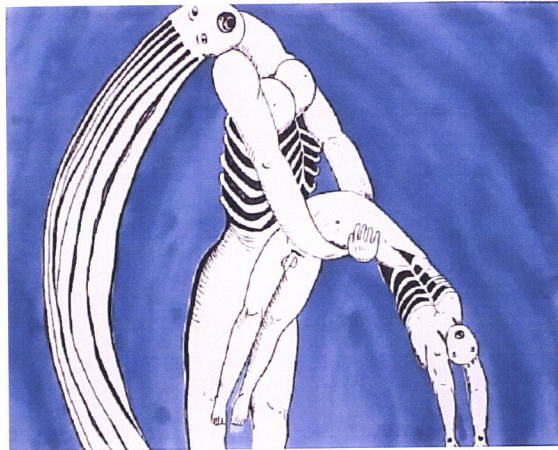
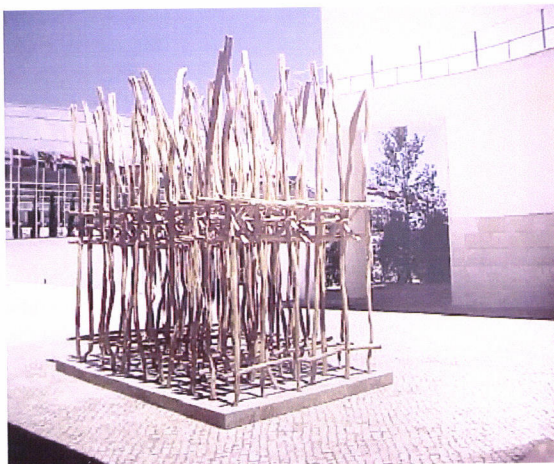


Imagem N°3
Louise Bourgeois, 1994 (*Sem título*) Gravura, 70x82cm

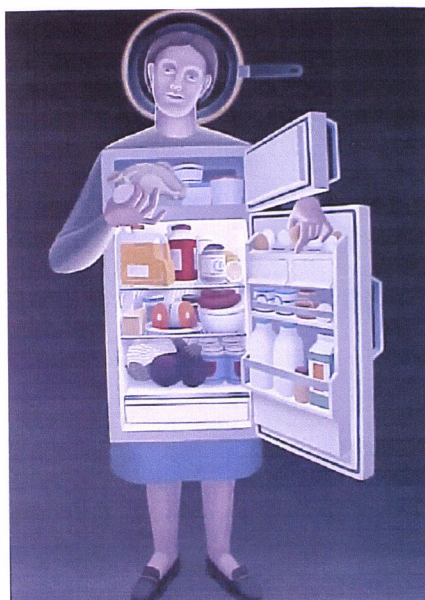
4 - Júlio Pomar, 1992, *O Lobo, a Cabra, a Couve e o Cozinheiro*, acrílico/tela, 114x146cm

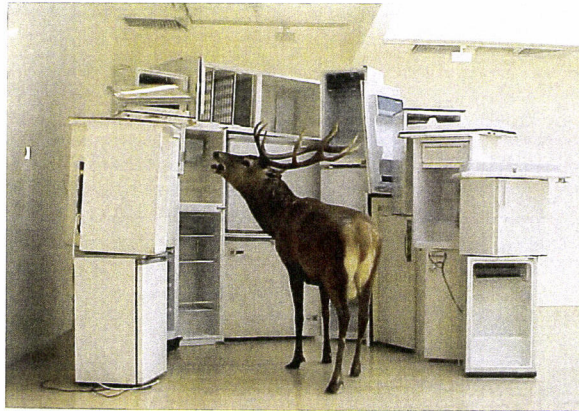




5 – Alberto Carneiro, *escultura instalação*, 1998
Lisboa, Expo98

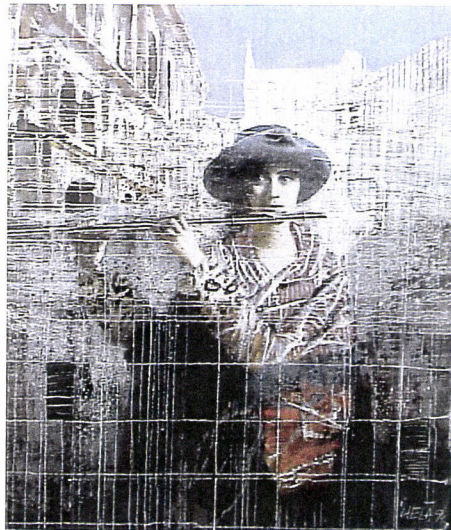
6- Alfredo Revuelta, *Santa Ama Casa*, óleo/tela, 180x130 cm

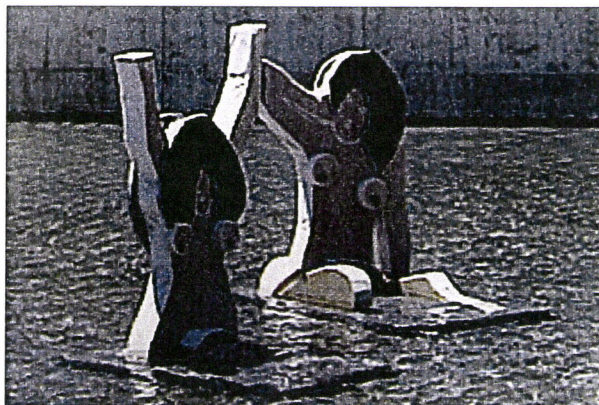




7 – Glória Friedmann, *Natural Reserve*, instalação, Veados, e 18 frigoríficos

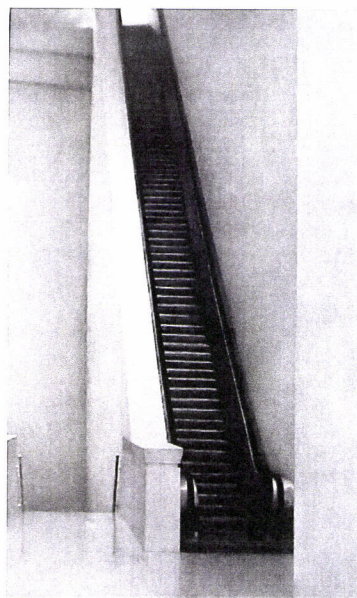
8 – D. Liela, *XXX*, acrílico/tela, 150x110,5cm





9 – João Cutileiro, *Tágides do Tejo*, Lisboa, Expo98

10 – José Ballester, 1994, *escalera*, acrílico e papel/tela, 199x112cm





11 - Paula Rego, 1990, *O sonho de José*, acrílico/tela

12 - Pedro Proença, *calçada*, 1998, Lisboa, Expo98



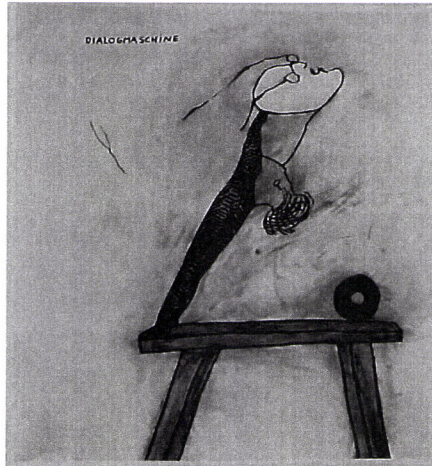


Imagem Nº13

Max Meumann, 1993, Dialogmaschine, técnica mista/papel, 163x184cm

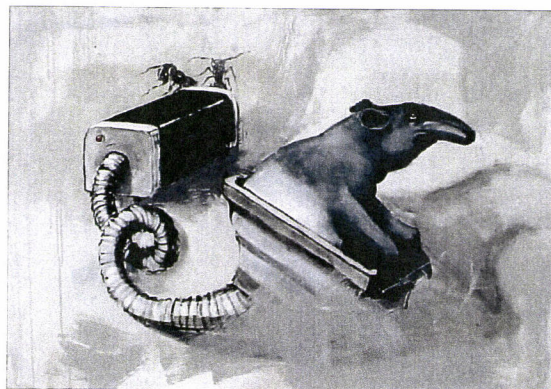
14 – Robert Longo, *Bodyhammer*, carvão e grafite/papel, 270,5x174cm

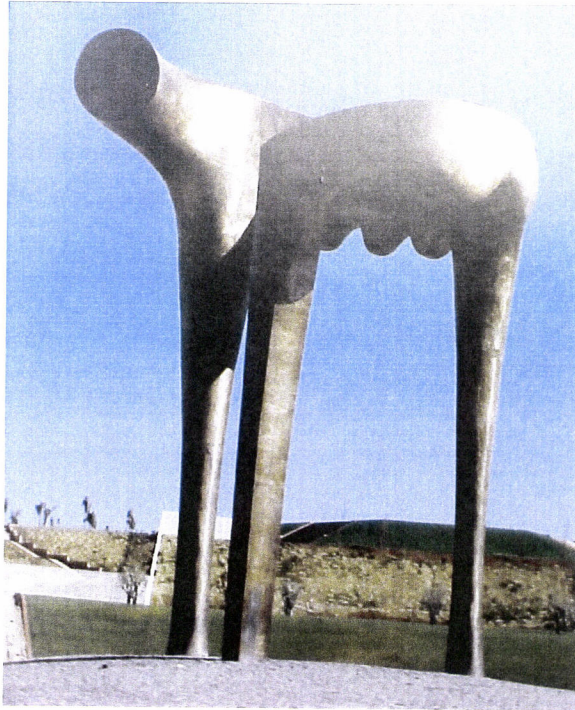




Imagem 15
Fabrice Hybert, 1998, *69 Homens de Bessines*, instalação
(fibra de vidro, sistema hidráulico, etc.), Lisboa, expo98

16 - Miguel Gama, 1994, *s/t*, óleo /tela, 88x120cm





17 – Manuel Rosa, *escultura*, 1998, Lisboa, Expo98

18 - Paula Rego, 1998, Pastel e técnica mista s/cartão



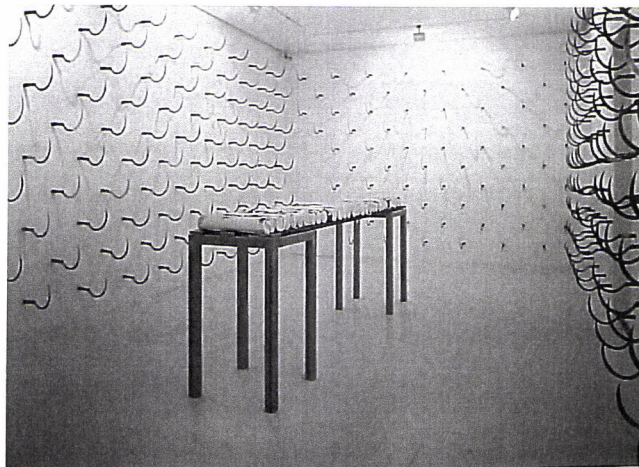


Imagem 19
Alfredo Romano, 1994, *Nodi*, instalação

Imagem 20
**Antony Gormley, 1993, *passage*, instalação
(cimento, chumbo e fibra de vidro)**

