



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

A CULTURA ESTÉTICA E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e
no Ensino Secundário.**

**Inês Ramos Araújo Peixoto Vilas-Boas
Terroso**



FACULDADE DE FILOSOFIA
OUTUBRO 2013



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Local do Estágio: Escola Secundária de Sá de
Miranda- Braga

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário.**

**Inês Ramos Araújo Peixoto Vilas-Boas
Terroso**

Sob a Orientação do Prof. Doutor Carlos António
Saraiva Bizarro Morais



FACULDADE DE FILOSOFIA
OUTUBRO 2013

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração e a boa vontade daqueles que aqui refiro:

Ao Professor Doutor Carlos Morais, orientador deste relatório os meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Manuel Braga da Costa orientador do estágio, um agradecimento muito especial por todo o apoio e estímulo que me prestou, por toda a energia e motivação que me transmitiu e também por me ter contagiado com a sua boa disposição no trabalho e no seu profissionalismo.

À professora Sofia Thenaisie, pela forma simpática e acolhedora como assistia às minhas aulas.

Finalmente os meus agradecimentos à minha família pelo inestimável apoio, paciência e compreensão revelados ao longo destes dois anos.

Resumo

O presente trabalho, de remate e conclusão do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, tem por tema a relação entre a cultura estética e o ensino das artes visuais.

Consideramos que uma reflexão aprofundada sobre a relação entre a cultura estética e as artes visuais, no contexto da prática pedagógica e letiva, contribuirá para que se atinjam os objetivos gerais e específicos da disciplina de Desenho que nos coube lecionar no estágio e, como consequência, melhorará a formação e a educação do gosto, a sensibilidade artística, a criatividade e a inovação, que são hoje indispensáveis e urgentes, especialmente para os jovens alunos das nossas escolas.

Para o efeito analisaram-se aqueles aspetos que, na pós-modernidade, mais diretamente tocam a relação entre a estética e as artes visuais, tendo como termo comparativo as mesmas noções na modernidade.

Sobre a noção de estética e de artes visuais da modernidade defendemos que predominou aí uma orientação que tinha por finalidade estabelecer as condições que tornam um objeto belo e observámos as faculdades do sujeito para apreender e reconhecer a beleza.

No que respeita à fase da pós-modernidade, mostramos que esta se encontra envolvida por uma atmosfera onde prevalece um relativismo subjetivo e uma personalização narcísica, diretamente relacionada com um hipercapitalismo de consumo que envolve na sua órbita toda a produção cultural e artística, tendo-a tornado num produto de mercado.

Procurando consciencializar os alunos desta situação, foi nosso objetivo lançar neles as bases em ordem à aquisição de referenciais estéticos fundamentados, na convicção de que, deste modo, rentabilizarão melhor a sua relação com as artes visuais. O capítulo terceiro do nosso Relatório, dedicado à prática pedagógica procurará mostrar que este esclarecimento refletido sobre as exigências da cultura estética desencadeou nos alunos sinais de apreço pela arte, com incidências positivas no seu rendimento escolar.

Palavras-chave: Cultura Estética, Artes Visuais, Modernidade, Pós-Modernidade, Estética

Abstract

The present work, a closing and completion of our training and apprenticeship in Visual Arts teaching, whose theme is the relationship between Aesthetics Culture and Visual Arts Teaching.

So we believe that thinking about the relationship between Aesthetics and Visual Arts, based on our teaching practice, will be useful to achieve the general and specific aims of Drawing as a school subject.

Since we worry about improving the aesthetical discernment, this will call the attention to preserve the patrimony as well as to develop creativity and innovation which are important, urgent and indispensable skills.

To this purpose we analyzed the aspects that in post modern times more directly affect the relationship between Aesthetics and the Visual Arts, using as a comparative term common modern notions of the subject.

About the modern notion of Aesthetic and of Visual Arts we asserted that there is an orientation to study the conditions that make any object beautiful and we observed the abilities of the subject to learn and recognize the beauty.

In what concerns the postmodern art notion we said that it is surrounded by an atmosphere where the subjective relativism and narcissistic attitude prevail. This attitude is directly related to the hyper capitalism of waste engaging in its orbit all the cultural production that became a commodity like any other, disqualifying the artistic production.

Trying to raise awareness among the students of this situation it was our objective, to lay the bases in order to pursuit aesthetic references, believing that, they will improve their relationship with visual arts. The third chapter of our report, devoted to pedagogical practices aims to show that this clarification reflected on the demands of aesthetic culture and appreciation for art, has positive incidences in student's performance.

Keywords: Aesthetics Culture, Visual Arts, Modernity, Postmodernism, Aesthetics

ÍNDICE

Introdução	7
Capítulo I A crise da cultura estética e artística	10
1- A educação nova e a educação tradicional: que espaço para cultura artística?	11
2- A educação estética na sociedade pós-moderna. Abordagem a partir de Gianni Vattimo	13
2.1- A fragilização da onto-metafísica	13
2.2- A perda dos grandes ideais pedagógicos	14
2.3- O primado do prazer e do consumo	16
2.4- Fragmentação e arbitrariedade do gosto	17
2.5- A emergência do design	19
Capítulo II O espírito da cultura estética na modernidade	21
1- O sentido global da estética moderna	21
2- A estética de Kant como ideal de uma cultura	22
2.1- A importância da estética Kantiana	22
2.2- Juízo de gosto e juízo estético	24
2.3- O belo	25
2.4- O desinteresse da beleza em contraposição às formas interessadas do prazer	25
Capítulo III Aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio	28
1- Enquadramento escolar	28
1.1- Caracterização da escola	28
1.2- Caracterização da turma	29
2- O contexto sociocultural dos alunos e o déficit da cultura estética	31
3- Atividades desenvolvidas	33
3.1- Atividade de conceitualização	34
3.2- Atividade de elaboração de um autorretrato	36
3.3- Desenho de contorno de elementos naturais	38
3.4- Da manualidade do desenho à plasticidade compositiva	41
3.5- Atividade de interação com a artista plástica Andrea Inocêncio	44
3.6- Formulação de juízos estéticos após apreciação de diversas obras	45
Reflexão crítica e conclusiva	47
Bibliografia	50
Anexo A (Powerpoint auxiliar à atividade autorretrato)	52
Anexo B (Obras de arte colocadas à apreciação dos alunos)	55
Anexo C (Sumula dos juízos estéticos dos alunos depois de apreciarem as obras de arte constantes do anexo B)	61

«(...) transformar formas de beleza em beleza será o trabalho da formação estética.»
(Schiller, 1994: 66)

INTRODUÇÃO

Quem se dedica ao ensino das artes visuais, depara-se com um problema bastante generalizado, que consiste na falta ou insuficiência de cultura estética e artística por parte dos alunos. O facto parece estar ligado à ideia social, expandida e reproduzida de geração em geração, segundo a qual o âmbito do estético e do artístico não são coisas importantes para a vida. Dito de outro modo, a cultura contemporânea e, dentro dela, a escola, não tomam na devida conta a educação pela arte ou, se se preferir, a arte como pedagogia e como didática educativa. Ora é sabido por todos quantos alguma vez tiveram algum tipo de experiência estética e artística, como criadores ou como fruidores, que ela predispõe o ser humano para as mais altas, nobres e altruístas missões e finalidades. Alguém tocado pela emoção estética, não pode deixar de querer o bem, o belo e o verdadeiro, como já os antigos tinham sublinhado. Nas suas “Cartas sobre a educação estética da humanidade”, Schiller referindo-se aos benefícios do impulso estético no ser humano, afirma: «Logo, esse impulso no qual ambos atuam juntos (que me seja permitido por enquanto, até que eu tenha justificado tal denominação, chamá-lo *impulso lúdico*), o impulso lúdico atuaria portanto no sentido de suprimir o tempo *dentro do tempo*, conciliando o devir com o ser absoluto, a mudança com a identidade.» (Schiller, 1994: 60)

A transformação do homem por uma síntese superior da sensibilidade e da racionalidade gera o estado de liberdade, cuja expressão é a beleza, que é forma expressa numa multiplicidade material e, inversamente, multiplicidade material organizada e formada.

Creemos que não só Schiller mas também Kant nos apontam um caminho para a educação estética e artística da juventude: não pode haver domínio nem da sensibilidade nem da racionalidade, mas uma síntese que as harmonize e as torne produtivas numa instância ideal de liberdade.

Acreditamos também que, nos tempos que correm, ao viver-se uma segunda revolução individualista que aposta, na perspectiva de Lipovetsky (1989), numa personalização narcísica, se quebrou o equilíbrio da realidade e da forma e se assiste a uma rutura entre a sensibilidade e a razão.

Constata-se hoje uma mudança relevante na esfera axiológica: valores hedonistas, com prevalência do prazer físico e psicológico, aceitação não crítica das diferenças que justamente permite e legitima a afirmação de toda e qualquer diferença, ainda que chocante e destrutiva e, em geral, uma autonomia relaxada, que tudo relativiza pelo humor, e pela liberdade de expressão como valor único e exclusivo, em desprezo pelas convenções sociais e pelas regras

que corporizam a vontade geral. Trata-se ou procura-se viver sem repressões, escolhendo cada um o seu modo de existência, sem se importar com os outros e com as consequências da sua escolha (daí o narcisismo), buscando não a universalidade e a norma social, mas a individualidade, a particularidade e a diferença. Como afirma um dos maiores intérpretes da cultura pós-moderna: «Negativamente, o processo de personalização remete para a fratura da socialização disciplinar; positivamente, corresponde à instalação de uma sociedade flexível assente na informação e na estimulação das necessidades, no sexo e no levar em conta os ‘fatores humanos’, no culto da naturalidade, da cordialidade e do humor» (Lipovetsky, 1989: 8).

No âmbito do nosso estágio, esta mudança cultural e axiológica foi a pedra-de-toque através da qual pretendemos consciencializar os nossos alunos da situação em que nos encontramos e sinalizar a meta à qual deveríamos pretender chegar. Este relatório pretende traçar as etapas deste percurso. Assim, como primeiro ponto iremos reconstituir as teses principais que caracterizam a cultura estética “ditada” pela pós-modernidade. Dentro do capítulo dois tivemos necessidade de lançar e esclarecer os aspetos relevantes da cultura estética e artística, como a síntese da relação estética com as artes visuais na modernidade. Evidentemente que, num estágio, em nada conviria ficar ou remetermo-nos a expor e a criticar noções teóricas que, pela sua própria natureza, embora de ingente atualidade, não eram de fácil apreensão por parte dos alunos. Cumpriria – e foi isso que fizemos – descer às atividades práticas para que os mesmos alunos consolidassem conhecimentos e fossem capazes de os repercutir nas atividades realizadas na sala de aula. Dessas atividades daremos conta no capítulo três deste relatório, nomeadamente, nas aulas dedicadas ao autorretrato, ao desenho de contorno de elementos naturais, na manualidade do desenho e na plasticidade compositiva e apreciação e contemplação de seis obras de arte que serão objeto de avaliação por parte dos alunos.

Finalizamos este relatório com uma reflexão geral de autocrítica, colocando diante dos nossos olhos as nossas próprias limitações e sugerindo alguns caminhos para uma melhor e mais efetiva educação estética e artística da juventude, no contexto letivo de uma disciplina como é o desenho.

Nestes termos, este relatório final de estágio em ensino das artes visuais pretende dar conta das atividades que desenvolvemos e da formação e informação que, na relação pedagógica com os alunos, transmitimos em redor do tema e da nossa preocupação de fundo: envolver os alunos num processo de melhoria da cultura estética a fim de fomentar neles um melhor apreço pelas artes e especialmente pelo desenho. O título indica, de algum modo o que

nunca se perdeu de vista, na confluência de tudo o que se disse e fez, e que contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de representação, de expressão gráfica e plástica, de comunicação visual e de análise e compreensão das obras de arte no seu contexto histórico e cultural. De facto, as noções e os exemplos a que recorremos deixaram as suas marcas nos alunos, quer na perceção visual, na sensibilidade, na consciência crítica e mesmo na expressão, nos domínios da comunicação visual e da linguagem gráfica e plástica, favorecendo ainda a capacidade de manipulação dos materiais e técnicas de desenho e um correto entendimento do espaço bidimensional e tridimensional, contribuindo para o desenvolvimento da atividade criativa.

Disponibilizámos aos nossos alunos um conjunto de elementos teóricos e práticos que permitem uma melhor identificação dos fatores estruturantes que caracterizam a cultura moderna e pós-moderna, bem como reconhecer o objeto artístico como produto e agente do processo histórico-cultural em que se enquadra. No ensino do desenho e da arte em geral, é de suma importância conduzir os alunos para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de interpretação e de reflexão sobre a arte; ora dificilmente estes objetivos serão concretizados sem uma sólida cultura estética que constituiu o horizonte das finalidades deste projeto.

Se temos a sensação de que cumprimos o nosso dever, percebemos claramente que apenas iniciámos uma longa e árdua tarefa, que exige trabalho e perseverança.

CAPÍTULO I

A CRISE DA CULTURA ESTÉTICA E ARTÍSTICA

O esclarecimento da questão inscrita no título deste capítulo leva-nos a considerar não apenas uma causa para a falta de educação estética e artística da juventude mas um conjunto de fatores que, interagindo entre si, acabam do ponto de vista histórico e social por justificar a escola e o ensino que temos e, conseqüentemente, a informação e a formação que os alunos apresentam, às quais não são alheias a docência e as práticas pedagógicas e didáticas aplicadas.

Impossível se torna, ainda que em rápida perspectiva, falar de todos esses fatores. Por essa razão, limitar-nos-emos a evocar aqueles que nos parecem mais próximos de lançar luz no assunto e que, ao mesmo tempo, foram tratados em algum momento do nosso percurso formativo e que têm merecido a nossa atenção e o nosso estudo, de forma persistente e continuada. Salientaremos então dois desses fatores.

O primeiro gira em torno do binómio ensino – aprendizagem, em que a ênfase dada à aprendizagem parece realçar o papel preponderante do aluno no seu processo educativo, enquanto o relevo dado ao ensino parece acentuar o papel do professor nesse mesmo processo. No fundo, trata-se da já conhecida discussão entre a educação nova e a educação tradicional, cuja superação estará numa eventual dialética entre as duas, na certeza de que ambas têm vantagens e inconvenientes. Explanaremos o problema, na medida em que ajuda a compreender o enquadramento do nosso tema.

Já o segundo fator tem mais a ver com uma certa noção de sociedade que se tem vindo a afirmar pelo menos desde os últimos quatro decénios e que primeiro recebeu a designação de sociedade pós-moderna e mais recentemente de hipermoderna (Lipovetsky & Charles, 2011).

Porém, antes de avançarmos para o primeiro ponto referido, convém clarificarmos o que entendemos, numa primeira abordagem, por “cultura estética”. Esta expressão significa sinteticamente: «Todo o sistema de relações emocionais, sensíveis, figurativas e estético-educativas que o homem estabelece nas suas ligações conscientes com a natureza, sociedade, arte e o próprio homem.» (Álvarez & Sánchez, 2011)

1. A educação nova e a educação tradicional: que espaço para a cultura artística?

Confronto ou complementaridade entre dois modelos pedagógicos? A educação nova e a educação tradicional distinguem-se, desde logo, por: a primeira colocar a tónica no aluno que trará e terá consigo os meios necessários para ser sujeito da sua formação, enquanto a educação tradicional o considera como alguém a formar por uma ação tutelar que lhe é imposta do exterior, referente a determinados valores e normas. Mesmo tendo presente que nenhum modelo foi ou é tomado em absoluto, porque em tal caso seria uma abstração, e que os educadores e pedagogos mantêm alguma distância e indecisão face a esses dois modelos (Not, 1989: 9-10), a verdade é que ambos se mantêm atuais e com idêntico dinamismo e até interação, já que os seguidores de um e do outro não raro adotam, pelo menos em parte, procedimentos do modelo oposto (Gilbert, 1976: 9).

Em todo o caso, a educação tradicional tende a encarar o aluno como objeto a modelar por um processo de transmissão do saber exclusivamente a cargo do professor, subestimando o educando na sua condição de sujeito, fonte de iniciativa e de ação, despersonalizando quem aprende.

A educação nova, ao invés, considera o conhecimento como uma construção ou descoberta a realizar pelo aluno, estabelecendo o primado do sujeito que aprende e, nessa medida, relega o professor para uma situação de “presente-ausente”. Este modelo também corre o risco de o aluno não conseguir alcançar saberes que envolveram muito tempo e esforços da humanidade para serem descobertos, validados e sistematizados.

Os pontos fracos de cada um dos modelos levam a considerar que é necessário superar as duas perspetivas, através de uma síntese que seja simultaneamente uma construção nova (Not, 1988: 147-148), conservando o que há de sólido em cada uma das duas posições referidas.

Essa síntese estaria naquilo que é denominado «educação na segunda pessoa». Na escola tradicional, a formação era (e é) na terceira pessoa, pelo facto de o aluno ser considerado um objeto, e não um “eu” ou um “tu”, que se vai formando através das ações que sobre ele exerce o professor, que atua como único sujeito ativo, chamando a si a iniciativa e a gestão das atividades educativas (Not, 1989: 19). Na escola nova, tal como Freinet e Dewey a conceberam, a formação é na primeira pessoa, por o aluno ser o centro das iniciativas e da orientação do processo educativo (Not, 1989: 21).

Já a educação na segunda pessoa possibilita uma dialética entre quem ensina e quem aprende, de tal modo que ambos são parceiros e protagonistas do ato educativo, realizando-se

a síntese pedagógica na «interação das suas atividades orientadas para um fim comum que é, para um, a aprendizagem, e para o outro, o ensino orientado para esta aprendizagem», de tal modo que o discurso de quem ensina e as matérias que comunica «são dadas àquele que aprende no momento em que ele tem necessidade delas» (Not, 1989: 22-23).

Para o objetivo que nos move, a existência de vários modelos pedagógicos antagónicos, mesmo quando dialogantes, como é o caso da educação na segunda pessoa, de Louis Not, faz com que os professores recebam formações diversificadas que, se podem ser num ponto ou noutro complementares, são sobretudo corolários dos valores e princípios que presidem a cada um desses modelos, sendo isso o que os professores levam para a sua atividade, não só letiva, mas também para a conceção e desenho dos currículos. Do nosso ponto de vista, parece-nos que quanto mais radicais e absolutistas forem os modelos pedagógicos praticados, menos lugar e espaço tenderão a reconhecer à educação artística e à cultura estética.

Neste sentido, não é difícil, então, estabelecer uma ligação entre a insuficiente oferta de ensino estético e artístico e a formação de professores em correlação com os modelos pedagógicos abstratos que simplesmente não valorizam nem têm consciência das vantagens de tal ensino. Desde que abraçámos a atividade docente, sempre nos pareceu que o problema estaria por esta zona, encontrando, além do mais, nos tempos que correm, um clima sociocultural e económico que acelera o seu declínio.

Estamos a dizer que é na organização da própria educação que se encontra boa parte da responsabilidade de professores e alunos terem um percurso de ensino e aprendizagem sinuoso e com lacunas significativas. Muitas vezes, começa-se a formação sob um modelo e, depois, ao longo da escolaridade, transita-se por outros, cujos objetivos e metas são diferentes, perseguindo interesses específicos. A simples existência de diversos modelos indicia isso, pelo que a própria dinâmica escolar é flutuante e aleatória, promovendo certas aprendizagens e descurando outras. «Com efeito, a organização de “modelos” pode corresponder a um desejo de se amarrarem as pessoas e as instituições a um quadro axiológico que se quer impor a todo o preço» (Carvalho, 1988: 144).

Dir-se-á que uma escola sem arte é uma escola sem imaginação e sem gosto; e onde não há gosto não há educação, não há defesa do património cultural e natural, nem a harmonia pessoal e social de que nos fala Schiller na obra já citada, nem a justa medida entre o material e o ideal. Valores estes que configuram um ideal educativo que passa por uma certa recuperação do espírito da modernidade.

2. A educação estética na sociedade pós-moderna. Abordagem a partir de Gianni Vattimo

Embora hoje em dia se fale já em sociedade hipermoderna, para efeitos deste trabalho utilizaremos o vocábulo “pós-moderna”, para indicar que os valores, os comportamentos e as atitudes que predominam, apesar das polémicas, não são equivalentes aos que vigoraram nas nossas sociedades, incluídas todas as transições, até aos anos 70 do século XX. Por esta razão, e isso foi levado em conta no nosso estágio, diremos que não são só a mistura eclética e a conflituosidade dos modelos pedagógicos-educacionais que têm vigorado que justificam a falta de cultura estética e artística dos alunos, mas sobretudo a maneira de ser e estar que prevalece nas sociedades atuais.

2.1 A fragilização da onto-metafísica.

Dos vários ângulos por que é estudada a pós-modernidade, destaca-se o do filósofo e esteta italiano Gianni Vattimo (1936) que a defende a partir de uma justificação ou fundamentação filosófica. Fala, então, de uma filosofia pós-moderna – que tem implicações ou derivações educativas – cuja característica mais saliente é estabelecer um corte com a modernidade mas sem rancor nem neurose (Vattimo, 1994: 10). Este corte dá-se no esquecimento do ser como fundamento do pensamento e da realidade. Na esteira de Nietzsche e Heidegger, Vattimo pensa que todos os fundamentos são ilusórios e ideológicos e entende, como Nietzsche, que Deus, o Ser eterno e supremo, que sempre foi entendido como fundamento de todos os entes e valores, está morto (Vattimo, 1989a: 22). O ser deixou de ter um sentido forte, não sendo mais normativo e transcendente nem fundamento do que quer que seja. A sociedade pós-moderna, abundante e autossuficiente, material e intelectualmente (já não há uma só razão, mas várias em competição), não necessita de fundamentos e esse «é um fato sobre o qual não vale a pena pensar demasiado» (Vattimo, 1990b: 115), devendo continuar a tarefa de debilitar o ser que «nada é fora do evento», do que acontece e do relato sobre o que acontece, a ele se reduzindo e nele se esgotando. Resulta, então, que não se pode atribuir o evento ao ser, mas apenas falar do evento e do homem como de um animal que, sendo mortal, recorda e tem uma história de eventos (Vattimo, 1992: 86). O que o homem tem de ser é a sua história, isto é, a narrativa das experiências vividas que, justamente, por ser narrativa, é tão só interpretação. Os fatos não falam por si e por isso não existem. Se, na verdade, o ser da metafísica ocidental foi sempre o acontecer de uma determinada época

(Vattimo, 1990a: 71, 77 e 82), o ser da nossa época é, por um lado, o ser débil de um Deus morto, ausência de fundamento, de ser único e eterno, e por outro um ser que consiste nas diferentes interpretações e nas mensagens dos média.

O temor milenário que justificava a ideia de Deus desapareceu, pelo que morre a necessidade de Deus e de um saber acerca das causas últimas, a crença numa alma imortal e o imperativo de verdade. «A raiz, pois, do niilismo (ausência de matrizes axiológicas) encontra-se no carácter supérfluo que tomaram os valores últimos» (Vattimo, 1994: 27).

Se o ser débil é o centro da filosofia pós-moderna e tudo carece de fundamento, segue-se um pensar, uma verdade, uma moral e uma educação débeis e esta debilidade é o modo – niilista – que se tem de superar a modernidade sem conflito e sem neurose, de sair dela não por um ato crítico, como muitos desejaram e ensaiaram, sem que houvessem percebido que estavam a dar um passo mais no seu interior (Vattimo, 1994: 147). Pensar é pensar o ser e, como o ser é débil, quotidiano, não metafísico mas evento contínuo, pluralidade de formas de vida, de culturas e de linguagens, o pensar tem também esse objeto plural, cambiante, subjetivo, débil. Não há mais certezas, fundamentos, princípios universais e necessários, nem na ética nem na política, nem na religião, nem na arte.

2.2 A perda dos grandes ideais pedagógicos.

A educação pós-moderna, sem fundamento último, sem uma finalidade para além dela, deve assegurar a sobrevivência do indivíduo, instruindo-o para o diálogo, para a interpretação criativa (distorção), para retórica, para a relativização do valor probatório da ciência, para a debilitação da lógica a favor da retórica ou lógica desencantada. «A partir da lógica desencantada não se pode ser fiel à alternativa egocrática, à aceitação violenta e prepotente da responsabilidade do homem na criação dos significados. Tal lógica não se limita a tomar formalmente consciência de que não há nenhuma ordem objetiva da realidade e que corresponde ao homem criar os significados, mas também anula, imediatamente, toda a pretensão autoritária, na medida em que se orienta, não só formalmente mas atendendo a conteúdos, para o consenso paritário, com exclusão de qualquer ato de prepotência» (Vattimo, 1992: 191).

A autonomia e a subjetividade são, pois, os valores da educação pós-moderna, não podendo ninguém exigir obediência em nome de uma ordem objetiva que não existe. A única objetividade são as interpretações e as imagens do mundo que nos oferecem os media.

Debilitado o ser e a verdade, não há bem comum nem solidariedade, mas só atenção devota ao que os homens realizam ou realizaram (Vattimo, 1992: 26; Baudrillard, 1985: 53).

Estando na sua própria condição a ausência de fundamento, porque Deus morreu, nem mesmo o homem se pode considerar centro da realidade, o que implica a crise do humanismo (Vattimo, 1994: 34 e 105), não havendo hegemonia de tipo algum mas o caos relativo onde podemos encontrar a nossa esperança de emancipação (Vattimo, 1990b: 78). Educar para o niilismo é então educar para a paz, para o diálogo, para a igualdade entre os homens, é educar para uma sociedade que mais não é do que «um simples organismo de comunicação» (Vattimo, 1987: 46). A educação pós-moderna assume que somos diferentes, plurais, dispersos, divididos e não pretende conformar-nos a uma finalidade, a um fundamento rígido e ideológico. A educação procura dotar o homem de bom carácter e capacitado para uma existência oscilante e mortal.

A conceção débil de ser, como se tem vindo a dizer, conduz à conceção de sujeito débil, não unitário, mas conjunto de experiências unificadas numa máscara (pessoa) e envolvido pela complexidade do mundo histórico-cultural a que pertence (Vattimo, 1990a: 55). A máscara não pertence à natureza e assume-se deliberadamente por necessidade ou debilidade. Educarmo-nos é também e então sermos capazes de caminhar para trás para perceber o caminho doloroso que já percorremos e determinar que experiências a humanidade não pode repetir. Não se faz isto em nome de um homem perfeito, cingido ao bem e à verdade, mas para que se desmascare, que se reconheça sem angústia moralista que sempre se mente (Vattimo, 1990 a: 88). Educarmo-nos é criar o nosso próprio sentido, com humor, sem neurose, entregues a nós mesmos, imbuídos de sonho, felizes para desejar que tudo volte a suceder como num eterno retorno (Vattimo, 1989b: 148).

Pode discordar-se de Vattimo e ter outras perspetivas sobre a educação e as outras matérias. Mas ninguém pode ignorar que muito do que ele refere e explica está aí, diante dos nossos olhos, e que o niilismo de que fala e no sentido em que o faz é uma realidade sobejamente presente nos dias de hoje e que a todos, sem exceção, diz respeito, do mesmo modo que a autonomia e a subjetividade, a existência oscilante e a comunicação transbordante (isenta de conteúdo e sentido, sem fundamento) patente e ativa nas redes sociais.

Assim, não parece inapropriado que se olhe para a educação estética e artística como um não-valor e que seja tratada em conformidade. As hierarquias são planas e as pessoas podem intervir sem conhecer, em nome da liberdade individual que é puro acontecer e narrativa, interpretação, retórica, mera contingência e porventura capricho.

2.3 O primado do prazer e do consumo.

Se Vattimo põe a tônica na ausência de fundamento porque Deus, fundamento último e supremo, morreu e, com ele, esfumaram-se todos os demais fundamentos, não havendo mais normas, critérios, padrões, modelos, Bell e Lipovetsky reforçam essa ideia atendendo a outro aspecto da sociedade pós-moderna – o hedonismo consumista que dita o fim e a discrepância entre o artístico e o quotidiano, conduzindo a um nivelamento rasteiro do ato educativo onde a arte, o estético, a beleza e o gosto significam pouco, nomeadamente pelo efêmero que a sociedade de abundância consumista necessita para prevalecer. Bell, arguto e atento e ao encontro do nosso propósito, sustenta que «no domínio artístico, são raros os que se opõem a uma liberdade total, a experiências ilimitadas, a uma sensibilidade desenfreada, ao primado do instinto sobre a ordem, à imaginação que recusa as críticas da razão» (Bell, 1976: 63).

Na realidade, a cultura hedonista atualiza-se em termos de libertação, de prazer e de sexo, no seguimento da revolução do consumo que significa a secularização definitiva das sociedades. «A era do consumo não só desqualificou a ética protestante, como liquidou o valor e a existência de costumes e tradições, produziu uma cultura nacional e efetivamente internacional com base na solicitação das necessidades e das informações, arrancou o indivíduo ao local e, mais ainda, à estabilidade da vida quotidiana, ao estatismo imemorial das relações com os objetos, com os outros, com o corpo e consigo próprio» (Lipovetsky, 1989: 100). Após as revoluções económicas e políticas dos séculos XVIII e XIX e artística do início do século XX, agora é a revolução do quotidiano que se institucionaliza, uma revolução que obriga o indivíduo a responsabilizar-se por si próprio, sob o signo da escolha personalizada e singular. A oferta crescente de bens de consumo inflaciona a disponibilidade de referências e modelos, constringendo o indivíduo à opção permanente, tornando-o cinético, flutuante, ao sabor da moda, rapidamente desatualizada, em contínua reciclagem. O consumo torna-se uma forma de controlo, flexível, não totalitário, sedutor, que leva os indivíduos a adotarem os objetos, as modas, as fórmulas dos tempos livres elaboradas pelas organizações especializadas, mas a seu gosto, combinando livremente os elementos programados. A administração do quotidiano que está em curso faz-se pela constituição de uma esfera privada, repleta de opções, personalizada, emancipadora.

A diversificação extrema das condutas e gostos, ampliada pela «revolução sexual», pela dissolução das fronteiras ancestrais do sexo e da idade, dilui as diferenças entre os sexos e as gerações, gerando uma hiperdiferenciação dos comportamentos individuais por se encontrarem livres de papéis e convenções rígidas. O masculino e o feminino perdem as

características diferenciadoras de outrora, a homossexualidade não é considerada perversão, todas as sexualidades e as suas possíveis combinações são admitidas, o comportamento dos jovens e dos menos jovens tende a aproximar-se com os últimos a reciclarem-se no culto da juventude, na época psi, na educação permissiva, no divórcio, no vestuário descontraído, nos seios nus, nos jogos e desportos, na ética hedonista. «Numa sociedade em que mesmo o corpo, o equilíbrio pessoal, o tempo livre são solicitados pela pleora dos modelos, o indivíduo é obrigado permanentemente a escolher, a tomar iniciativas, a informar-se, a criticar a qualidade dos produtos, a auscultar-se e a testar-se, a manter-se jovem, a deliberar acerca dos atos mais simples: que carro comprar, que filme ir ver, para onde ir de férias, que livro ler, que regime, que terapia seguir? O consumo obriga o indivíduo a tomar-se a seu cargo, responsabiliza-o, é um sistema de participação inelutável» (Lipovetsky, 1989: 102).

A lógica consumista sustenta-se e é ampliada pelos grandes sistemas de distribuição, pelos hipermercados e pelos centros comerciais que têm tudo ao mesmo tempo e no mesmo espaço, proveniente dos mais diversos lugares do planeta. É aqui que entra a globalização, correlativa da pós-modernidade, que tem operado a maior contração espaço-temporal que alguma vez se conheceu, fruto da revolução tecnológica das comunicações, que permite a desterritorialização da produção e do consumo de todos os tipos de bens, fundindo numa espécie de espaço homogéneo o local, o regional e o global, todavia num espírito de tolerância pela diversidade e pelas escolhas individuais (Waters, 1999: 2-9).

2.4 Fragmentação e arbitrariedade do gosto

Dito isto, fica feita a prova da ausência de referenciais estáveis para os jovens e para todos, embora sejam os jovens quem aqui nos interessa. Se tudo é consumido em *self-service*, segundo o gosto individual personalizado, mas sem que o consumo seja separado das informações, dos media, da publicidade, do marketing, do arco das mensagens, da cultura e da comunicação, quem pode impor um modelo, uma orientação, uma conduta, um gosto a um jovem? – A resposta parece óbvia e “normaliza” a falta de cultura estética e artística a que assistimos e as personalidades, algo instáveis, dos nossos alunos porque a era consumista a que assistimos promove um novo tipo de socialização, não ao modo da cultura puritana e autoritária da modernidade, mas através de um processo sedutor, assente na lógica das necessidades e da informação, sem restrições, proibições ou tabus, portanto uma socialização *light*, versátil, não rígida, que vai formatando e expandindo a personalidade narcísica, alheada da coisa pública, do interesse geral, sem crispação, despreocupada das convenções e do

futuro, mas também desestabilizada apresentando cada vez mais síndromas psicopatológicos, como o *stress* e a depressão: à personalidade narcísica corresponde a «fragmentação díspar do eu, a emergência de um indivíduo que obedece a múltiplas lógicas» (Lipovetsky, 1989: 104).

O saber pós-moderno, com a sua pluralidade de regras, com o «reconhecimento da heteromorfia dos jogos de linguagem» (Lyotard, 1989: 131), vem democratizar/destandardizar a verdade, igualando os discursos e desfazendo o valor do consenso universal. O descrédito das grandes narrativas passa a ser instrumento de igualdade e de emancipação do indivíduo por se libertar do temor dos grandes sistemas, da uniformidade da verdade, da bondade e da beleza. «A denúncia do imperialismo da verdade é uma figura exemplar do pós-modernismo: o processo de personalização dissolve uma última rigidez e cume, trabalha para a produção de uma tolerância *cool* através da afirmação do direito às diferenças, aos particularismos, às multiplicidades na esfera do saber (e do ser – dizemos nós), deslastrando este de toda a autoridade suprema, de todo o referencial de realidade» (Lipovetsky, 1989: 107).

Mas não é só o desinteresse pelo saber, na esteira da personalidade narcísica da pós-modernidade, que dita o alheamento artístico e estético, presente nos nossos alunos: é a própria estrutura e organização da sociedade pós-moderna que, participativa, fluída, narcísica, despreocupada com a originalidade e ciente do direito à diferença, «não efetuou a mínima revolução no domínio da forma estética» (Bell, 1976: 132).

Ocorreram algumas inovações no romance, que introduz temas como a loucura, a imundice, a degradação moral e sexual, mas a negação das fronteiras que separam a arte e a vida, a recusa da distância entre o espectador e a obra e a preocupação com o efeito imediato constituem o percurso da estética pós-moderna. «A nossa sensibilidade é uma desforra dos sentidos sobre o espírito» (Bell, 1976: 139) e, nessa medida, a liberdade sem pudor e o domínio da personalidade pelos instintos forçam o pós-modernismo à decadência moral e estética. «Os artistas recusam a disciplina do ofício, têm por ideal o natural, a espontaneidade e entregam-se a uma improvisação acelerada» (Lipovetsky, 1989: 111).

O revolucionário e o Novo são coisas que deixaram de ser apreciadas, tendo em conta a vocação narcísica e o espírito *cool* em voga, e as obras artísticas já não procuram novas linguagens, limitando-se a repetições mais ou menos ecléticas e a interpretações subjetivas, sem rutura e sem escândalo. O pós-modernismo está no oposto da obsessão inovadora e da revolução permanente, procurando integrar todos os estilos, a tradição e a novidade, propondo obras híbridas ao ponto de se encontrar, numa mesma obra, heterogeneidade de estilos.

Se a modernidade era dirigista no sentido em que os valores vanguardistas estavam exclusivamente virados para o futuro, o pós-modernismo afasta-se desse tipo de disciplina para que as suas obras sejam regidas apenas pelo processo de personalização. Revolucionária a arte no início do século XX enquanto a sociedade era conservadora, essa posição inverteu-se, passando a arte a integrar todo o museu imaginário, a tratar por igual o passado e o presente, a fazer coabitar, sem contradição, todos os estilos: o pós-modernismo define-se pelo processo de abertura, pelo alargamento das fronteiras, pela reciclagem democrática da arte. «Nada há a desejar para além de uma arte sem pretensões, sem elevação nem pesquisa, livre e espontânea, à imagem e semelhança da sociedade narcísica e independente» (Lipovetsky, 1989: 116).

A arte, a moda, a publicidade e o *marketing* são agora indistintos, a originalidade e o novo, se existem, não têm prevalência. O pós-modernismo disseminou e multiplicou o desejo dos indivíduos à criação artística: desde o teatro amador à música e à dança, da fotografia ao vídeo, à escrita, ao artesanato, por todo o lado pessoas e grupos têm vontade de se expressarem artisticamente, tal como têm afã pelos desportos e pelas viagens. Isto quer dizer que se entrou definitivamente na ordem personalizada da cultura. «A arte moderna dissolveu a tal ponto as normas estéticas que um campo artístico aberto a todos os níveis, a todas as formas de expressão, pôde por fim emergir» (Lipovetsky, 1989: 117).

2.5 A emergência do design

A estética e as artes visuais estão hoje limitadas, então, à lógica das formas, ao *design* que se tornou a linguagem do mercado: hoje tudo é transacionável e consumível, seja para satisfazer necessidades reais, materiais ou não materiais, ou simplesmente fictícias.

É o tempo da industrialização de toda a atividade humana, da produção em quantidade ou em gama, personalizada, regendo-se os produtos pelo imediatismo consumista, pela obsolescência rápida das formas e das funções, que outros produtos mais atualizados vêm colmatar de modo mais eficaz, gerando transações comerciais que crescem em número e diminuem em tempo, gerando lucros abundantes e de fácil obtenção, porque o comércio não deixa de estar associado à moda, à publicidade, à comunicação sugestiva dos media, às estratégias do *marketing*.

«Hoje, um bom *design* significa objetos e espaços que têm valor, porque funcionam no sentido prático e emocional. Criar produtos inovadores, que conciliem a parte técnica com o

senso comum de maneira a melhorar a qualidade de vida das pessoas, é o principal objetivo do *design*.

A hibridização é um dos aspectos presentes nas propostas de projetos. Os objetos têm de ser mais comunicativos, devem apostar ao nível dos interfaces expressando as suas funções, ser acessíveis e de fácil uso, tornando-se objetos inteligentes dotados de sentidos, para podermos estabelecer relações com eles, daí que os produtos meramente utilitários ou decorativos estejam obsoletos. A maioria deles, hoje em dia, vivem mais do aspeto exterior, sendo a sua essência remetida para segundo plano» (Freitas & Cardoso, 2000: 12).

As artes visuais estão a transformar-se em mera semiótica, em sistemas que ligam objetos, palavras e imagens, que têm consumo garantido no mercado, a determinados significados, através de signos e significantes, procurando, pela análise, determinar a adequação dos significados aos significantes, para que a mensagem seja eficaz. É a lógica do *design*, patente, aliás, nas palavras que se seguem, a respeito de teorias de imagem e texto: «Uma imagem pode-se comunicar com sucesso ou ser melhorada através de uma série de estratégias visuais dependendo do contexto. Estas variam de altamente pragmáticas, onde a ambiguidade ou a oportunidade para o engano devem ser, tanto quanto possível, muito reduzidas - por exemplo, os sinais de trânsito, em que a clareza da mensagem é potencialmente uma questão de vida de uma morte - a um trabalho que permite uma abordagem muito mais poética - por exemplo, alguns editoriais e projetos de arte, onde a matéria em causa convida a interpretações, e onde o *designer* tem um espaço muito maior em termos de imagem e mensagem» (Dabner, D. S. & Casey, A. 2011: 22).

Em suma, estes são alguns dos principais vetores que tipificam a verdade dos tempos atuais, que exige reformulação, avaliação crítica e inovação pedagógica se queremos voltar a uma arte e cultura com sentido e valor. Para isso, convoquemos agora, de novo, o espírito da modernidade estética.

CAPÍTULO II

O ESPÍRITO DA CULTURA ESTÉTICA NA MODERNIDADE

1. O sentido global da estética moderna

Pelo menos até ao final do século XVIII, o estudo da arte, ao qual Baumgarten dá o nome de estética, insistia nas condições que podiam tornar um objeto belo e nas faculdades do sujeito para apreender e reconhecer a beleza. Arte, em sentido geral, significava qualquer obra efetuada pelo homem; e aquelas que tinham como único fim a expressão da beleza eram consideradas belas artes, por oposição às artes utilitárias que se justificavam pela utilidade – eram as artes pragmáticas e arte, em sentido restrito, só englobava as primeiras. «Dizemos que uma obra é uma obra de arte apenas quando ela não tem um uso instrumental preponderante, e quando os seus fundamentos técnicos e racionais não são proeminentes.» (Kubler, 1998: 30)

Contudo, há coisas belas e úteis ao mesmo tempo, embora utilidade e beleza não se confundam, pois a beleza é absoluta, não subordinada, é uma finalidade em si mesma, enquanto o útil é relativo ao fim a que se destina, à tarefa que cumpre, distinta de si mesmo e que lhe dá sentido. «Reconheçamos ao grupo das belas-artes a importância e a particularidade de formar como que um centro estelar e bem organizado de atividades artísticas muito puras e que se bastam a si mesmas» (Souriau, 1983: 43).

Neste contexto, as artes visuais, que sempre tiveram a sua centralidade na imagem, tanto pertencem às belas artes quanto às artes comuns, mantendo num e noutra caso diferentes graus de envergadura estética.

Que a estética e as artes visuais até ao fim da modernidade têm como único objetivo a realização do belo, é fato assente. Mais difícil é saber em que consiste o belo, defini-lo, captar-lhe a essência, pois qualquer que tenha sido a concetualização utilizada parece ter ficado sempre aquém da experiência do belo, que pertence mais aos domínios do inefável e da intuição do que ao raciocínio discursivo. Diz Schiller (1994: 77) que «(...) a beleza não produz qualquer resultado, nem para o entendimento nem para a vontade, não preenchendo qualquer objetivo isolado de natureza intelectual ou moral, não encontrando qualquer verdade, não nos ajudando a cumprir qualquer dever e sendo, numa palavra, igualmente inadequada fundamentar o carácter e para esclarecer a mente».

O belo produz nos espectadores o denominado sentimento estético, a complacência de que fala Kant. O belo é já a emoção do artista tornada sensível em sons, cores, formas e linhas, isto é, a arte exprime o belo e foi o belo que lhe deu origem. O artista inspira-se nas coisas do mundo; e graças à sua sensibilidade e imaginação criadoras, descobre, inventa e constrói nelas e sobre elas relações e formas que outorgam à obra de arte o carácter único, inédito e novo. Afirma Dufrenne (1981: 37) que «(...) o objeto belo envolve-nos e emocionamos mais imediatamente do que qualquer outro objeto, porque ele é, ao mesmo tempo, sensível e significante: nessa experiência incomparável o sensível revela em lugar de ocultar».

Se a essência do belo tem algo de insondável, resta apreender os traços da fenomenologia da obra de arte, que concretizam o belo. Foi disto que se ocuparam, durante largos séculos, filósofos, estetas e historiadores de arte.

Consideramos que não é possível edificar uma cultura estética sólida e verdadeiramente formativa sem um claro conceito de belo e sem o contributo de uma experiência que dele dê testemunho. Daí a valorização que aqui apresentamos da conceção moderna da beleza e da arte.

2. A estética de Kant como ideal de uma cultura.

2.1 A importância da estética Kantiana

Com efeito, as bases de uma sólida e fundamentada cultura estética, indispensável a alunos de arte, passam necessariamente por uma referência a Kant, na medida em que foi ele quem verdadeiramente institucionalizou a autonomia da arte e da estética, ao retirar estas da tutela de cânones e modelos exteriores que todo o artista deveria seguir, como aliás aconteceu até ao fim do renascimento, e ao recentrar estas na esfera estrita do sujeito e da sua criatividade.

Kant empreendeu uma verdadeira revolução, ao dizer que não era mais o objeto que determinava os conteúdos mentais do sujeito mas, inversamente era o sujeito cognoscente quem determinava o objeto, no sentido de o tornar fenómeno, isto é, apreensível pelas intuições à priori do espaço e do tempo e não no sentido de dizer o que ele era em si mesmo – o “em si” pertencia ao mundo “numenal” e estava vedado ao homem. Esta revolução exigia que tudo estivesse ligado ao que podemos chamar de estético – como o belo, a arte, o gosto, o sublime - tivesse também no sujeito o seu escopo e não em nenhuma regra ou cânone exterior. O sujeito com as suas faculdades - sensibilidade, entendimento e imaginação - é o grande

criador de todas as formas de experiência e ação e, portanto também da arte do belo, do gosto...

A Crítica do Juízo (1790), a terceira das obras críticas de Kant é a obra fundamental para o conhecimento da doutrina kantiana acerca da estética. Nela estabelece os princípios *a priori* do sentimento que é a faculdade que alimenta o Juízo do gosto, ocupando tal juízo um lugar intermédio entre a razão pura e a razão prática. Em geral, a faculdade de julgar é a capacidade de pensar o particular como contido no universal.

Neste âmbito, uma distinção importante para a estética Kantiana é a que se faz entre juízo determinante e juízo reflexionante. É determinante aquele juízo que dá *a priori* as condições em que o particular se pode submeter ao princípio, à lei ou à regra universal. É reflexionante quando, dado o particular, a faculdade de julgar tenta encontrar o universal. Este juízo baseia-se na suposição de que a natureza é uma unidade inteligível para as nossas faculdades cognitivas, isto é, de que lhe preside uma inteligência não humana que a adapta a essas faculdades – nisto reside o conceito *a priori* da finalidade da natureza, que Kant entende ser um princípio transcendental da faculdade de julgar, por não se basear em observações empíricas e consistir em máximas *a priori* que nos guiam na investigação empírica da natureza. Assim, o princípio geral *a priori* da finalidade da natureza tem apenas uma validade subjetiva, é um princípio meramente heurístico e não ontológico.

Esta finalidade da natureza é entendida “esteticamente” como a concordância da forma do objeto com a faculdade cognitiva, sem que essa forma se refira a algum conceito para determinar o conhecimento do objeto (finalidade sem fim). Neste caso, a forma do objeto é fundamento de um prazer que vem da representação do objeto; e sempre que a representação é necessariamente acompanhada deste prazer e, portanto, prazenteira para todos, por via dessa necessidade, temos um juízo estético, o objeto é designado belo e a faculdade de julgar universalmente com base no prazer que acompanha a representação chama-se gosto.

A Crítica do Juízo é pois uma obra de grande interesse para a pedagogia e nomeadamente para a pedagogia estética, já que valoriza a experiência do prazer na contemplação forma dos objetos, sendo este o fundamento do juízo estético. De fato o juízo estético é subjetivo, por respeitar à concordância da forma de um objeto (natural ou obra de arte) com as faculdades do sujeito na base do sentimento causado pela representação do objeto, sem referência a qualquer conceito. Nesta linha, belo é o que existe universalmente sem conceito, isto é, o que está a meio caminho entre a sensibilidade e o entendimento, cuja característica universal é a liberdade ou a finalidade sem fim, que se encerra em si mesma, que

não busca algo diferente de si: «O belo é o que é representado sem conceitos como objectos de um comprazimento universal.» (Kant, 1992: 99)

2.2 Juízo de Gosto e Juízo Estético

Como já vimos referindo, o juízo de gosto é aquele que declara bela uma coisa; e ainda que o seu fundamento seja subjetivo por ser o sentimento, quando se diz que algo é belo teremos de afastar as nossas inclinações e emoções particulares, porque então estaríamos diante não de um juízo de gosto, mas de um juízo psicológico suscetível de ser verificado empiricamente: «Gosto é a faculdade de julgamento de um objeto ou de um modo de representação mediante um comprazimento ou descomprazimento (independente de todo interesse). O objeto de um tal comprazimento chama-se belo.» (Kant, 1992: 98)

O juízo estético tem uma certa pretensão de universalidade, não objetiva mas subjetiva: «Ora, um *juízo objetivo e universalmente valido* também é sempre subjetivo, isto é, se o juízo vale para tudo o que está contido sob um conceito dado, então ele vale também para qualquer um que se representa um objecto através deste conceito. Mas de uma *validade universal subjectiva*.» (Kant, 1992: 103)

O sentimento estético, no entender de Kant, resulta da conjugação livre das faculdades humanas, da imaginação e do entendimento, no caso do belo; da imaginação e da razão, no caso do sublime. A liberdade da imaginação deve conciliar-se com a necessidade do entendimento, da qual resulta uma mútua relação intrínseca de ambas as faculdades, que não pode definir-se como trabalho nem como ocupação mas unicamente como ócio. Este ócio é uma forma superior de jogo, através do qual o espírito se vivifica e se enriquece.

A ideia estética é uma representação do infinito, uma pura intuição da imaginação impossível de ser expressa em conceitos. Contudo, esta ideia indefinida de infinito ou de um substrato inteligível existente em nós é a chave e o princípio dos juízos estéticos, do sentimento estético, para além do qual este não pode ser explicado.

2.3 O belo

Kant, ao tratar da estética aplicada, reforça de algum modo essas noções. Divide a analítica do juízo estético em analítica do belo e analítica do sublime.

Belo é o que sem conceito agrada universalmente, é a forma da finalidade de um objeto enquanto é percebida no mesmo sem conhecimento do fim, é uma finalidade sem fim ou, mais simplesmente, é o que agrada sem justificação, induzindo sossegadamente a contemplação sem desencadear paixões.

O belo distingue-se do bom, que se aprecia pelo seu valor objetivo, e do agradável que é tudo o que deleita. O sublime refere-se também a um objeto ilimitado e infinito, mas enquanto o belo transparece na harmonia, o sublime nasce do contraste, gerando admiração e respeito: «(...) o comprazimento no sublime contém não tanto prazer positivo, mas muito mais admiração ou respeito, isto é merece ser chamado de prazer negativo.» (Kant, 1992: 138)

Refletindo sobre a arte em geral, Kant distingue esta enquanto fazer da natureza e enquanto atuar. Do fazer resulta a obra e do atuar o efeito. As belas artes, como obras, sem finalidade alguma externa a elas mesmas, promove a cultura das faculdades do espírito e a convivência social. Mas tratando-se da natureza da obra de arte sempre se dirá que, em Kant, o belo é o que agrada no mero ato de julgar, independentemente da sensação e de qualquer conceito, «pois conceitos não oferecem nenhuma passagem ao sentimento de prazer ou desprazer» (Kant, 1992: 99) consagrando assim a autonomia da obra de arte e da estética.

2.4 O desinteresse da beleza em contraposição às formas interessadas do prazer

Para Kant, a beleza liga-se a sentimentos de prazer. No entanto é um prazer muito peculiar, trata-se de um prazer desinteressado. Isto é, quando se produz um juízo estético sobre um objeto, o sujeito não sente necessidade de o possuir ou consumir. Assim o objeto não desperta qualquer desejo de posse no sujeito que o contempla.

Do mesmo modo os conceitos baseados no sentimento da beleza diferem dos juízos de aquisição de conhecimentos, pois estes são determinados pelas sensações objetivas, nestes juízos cognitivos associam-se propriedades às substâncias, por exemplo, o castanho à terra ou o azul ao mar. São suscetíveis de serem provados na sua veracidade ou cognoscibilidade.

Quando se emite um juízo sobre a beleza da forma de um objeto não se associa a ele propriedades objetivas. Comunica-se um sentimento de um certo afeto. Acontece que os

juízos sobre a beleza são baseados em sentimentos desinteressados distinguindo-os, assim, daqueles juízos baseados em interesses ou desejos.

Outros juízos são relacionados a um desejo e dão um sentir “agradável”, não sendo desinteressado, porque dá origem ao desejo de possuir o objeto ou de o usar «agradável não se diz apenas: ele *apraz*, mas: ele *deleita*» (Kant, 1992: 94)

Podemos então dizer que os juízos acerca da beleza baseiam-se em sentimentos, mas distinguem-se das sensações agradáveis que têm alguma relação com o objeto qualificado, por exemplo: os juízos de prazer interessados são os que estão relacionados por exemplo, com a alimentação, pois o desejo do consumo está na origem do próprio juízo.

O prazer desinteressado existe no relacionamento estético com a natureza, contrapondo ao relacionamento instrumental, onde a natureza é só vista como um meio para suprir as necessidades humanas consumistas.

Kant também distingue os juízos da beleza dos juízos do bom. No juízo do bom «está contido o conceito de um fim» (Kant, 1992: 94), isto é, o seu conceito tem como finalidade um bem.

Refletindo sobre a beleza, Kant, dá-lhe uma dimensão universal, retirando-lhe toda a parcialidade, para tal, ao fazer um julgamento sobre a beleza de um objeto espera-se que todos vivenciem essa beleza. Para Kant não há normas ou regras exteriores que levem alguém a julgar que um objeto pode ser belo.

Já vimos que a beleza proporciona deleite independente de qualquer interesse. Por isso para Kant a beleza é um prazer universal. «*Agradável* significa para alguém aquilo que o **deleita**; *belo*, aquilo que meramente lhe **apraz**; *bom*, aquilo que é *estimado, aprovado*» (Kant, 1992: 97)

Na Crítica do juízo, Kant estabelece a diferença entre o juízo de gosto e o juízo teleológico. Enquanto este visa um fim, afirmando ou negando alguma coisa de outra no sentido de concretizar uma qualquer intenção teórica ou prática, um interesse específico, o juízo de gosto ou estético, consubstanciado na análise do belo e do sublime, causa prazer, mas um prazer desinteressado, que não visa outro fim senão ele mesmo, que se esgota no comprazimento e no deleite que produz e, portanto, é o que existe universalmente sem conceito, é uma subjetividade objetiva, o ponto onde duas faculdades habitualmente divergentes, a imaginação e o entendimento, estão de acordo. O entendimento compraz-se, realiza-se, deleita-se na imaginação que, por sua vez, encontra no entendimento plenitude que ultrapassa uma subjetividade obscura, inconsciente. (Kant, 1992: 91 - 92)

É essa coincidência não habitual, é esse acordo entre o sensível e o intelectual ou, se preferir, entre o particular e o universal, que não precisa de nada de material para se concretizar e, por isso é desinteressado, que causa o prazer estético o qual pode ser universalmente partilhado, justamente por conjugar o afetivo e subjetivo com o elemento objetivo, o entendimento com a imaginação. Belo é pois o objeto que estimamos e que toda a gente pode considerar, também, belo (Kant, 1992: 99 - 100)

CAPÍTULO III

ASPETOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO

1. Enquadramento escolar

1.1 Caracterização da Escola

Este relatório enquadra-se num contexto específico de estágio na Escola Secundária de Sá de Miranda, onde lecionamos a disciplina de Desenho à turma 10º 13. Esta lecionação exigiu a adoção de metodologias adequadas em função das características e do meio, da cultura da escola e sobretudo de aspetos de caracterização individual de cada aluno de uma turma concreta (10º 13).

A Escola Secundária Sá de Miranda é a mais antiga do distrito de Braga, localizada no norte da cidade. É uma escola de ensino público frequentada, fundamentalmente, por alunos da zona urbana e zona rural. Tem uma população de 1400 alunos, distribuídos pelos vários cursos Científico-Humanísticos Profissionais e Educação e formação de adultos. Das trinta e cinco turmas em funcionamento na escola, quatro são de Artes Visuais.

O então Liceu de Braga foi criado por Passos Manuel, em 1836, reinava D. Maria II, por decreto de 17 de novembro que, no âmbito da Reforma da Instrução Pública preconizada pela política setembrista, criava um Liceu Nacional em cada capital de Distrito, na metrópole, mais quatro nas ilhas adjacentes. Dificuldades do tempo permitiram que, apenas em 1848, o Liceu de Braga entrasse em funcionamento.

Porém entre 1840 e 1845 as aulas do Liceu já funcionaram em espaços do Seminário de S. Pedro situado no Campo da Vinha, graças à intervenção do arcebispo D. Pedro Paulo Figueiredo da Cunha e Melo que cedeu temporariamente aquelas instalações.

Por carta de lei de 13 de julho de 1841, o convento da extinta congregação do Oratório, no campo de Santana, atual Avenida Central, foi destinado para sede do Liceu Nacional de Braga que aí passou a funcionar a partir de 11 de julho de 1845 até ao ano letivo de 1921-22. É nesta data que começa verdadeiramente a história do Liceu.

As atuais instalações tinham sido um colégio da Congregação do Espírito Santo até à implantação da República, altura em que essa Congregação foi expulsa do país e foram nacionalizados os seus bens. Dez anos depois da mudança de regime o antigo colégio foi considerado um local adequado para a instalação do Liceu, o que veio a confirmar-se no ano letivo de 1921/22.

Durante o Estado Novo, o edifício foi aumentado para responder à crescente afluência de alunos vindos de toda a região Norte e o Liceu reforçou a sua afirmação como um dos maiores Liceus Nacionais. A comprovar está o facto de, na atualidade, muitos serem os vultos, incluindo relevantes figuras nacionais, que passaram pelas carteiras do Sá de Miranda.

A Revolução política de abril de 1974 não podia deixar de passar também pelo domínio da Educação, trazendo grandes transformações, quer na estrutura dos cursos, quer nos objetivos da formação dos alunos e consequentes práticas pedagógicas. Acabando a polémica dicotomia entre Liceus e Escolas Técnicas, nasce, assim, a Escola Secundária de Sá de Miranda.

Atualmente a Escola encontra-se num processo de profunda transformação na organização da administração e gestão introduzida por um novo regime de Autonomia, Administração e Gestão. Trata-se de alterações profundas que nos permitem considerar que estamos perante as maiores transformações vividas no sistema educativo desde a restauração da democracia em abril de 1974.

1.2 Caracterização da turma.

A turma que é objeto da presente intervenção é formada por vinte e nove alunos, sendo vinte e um do sexo feminino e oito do sexo masculino, o nível etário médio é de 15,1 anos.

Dos seus agregados familiares fazem parte na generalidade dos casos, pai, mãe e um número reduzido de irmãos. Passando para a análise do ambiente familiar podemos analisar, para obter uma melhor caracterização do contexto em que nos movemos, algumas variáveis como o nível de escolaridade e a profissão.

Quanto ao nível de escolaridade, mais de 7% dos Encarregados de Educação e/ou pais dos elementos da turma não têm qualquer habilitação, mais de 30% cumpriram apenas o que agora se considera a escolaridade obrigatória (9º ano), mais de 46% frequentaram o 2º Ciclo do Ensino Básico e a mesma percentagem completou o Ensino Secundário. Apenas 11,5% dos casos verifica-se a frequência no Ensino Superior (ver tabela 1).

Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos Encarregados de Educação da turma, em que predominam os pequenos empresários/empregados e operários não qualificados, normalmente ligados a pequenas e médias empresas da região. Mais de 38% dos casos está desempregado, e mais de 14% dos alunos não sabe a condição profissional dos pais (ver tabela 2).

A outro nível foi possível apurar que mais de 96% dos alunos têm livros em casa mas só 61,5% destes é que gosta de ler. Mais de 88% dos elementos da turma têm o hábito de ir ao cinema (ver tabela 3).

Em termos de expectativas de futuro, a dispersão é grande, 14 dos elementos da turma ainda não sabem o que pretendem vir a ser em termos profissionais, os restantes dividem-se entre Arquitetura, Design de moda, Design gráfico, e Engenharia civil (ver tabela 4).

Tabela 1-Nível de escolaridade dos pais:

	Pais		Mães	
Sem habilitações	1	3,8%	1	3,8%
1º Ciclo do Ensino Básico	4	15,4%	6	23,1%
2º Ciclo do Ensino Básico	7	26,9%	5	19,2%
3º Ciclo do Ensino Básico	4	15,4%	8	15,4%
Ensino Secundário	7	26,9%	5	19,2%
Ensino Superior	2	7,7%	1	3,8%
Não tenho	0	0%	0	0%

Tabela 2- Profissão

	Pais		Mães	
Quadros Superiores/Dirigentes	2	7,7%	1	3,8%
Especialistas intelectuais/científicos	0	0%	0	0%
Técnicos nível intermédio	1	3,8%	2	7,7%
Pequenos empresários/empregados	10	38,5%	5	19,2%
Operários/não qualificados	5	19,2%	6	23,1%
Reformados/pensionistas	1	3,8%	0	0%
Desempregados	5	19,2%	5	19,2%
Doméstica	0	0%	5	19,2%
Não sei	2	7,7%	2	7,7%
Não tenho	0	0%	0	0%

Tabela 3- Hábitos/gostos/vivências:

Atividade	Referências afirmativas	
Faz parte de alguma associação?	5	19,2%
Gosta de ler?	16	61,5%
Tem livros?	25	96,2%
Costuma ir ao cinema?	23	88,5%
Vê diariamente televisão?	24	92,3%
Tem computador em casa?	26	100%
Utiliza habitualmente computador?	25	96,2%
Tem acesso à internet?	26	100%

Tabela 4- Expectativas em relação ao futuro profissional:

Expectativas	Número de referências
Arquitetura	7
Design de moda	3
Design gráfico	1
Engenharia civil	1
Não sabe	14

2. O contexto sociocultural dos alunos e o défice da cultura estética

Sob várias formas, a arte penetra na vida do jovem atual. Ela é mais um meio que lhe oferece conhecimento e compreensão do mundo em que vive. A obra de arte, sendo uma tradução da realidade, interior ou exterior, permite uma aclimatação ao real.

O contacto com as obras de arte forma a sensibilidade e o gosto, pelo que facilitar aos alunos a ocasião de as contemplar deve ser uma das principais aspirações do professor, antes de qualquer contacto irremediavelmente deformante ou da saturação produzida pela insistência abusiva de certas obras em si mesmas.

O aluno convive diariamente com imagens de “mau gosto”, que de certo modo, preenchem o seu mundo real. Normalmente, a influência da família e do meio é bem mais

poderosa do que a da escola. Convém, portanto, compensar tanto quanto possível essa influência, que nem sempre se exerce no melhor sentido, visto que na maior parte dos casos dos alunos desta turma, os membros mais velhos da família nunca tiveram o ensejo de uma educação estética e nem sequer sentem a sua necessidade.

O ideal seria possibilitar, também aos pais uma educação estética não só através da escola como ainda através de todas as vias sociais de informação e comunicação.

Vivemos num mundo de imagens, que está a sobrepor-se ao da escrita, os meios técnicos à nossa disposição, cinema, televisão, reproduções em massa, são formas de divulgação científica, artística e literária, que fornecem informações e conhecimentos que o aluno aprende com facilidade e interesse.

Se a imagem influencia poderosamente a opinião do jovem, modelando-o e dirigindo-o, ela torna-se, pois inseparável da sua educação. O professor deve tirar partido dos novos meios que a técnica põe ao seu alcance, preparando o aluno para o enfrentar, possibilitando uma educação estética que lhe permita distinguir os valores através da sensibilidade do conhecimento, descobrir a beleza do mundo que o rodeia, desenvolver a faculdade de apreciar, ensiná-lo a servir-se dos sentidos, da imaginação e da inteligência para aprender.

Face às características da turma que nos ocupou durante o estágio e profundamente convencida da importância formativa de uma adequada cultura estética, sentimos a necessidade de desenvolver e estimular o gosto dos alunos pela arte, pelo belo, pelo gosto, como contribuição para a sua formação humana, paralelamente à sua realização plástica, tratando-se da disciplina de Desenho. Propusemo-nos, assim, trabalhar em ordem aos objetivos de uma educação estética, ao desenvolvimento das suas faculdades de apresentação e crítica, de adesão a novos critérios de formação do gosto.

Na educação estética, o papel do professor, como permanente estimulador, é de uma importância capital. A ele compete aproveitar todas as oportunidades, abrindo as portas de aula, a fim de que nela penetre não só a arte do passado, mas também a arte contemporânea e todo o universo que as rodeia.

Atualmente o papel do professor é mais exigente, deve ajudar os alunos a sair dos vícios da cultura dominante, isto é, lutar contra o relativismo da cultura pós-moderna. Tomando consciência que é através de uma educação estética centrada na realidade do ser humano que se consegue compreender a função vital da experiência estética na formação dos alunos.

Um bom ensino conduz a uma boa aprendizagem e esta implica necessariamente o contacto com a obra de arte. Com as atividades efetuadas pretendemos desenvolver uma

estratégia que permitisse estabelecer uma relação mais interativa e pessoal entre os alunos e a arte. Foi esse o sentido que guiou as opções que tomámos a nível pedagógico.

3. Atividades desenvolvidas

Já anteriormente fizemos o levantamento das principais linhas de força que, em nosso entender, explicam a falta de cultura estética e artística que se manifestam nas nossas escolas e nos nossos alunos, agravadas com o convívio diário com imagens de “mau gosto”, e com a falta de vivências culturais e estéticas a nível familiar e social. Para colmatar essa situação delineamos as seguintes atividades que inserimos na nossa prática letiva:

1ª Atividade de concetualização - nesta atividade caracterizámos a modernidade e a pós-modernidade nos conceitos de arte, beleza e gosto, evidenciando que na modernidade há elementos que ajudam a estabilizar uma ideia de arte e beleza. Já na pós-modernidade pelo seu relativismo e pragmatismo, é difícil formular uma ideia de arte e beleza adequadas à formação de uma sólida cultura estética; antes requer uma vigilância crítica.

2ª Autorretrato - com esta atividade desenvolvemos o espírito crítico e adquirimos com autonomia capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos.

3ª Desenho de contorno de elementos naturais – nesta atividade trabalhamos uma coordenação consciente dos diferentes olhares e das diferentes sensações e percepções formando o sentido estético.

4ª Da manualidade do desenho à plasticidade compositiva – com esta atividade desenvolvemos o sentido crítico levando os alunos a atingirem a noção do gosto e da sensibilidade artística.

5ª Interação com a artista plástica Andrea Inocência - com esta atividade proporcionamos um diálogo direto entre a artista plástica e os alunos facultando-lhes o contacto direto com a conceção da obra de arte.

6ª Formulação de juízos estéticos após a apreciação de diferentes obras de arte – com esta atividade pretendemos avaliar o grau de consolidação cognitiva e formativa dos alunos quanto à aquisição e vivência de uma nova cultura estética.

3.1 Atividade de concetualização

No âmbito do projeto delineado, foi nossa primeira preocupação levar os alunos a entender os principais conceitos da estética moderna e pós-moderna caracterizando-os e comparando-os, a fim de compreenderem melhor o seu próprio contexto cultural, bem como as limitações do mesmo.

A abordagem destes dois paradigmas da cultura estética (modernidade e pós-modernidade) justificam-se também pelo fato de o Liceu Sá de Miranda não oferecer aos alunos de Artes Visuais a disciplina de História de Arte. Assim, serviu para colmatar esta lacuna no currículo da nossa turma de estágio. Para tal, propusemos a visualização de um powerpoint com um guião de orientação prática, caracterizando os conceitos de arte, belo e gosto na modernidade e na pós-modernidade (ver tabela 5).

Após leitura e análise do guião, para uma melhor compreensão e aprofundamento, a turma foi levada a debater os assuntos expostos, através de exemplos.

Com esta atividade pretendemos desenvolver nos alunos a capacidade de se exprimirem num ambiente de debate, para isso, alertámos que o debate só é possível quando há opiniões contrárias. Dissemos ainda, que a oposição será de ideias e não de pessoas, de modo argumentativo e dialético.

Tabela 5. Esquema simplificado de caracterização da arte, belo e gosto na modernidade e pós-modernidade.

Modernidade	Pós-modernidade
<ul style="list-style-type: none">• Arte: É a procura deliberada e consciente do belo.• O objeto de fruição que se distingue dos objetos de uso.	<ul style="list-style-type: none">• Arte: Banalização da arte, objetos do quotidiano suscetíveis de experiência estética.• Tudo pode ter arte.• A arte não é mais do que um nome
<ul style="list-style-type: none">• Belo: Universal, existência objetiva que necessita duma subjetividade para ser apreendido (belo para todos).• Harmonia, perfeição, equilíbrio das formas	<ul style="list-style-type: none">• Belo: O que for utilitário, o que for transacionável.• Valor que não se distingue mais do informe, do útil, do kitsch.• Tendência para negar a beleza• Tudo pode ser belo
<ul style="list-style-type: none">• Gosto: Juízo que expressa o sentimento da beleza pura.• Considera-se que o gosto se forma e educa.• Associado a um prazer nobre, desinteressado.	<ul style="list-style-type: none">• Gosto: Critério de avaliação dos objetos segundo as necessidades de consumo do culto, do indivíduo, do prazer sensorial e do estatuto social.• Bom-gosto não se distingue do mau-gosto.

Esta aula contou com a prévia teorização, tanto quanto nos foi possível investigar e compreender, das diferentes estéticas relativas às épocas mencionadas e que acabam de ser congregadas no presente trabalho e que recapitulamos.

Da noção de estética e de artes visuais da modernidade dissemos então que predominou uma orientação que tinha por finalidade o estudo das condições que tornam um objeto belo e das faculdades do sujeito para apreender e reconhecer a beleza.

Da noção vigente no período de transição da modernidade para a pós-modernidade, também conhecido por modernismo ou vanguardismo, dissemos, seguindo Daniel Bell (1976) e Lipovetsky (1989), que a arte se desfaz de todos os cânones, de todas as regras e procura insistentemente o novo, o inaudito, em nome da liberdade pessoal e do direito à criação sem regras e sem limites.

Da pós-modernidade dissemos, na esteira de Lipovetsky (1989: 113-114), encontrar-se esta fora de qualquer unidimensionalidade, de tal modo que «o pós-modernismo não tem como objetivo nem a destruição das formas modernas nem o ressurgimento do passado, mas a coexistência pacífica dos estilos, a descrispação da oposição tradição-modernidade, o afrouxar da antinomia local-internacional, a desestabilização das tomadas de partido rígidas pela figuração ou pela abstração, em suma a desconstrução do espaço artístico paralelamente a uma sociedade em que as ideologias duras já não vingam, em que as instituições se alimentam de opção e de participação, em que os papéis e as identidades se confundem, em que o indivíduo é flutuante e tolerante». Isto significa, segundo o nosso entendimento da interpretação que faz Touraine (1994: 220-236), uma dissolução do social em prol de um multiculturalismo, facetado por uma diversidade de discursos e de sentidos, pelo privado e subjetivo, e que impulsionam uma cultura relativista.

De igual modo, se fizeram referências à globalização, correlativa da pós-modernidade, globalização «influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação registado a partir do final da década de 1960» (Giddens, 2006: 22) e que se traduz na crescente interdependência entre indivíduos, países e regiões, não significando apenas interdependência económica, mas igualmente uma comunicação acelerada e universal e referindo-se também a dimensões políticas e culturais (Giddens, 2007: 16).

A globalização ou «mundialização dos fluxos mediáticos, tecnológicos e comerciais fazem submergir o mais pequeno recanto do planeta e alteram profundamente as práticas locais» com a «erosão rápida e irreversível das culturas singulares à escala planetária» (Warnier, 2002: 58 e 77).

Com esta atividade conseguimos que os alunos formassem noções corretas de arte, belo e gosto na modernidade e pós-modernidade, cativando o interesse dos alunos por estes conceitos.

Esta aula permitiu-nos constatar a falta de vocabulário específico dos alunos para se exprimirem num ambiente de debate, sendo necessário a nossa intervenção amiudadamente, de forma a ajudá-los a melhor formular as suas ideias. Conseguimos mostrar aos alunos que este tipo de aulas também podem ser enriquecedoras e interessantes para o desenvolvimento pessoal.

A turma demonstrou entusiasmo pelo debate, mostrando-se cooperante com as correções feitas e participando de forma pertinente.

Concluimos que nesta disciplina a componente teórica é tão importante quanto a componente prática.

3.2 Atividade de elaboração de um autorretrato (Unidade didática-Estudo do rosto)

A representação do rosto tem sido, ao longo dos séculos, um elemento precioso nas manifestações artísticas, livres, expressivas e pessoais de cada artista.

Como o tema é o estudo do rosto humano, iniciámos a aula com uma visualização em powerpoint sobre o contexto histórico do retrato, morfologia do rosto, fisiologia e fisionomia (ver Anexo A). Através desta abordagem sensibilizamos os alunos para a importância da figura humana (retrato) desde a arte rupestre até aos nossos dias.

Demos relevância à Arte Egípcia, Romana e Grega, porque nesta época já se conheciam representações de retratos. Abordámos as correntes artísticas do Renascimento, Romantismo, Realismo e Impressionismo mostrando os pintores de maior destaque de cada movimento artístico. Através destas correntes artísticas demos a conhecer a importância na representação da expressão do rosto transmitindo o estado de espírito da pessoa retratada.

Esta atividade teve como objetivos desenvolver o espírito crítico e adquirir com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos, questionar problemas de introspeção de quem é o próprio no projeto de vida e contrapor para uma beleza aparente. Deste modo, pudemos assim articular o tema do rosto e do autorretrato com uma das questões mais prementes do nosso tema, em termos de cultura estética: o sentido da autenticidade e da falsidade, da verdade e da aparência, do interior e do exterior, da forma e do conteúdo, da identidade e da diferença. Algo que atravessa todo o devir cultural e artístico moderno e pós-moderno!

Ao confrontarmos os alunos com a sua própria imagem, interiorizando-a e consciencializando-se da sua forma e do seu aspeto, levamo-los a olhar sobre si mesmos, descontextualizando-os das imagens ilusórias do mundo atual.

Durante a atividade, verificámos que foi a primeira vez que os alunos se confrontaram com as características fisionómicas do seu rosto e as suas verdadeiras proporções. Com isto sensibilizamos os alunos para a articulação entre a perceção e a representação do mundo visível e do que está aquém do mundo visual – o espaço da interioridade.

No decorrer da aula, ocorreu falar-se das tendências atuais que impregnam a arte e todo o âmbito do estético. O que foi oportuno dizer, pois mereceu o consenso de todos, foi que a arte está a transformar-se em mera semiótica, em sistemas que ligam objetos, palavras e imagens, que têm consumo garantido no mercado. Estamos na era do *design*.

A verdade atual mais singular do consumo é esta: o *design* é uma linguagem poderosa, é o grande atrativo dos produtos no mercado – o que não tiver *design* não vende. Dizer que um determinado objeto tem valor de mercado não significa nada mais do que tem *design* e não que é belo ou sublime. São as preferências do mercado que ditam a moda e esta determina, a cada passo, o que entra e sai do âmbito estético, se é que a utilização desta palavra ainda faz algum sentido. A intemporalidade da obra de arte morreu, tendo sido substituída por uma arte do aqui e agora, por uma arte transitória, de consumo, sem projeção para o futuro, «o subjetivismo estético, que entende a experiência estética como uma forma de consumo e a arte como uma espécie de supermercado em que cada qual escolhe os bens que mais lhe apetece para satisfazer os seus apetites de entretenimento, identidade ou auto mortificação.» (Villar, 2000: 186)

O autorretrato é o espelho do artista. Nele se espelha e se reflete a sua imagem e a imagem do seu mundo, da sua época e dos valores. De certo modo, a temática do autorretrato permite um exercício hermenêutico de grande questionamento antropológico e cultural. Capaz de pôr em causa as evidências de uma cultura determinada pelos valores do design e do consumo a qualquer preço.

Para realizarmos esta atividade, foi facultado a cada aluno um espelho para representarem o seu rosto, salientando expressões, valores e vontades.



Figura 1.Exemplos de alguns trabalhos realizados pelos alunos durante a atividade nº 2.

3.3 Desenho de contorno de elementos naturais

A natureza possui uma grande variedade de formas. As plantas, frutas, e outros elementos contêm uma grande pluralidade de cores, texturas e estruturas que são passíveis de uma interpretação pessoal por parte dos alunos. Por isso, para realizarmos estudos de objetos naturais, recorreremos a vários meios plásticos de expressão que podem ser utilizados de maneira livre e espontânea. A liberdade, a visão pessoal e o estilo do desenho erguem-se a partir das bases do trabalho.

Quando se fala de visão não se fala apenas da capacidade de olhar. O ser humano pode captar o aspeto global duma paisagem, sem se aperceber de certos sinais particulares que a caracterizam. Assim dizemos que usamos o nosso olhar, as nossas sensações e as nossas

percepções sem tomarmos um conhecimento profundo do local. Ver é estar atento ao olhar. Ver é compreender.

Para esta atividade, os alunos foram confrontados com um espaço selecionado de vegetação, no exterior da sala de aula, dentro do recinto escolar da Escola Sá de Miranda. Esse espaço era constituído por vegetação rasteira, tipo prado onde se inseriam árvores ornamentais de grande porte, tais como: carvalhos, plátanos, bétulas, entre outros arbustos de pequeno porte.

Foi distribuído a cada aluno uma área de um metro quadrado desse recinto a fim de realizarem a proposta de trabalho.

O objetivo fundamental desta atividade foi proporcionar aos alunos a possibilidade de olharem abstraíndo-se da forma exterior e superficial, conseguindo com isso encontrar a estrutura, a origem. Com este estudo pretendemos também encontrar a riqueza do mundo natural e da sua observação através do estudo das formas naturais.

A partir desta proposta os alunos tiveram de reaprender a utilizar a visão.

Foi-lhes pedido para selecionarem os elementos naturais mais significativos e desenhá-los. Com isto, trabalharam uma coordenação consciente dos diferentes olhares e das diferentes sensações e percepções, formando, assim, um certo sentido estético, na linha daquilo que Gerard Vilar considera ser uma autêntica experiência estética: «a estética mais recente (...) aposta em renovar a teoria da experiência estética como uma forma irreduzível da relação dos seres humanos com o mundo.» (Vilar, 2000: 184)

Esta atividade, estando bastante próxima das virtualidades de questionamento presentes na atividade anterior (relação entre o essencial e o aparente, o visível e o invisível, a profundidade e a superfície, o dentro e o fora...), permitiu também trazer para o mundo dos alunos a importância da natureza, de uma estética da natureza. Recordámos, então, como a natureza era valorizada na estética moderna e de que se foi perdendo esta referência.



Figura 2. Exemplos de alguns trabalhos realizados pelos alunos durante a atividade 3.3

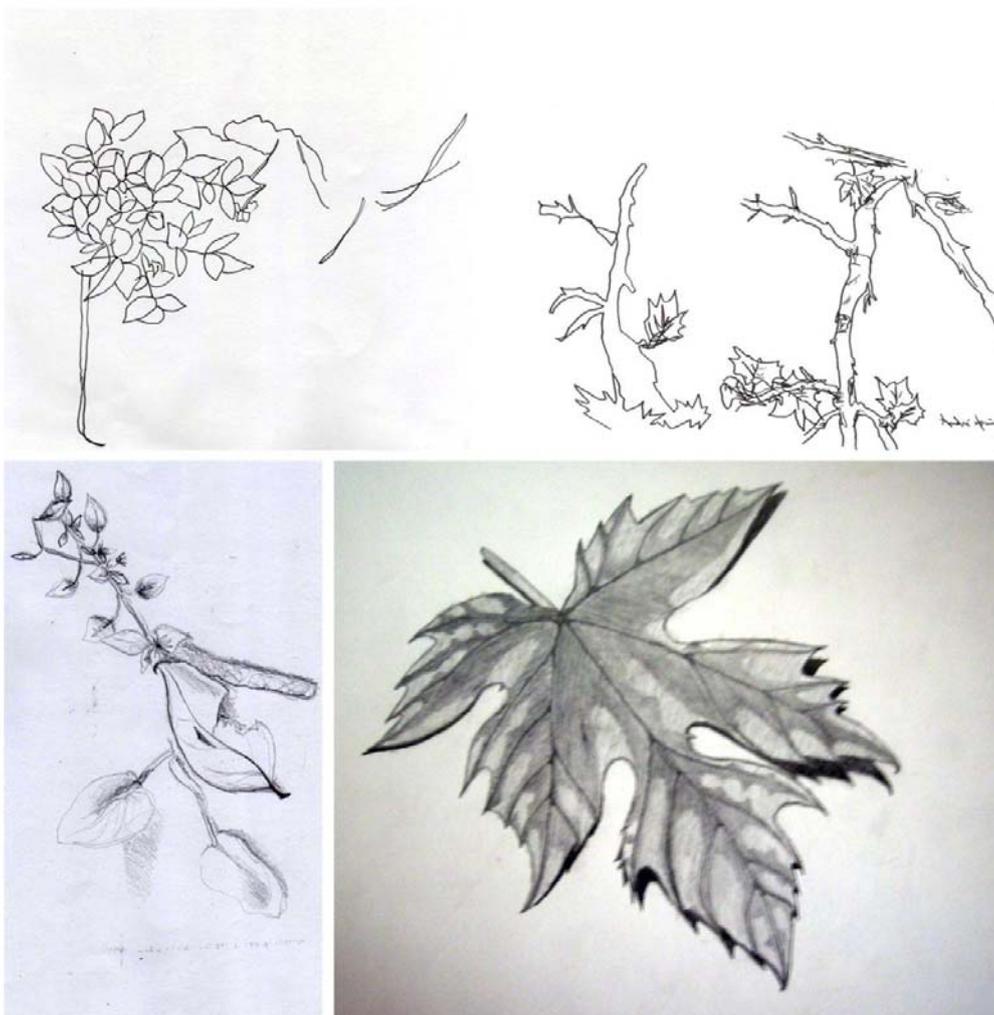


Figura 3. Exemplos de alguns trabalhos realizados pelos alunos durante a atividade 3.3

3.4 Da manualidade do desenho à plasticidade compositiva

Até ao final da modernidade defendia-se que as obras de arte eram criadas por inspiração, por intuição e impulso criador, atualmente a estética e as artes visuais estão limitadas à lógica das formas, através duma linguagem de mercado e da satisfação das suas necessidades, regendo-se pelo imediatismo consumista.

Após a interiorização do saber ver, obtida pela realização da proposta de atividade anterior, com a observação de elementos naturais, ramos, folhas, plantas, pedimos para identificarem as linhas essenciais, simplificando a forma. Com esta observação, os alunos transpuseram para o papel linhas simplificadas onde era transmitida em representação gráfica a imagem inerente ao ato visual.

Esta atividade teve como objetivo principal levar os alunos através da análise e simplificação da forma a atingirem a essência dos objetos realçando-a e trazendo-a para o primeiro plano.

Com estas duas atividades (3.3, 3.4), que se complementam, conseguimos que os alunos formassem um sentido crítico e descobrissem um novo sentido estético e artístico, fazendo-os distanciarem-se do imediato e superficial, obrigando-os a uma reflexão sobre o que significa o verdadeiramente real, levando-os a adquirir os critérios de perceção do gosto e da sensibilidade artística.

Alguns alunos atingiram uma redução da forma a um mínimo de características estruturais alcançando a estrutura invisível dos elementos naturais. Percurso nem sempre fácil, já que, como é sabido, hoje em dia, vive-se mais do aspeto exterior, sendo a essência remetida para segundo plano, ou até mesmo, esquecida.

Com estes elementos reduzidos a um mínimo de acessórios, os alunos utilizaram-nos de forma repetida, a fim de criarem uma nova estrutura vertical escultórica, em cartolina preta.

A turma mostrou bastante interesse nesta atividade como se pode ver nas fotografias dos trabalhos dos alunos, alguns com bastante qualidade gráfica.



Figura 4. Exemplos de alguns trabalhos realizados pelos alunos durante a atividade 3.4.



Figura 5. Exemplos de alguns trabalhos realizados pelos alunos durante a atividade 3.4



Figura 6. Exemplos de alguns trabalhos realizados pelos alunos durante a atividade 3.4.



Figura 7. Exemplos de alguns trabalhos realizados pelos alunos durante a atividade 3.4.

3.5 Atividade de interação com a artista plástica Andrea Inocência

A visita à escola da artista plástica Andrea Inocência facultou aos alunos um contacto direto com a atividade artística. Desde 1997 que esta artista realiza performances e expõe coletiva e individualmente em Portugal, Espanha, França e Brasil. Concentrando em si ampla experiência, desde a conceção à realização da obra de arte, dois momentos nem sempre distintos e sequenciais, mas copresentes de tal modo que se vão descobrindo e realizando um ao outro no processo criativo.

Andrea Inocência focou a importância da arte, lembrando aos alunos que a arte e o homem são indissociáveis, não há arte sem homem e não há homem sem arte. Disse ainda que pela arte o mundo torna-se mais inteligível e acessível. A arte é uma espécie de respiração da alma e através da arte tudo o que nela está toma forma, torna-se uma realidade visível. A arte é uma criação humana, não existe naturalmente no mundo, é o produto da ação do homem quando tenta passar de criatura a criador. Toda a arte é uma forma complexa de cultura, por isso, quanto mais cultura houver, maior apetência para o sentido estético.

Esta artista conseguiu criar na turma um ambiente sensível à arte, capaz de se sentir prazer com a beleza, dando a noção de contemplação como sendo um sentimento de alegria interior que se verbaliza ao apreciar uma obra de arte. O diálogo que teve com a turma revelou-se de extrema importância uma vez que alertou os alunos para a necessidade de se instruírem, de ampliarem tanto quanto possível os conhecimentos e de se libertarem de preconceitos para assim conseguirem adquirir cultura estética, sabendo que «a arte transtorna o nosso mundo habitual e modifica-nos, amplia-o e renova-o. Mas nem todas as obras de arte o fazem de igual modo, nem com a mesma força, nem com a mesma razão.» (Vilar, 2000: 184)

Mostrou aos alunos que na atualidade prevalece a necessidade do consumismo, o que além de pesar nos recursos naturais provoca tensões destruidoras. É urgente transferir esta necessidade de satisfação de uma forma diferente, privilegiando a aprendizagem, encorajando-os a estudar, a apaixonarem-se pelas disciplinas artísticas, a familiarizarem-se com as diversas ciências, para que sejam capazes de apreciar o significado de uma descoberta científica, de uma obra de arte, de um bailado. Demonstrou que o conhecimento é um universo incomensurável, todos poderíamos aprofundá-lo incessantemente e durante toda a vida que nunca o esgotaríamos. Convenceu a turma de que a sociedade atual deveria reger-se por uma nova escala de valores, baseando-se no primado da cultura e do ensino.

Com os esclarecimentos prestados, os exemplos que deu, a interação que imprimiu na turma contribuiu para a prossecução dos nossos objetivos formativos e didáticos.

Foi, um trabalho muito proveitoso, quer pelo seu conteúdo, quer pela complementaridade que estabeleceu com todos os demais realizados ao longo do ano letivo.

3.6 Formulação de juízos estéticos após apreciação de diversas obras

Nesta atividade propusemos à turma a apreciação e contemplação de um conjunto pinturas e de um objeto de design vindo da arquitetura. As peças foram as seguintes: “Retrato de Madame d’Haussonville”, de Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867), pintor de transição do neoclássico para o romântico; as “Amapolas”, de Oscar-Claude Monet (1840-1926), pintor impressionista; um quadro de pintura contemporânea sem elementos identificativos; “Barcos Holandeses Num Vendaval”, de Joseph Mallord William Turner (1775-1851), pintor romântico inglês; a “Barcelona-Chair”, uma peça típica de design, de Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969), arquiteto; “GEO”, de Salvador Dali (1904-1989), pintor surrealista (ver Anexo B).

Após a observação e contemplação das obras pedimos aos alunos que se pronunciassem por escrito, sem identificação, sobre aquilo que viram, emitindo um juízo estético ou de gosto. As respostas constam no Anexo C. Para evitar desnecessárias repetições e também porque houve quem não se pronunciasse ou o fizesse de modo incompleto, foram selecionadas segundo a metodologia qualitativa e a observação participativa as mais completas, em número de nove, e cabalmente representativas dos juízos emitidos pelos alunos.

Vejamos os principais conceitos presentes naqueles juízos:

- para o primeiro quadro, “Retrato de Madame d’Haussonville”, *atração, beleza, delicadeza, inocência, pensamento, poder, pureza, realismo, sabedoria, sensualidade, serenidade, simplicidade, superioridade e tranquilidade.*

- em relação ao segundo, “Amapolas”, *alegria, beleza, delicadeza, felicidade, gosto, liberdade, paz, prazer, pureza, serenidade, ternura.*

- quanto ao terceiro, uma pintura “contemporânea”, *brutalidade, complicação, confusão, desconhecido, desordem, escuridão, infelicidade, medo, nervosismo, raiva, rancor, solidão, vazio.*

- quanto ao quarto quadro ou pintura, “Barcos Holandeses num Vendaval”, a adjetivação utilizada foi a de *agitação, destino, força, insegurança, realismo.*

- para o quinto, “Barcelona-Chair”, *aconchego, conforto, descanso, estético, modernismo, originalidade, relaxamento, repouso, requinte, tranquilidade.*

- finalmente para sexto, “GEO”, *começo, crise, desgraça, destruição, dor, fantástico, fim, fuga, nascimento, ovo.*

É verdade que a prévia escolha das obras sempre condiciona, de algum modo, as respostas, porém, os alunos tiveram toda a margem de liberdade para se pronunciarem. Os diapositivos não indicavam, por exemplo, a data e a época em que as obras foram feitas.

Das respostas obtidas podemos concluir as seguintes consonâncias: para a primeira, segunda e terceira obras, alguns dos conceitos são perfeitamente compatíveis com a estética e artes visuais da modernidade, sem excluírem conceitos da pós-modernidade. Já nas restantes, todos os conceitos são típicos de uma visão pós-moderna, porque as obras em questão não procuram concretizar o belo, mas inscrevem valores que já estão fora de uma procura deliberada da beleza artística.

Esta atividade permitiu reconhecer que os alunos interiorizaram e souberam utilizar na formulação dos seus juízos estéticos, um conjunto de categorias indicadoras do ambiente cultural e estético subjacentes às obras contempladas; nomeadamente, souberam distinguir os traços distintivos da modernidade e da pós-modernidade na arte, na beleza e no gosto, gosto este «que tem sobrevivido muito além da sua morte filosófica há quase dois séculos, e resiste fraco e humilde como uma forma de razão intersubjetiva no mundo da arte e no mundo da perspectiva estética. No meio da desordem do mundo artístico e da cultura estética contemporânea o gosto permanece.» (Vilar, 2000: 189) E foi precisamente este um dos grandes objetivos deste trabalho: ajudar a consciencializar os alunos de que o gosto permanece como uma questão fundamental na construção do ser humano em geral, e do artista em particular.

Consideramos este dado um aspeto essencial, que nos indica um enriquecimento da sua cultura estética, passo fundamental para a construção de um gosto mais esclarecido, mais crítico e mais autêntico porque mais pessoal.

REFLEXÃO CRÍTICA E CONCLUSIVA

A escola de hoje, configurada por diversidades culturais e étnicas que se expressam em proporções cada vez mais intensas, precisa efetivamente de posicionar as suas preocupações no caminho da educação intercultural. E aí, as artes têm uma palavra importante a dizer.

Assim constatamos que a escola necessita de se consciencializar no sentido de valorizar a expressão plástica criativa tendo-a como fonte de cultura, de promoção de conhecimento e de inovação pedagógica.

Durante este estágio, perante o prazer da fruição e da prática do desenho, os alunos descobriram que por esta disciplina chegaram a outras áreas do saber, nomeadamente, à História da Arte, disciplina que deveria constar obrigatoriamente no currículo dos alunos de Artes Visuais.

Nos trabalhos executados pelos alunos podem-se observar diferenças de estilo, de gostos cromáticos e de composição, o que já mostra efetivamente a singularidade de cada um deles. O que os alunos disseram sobre os seus próprios trabalhos e sobre os dos seus colegas, assim como a avaliação que fizeram de todo o percurso realizado no qual também estamos incluídos, são para nós o maior reconhecimento de que esta disciplina, como linguagem universal, é promotora das relações interpessoais e culturais, concorre para a criação de cidadãos mais conscientes e solidários, mais preocupados com uma cultura do sentir, do pensar e do ser.

Ao longo do nosso estágio, procurámos também aliar a teoria e a prática, porque não há prática que não reclame em algum momento teoria e vice-versa, explicando aos nossos alunos as duas noções de estética – a da modernidade e a da pós-modernidade - passando de seguida a uma fase de consolidação do percurso formativo, com exemplos concretos e discussão dos mesmos.

Da noção da pós-modernidade dissemos encontrar-se esta envolvida por uma atmosfera onde «todos os gostos, todos os comportamentos podem coabitar sem se excluírem mutuamente, tudo podendo ser escolhido à vontade, quer a vida simples – ecologista – quer a vida supersofisticada, num tempo desvitalizado, sem referências estáveis, sem coordenadas principais» (Lipovetsky, 1989: 42).

Foi neste contexto geral e atual que se falou da cultura estética e das artes visuais da pós-modernidade, onde o imediatismo consumista, a obsolescência rápida de modelos e de produtos que, havendo por isso de ser substituídos para assegurarem a dinâmica do mercado e

a lógica do lucro fácil e abundante, acabariam por fazer girar essa estética e artes em torno do *design*, da sua filosofia e das suas variantes.

Ao falarmos na modernidade dissemos que a estética e as artes visuais têm um único objetivo - a realização do belo (a procura da harmonia, perfeição e equilíbrio das formas) que deu origem à arte.

Dissemos também que a obra de arte na modernidade tem uma certa vocação de eternidade e de universalidade, porque procede do espírito do artista e existe para o espírito.

Conseguimos, pois, ao longo do nosso estágio, capacitar os nossos alunos não só para uma distinção mínima da estética e artes visuais da modernidade e da pós-modernidade, como fazer com que percebessem que a evolução artística se efetua do modo que Kubler (1998: 34) explicou: «que as obras de arte assemelham-se a campos gravitacionais, ao agruparem-se por “escolas”».

Assim, sentimos que efetivamente promovemos um crescimento nos alunos, permitindo um alargamento na sua perceção, no sentido de se aproximarem de outras formas de compreensão da realidade, uma vez que a obra de arte, embora fruto da imaginação e da reflexão do artista, está também condicionada a um tempo histórico e ao meio ambiente.

Como uma das finalidades do ensino da arte é a formação estética, além de um aperfeiçoamento da perceção e da sensibilidade, achamos que durante o estágio conseguimos que os alunos adquirissem uma cultura estética centrada em valores mais perenes, aperfeiçoando os sentidos, compreendendo os significados estéticos da arte. Capacitamos a turma a interpretar diferentes obras de arte, desenvolvendo a sensibilidade e a imaginação e incentivando-a a pensar como artistas.

Orientamos os alunos a refletir sobre a estética, ensinando-os que a obra de arte não é percebida somente pelos órgãos dos sentidos, mas é uma atividade interior que entra em contacto com a vivência do outro indivíduo, artista ou leitor.

Levamos a turma a consciencializar-se do uso erróneo das palavras arte e beleza, uma vez que para eles tudo o que é belo é arte e que toda a arte é bela. Este conceito estava no cerne de todas as suas dificuldades para a formação de um juízo estético.

Diremos também nesta conclusão que foram várias as limitações que sentimos durante o nosso estágio.

Desde logo o facto do tempo de trabalho semanal com os alunos ser escasso, pois dispúnhamos apenas de noventa minutos e tínhamos de cumprir um programa extenso, o que nos levou muitas vezes a trabalhar sob excessiva pressão.

Em segundo lugar encontramos uma turma sem preparação alguma no domínio da cultura estética e das artes visuais, pelo que foi necessário começar o estágio pelas noções mais elementares relativas à arte em geral e à estética em particular, o que também demorou o seu tempo em prejuízo de aspetos importantes do programa que poderiam ter sido melhor trabalhados, nomeadamente no respeitante às atividades práticas.

Finalmente salientamos também o trabalho desenvolvido na Faculdade que nem sempre, talvez pela nossa falta de prática, foi suficientemente esclarecedor, sendo certo que sentimos a necessidade de muito mais tempo para trabalhar convenientemente as noções e os métodos que ali nos iam sendo proporcionados.

Em todo caso diremos em derradeira nota que tendo sido um ano difícil não deixou de ser fundamental, tendo-nos proporcionado mais consciência e maturidade para enfrentar os desafios que a docência das artes visuais sempre nos colocará.

E dito isto, teremos de dizer também, que cumprimos o desígnio de praticar um ensino em correspondência com a nossa leitura do “problema” presente na mundividência dos nossos alunos, devidamente assinalado no início deste nosso trabalho – precisamente a carência da cultura estética que lhes permitisse abordar com suficiente à vontade o domínio das artes visuais e do desenho em particular. Neste aspeto temos a gratificação de, enquanto estagiária, notar que a nossa estratégia interventiva ajudou a fazer de cada aluno um sujeito de mudança para uma situação de mais informação e conhecimento na estética e artes visuais.

BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, J. M. & SANCHEZ, I. (2011). La formación de una cultura estética en el profesional de la educación desde su formación inicial, *Cuadernos de Educación y Desarrollo* vol. 3, Nº 27. Acedido em 06 outubro 2013, em URL:<http://www.eumed.net/rev/ced/27/uals.htm>
- BAUDRILLARD, J. (1985). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- BAYER, R. (1979). *História da Estética*. Lisboa: Estampa.
- BELL, D. (1976). *Vers la société post-industrielle*. Paris: Laffont.
- CARVALHO, A. D.(1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento
- COPELSTON, F. (1991). *História de la Filosofía (Vol VI de Wolff a Kant)*. Barcelona: Ariel.
- COPELSTON, F. (1989). *História de la Filosofía (Vol. VII de Fichte a Nietzsche)*. Barcelona: Ariel.
- DABNER, D., Calvert, S. & Casey, A. (2011). *Graphic Design School. A Foundation Course for Graphic Designers Working in Print, Moving Image and Digital Media*. London: Thames&Hudson.
- DUFRENNE, M. (1981). *Estética e Filosofia (2.ª edição)*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- FREITAS A. & CARDOSO, R. (2000). *Direções no Design*. Lisboa: ESAD.
- GIDDENS, A. (2006). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Presença.
- GIDDENS, A. (2007). *A Europa na Era Global*. Lisboa: Presença.
- GILBERT, R. (1976). *As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- KANT, I. (1992). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- KUBLER, G. (1998). *A Forma do Tempo. Observações sobre a história dos objectos*. Lisboa: Vega.
- LIPOVETSKY, G. (1989). *A Era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- LIPOVETSKY, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tempos democráticos*. Barcelona: Anagrama
- LIPOVETSKY, G. & Charles, S. (2011). *Os tempos hipermodernos*. Lisboa: Edições 70.
- LYOTARD, J. (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- NOT, L. (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat
- NOT, L. (1989). *L'enseignement répondant*. Paris: Puf.
- SCHILLER, F. (1994). *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- SOURIAU, E. (1983). *A correspondência das artes (elementos de estética comparada)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

- VATTIMO, G. (1987). *O Fim da Modernidade: Nihilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-Moderna*. Lisboa: Presença.
- VATTIMO, G. (1989a). *Más alla del sujeto (Nietzsche, Heidegger y la hermenêutica)*. Barcelona: Paidós.
- VATTIMO, G. (1989b). *El sujeto y la máscara*. Barcelona: Península.
- VATTIMO, G. (1990a). *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Barcelona: Península
- VATTIMO, G. (1990b). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós
- VATTIMO, G. (1992). *Ética de la interpretación*. Buenos Aires: Paidós
- VATTIMO, G. (1994). *El fin de la modernidade. Nihilismo y hermenêutica em la cultura postmoderna*. Barcelona: Planeta
- VILAR, G. (2000). *El desorden estético*. Barcelona: Idea Books
- WATERS, M. (1999). *Globalização*. Oeiras: Celta Editora.
- WARNIER, J-P. (2002). *A Mundialização da Cultura*. Lisboa: Editorial Notícias

**Powerpoint auxiliar à atividade Autorretrato
(Anexo A)**

1

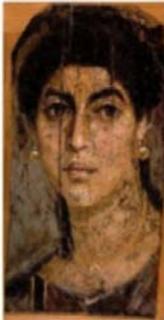
O Retrato



2

Contexto Histórico

- Na arte Egípcia apareceram representações do retrato de Deuses, governantes, eram bastante estilizados, não representavam a realidade da pessoa retratada.
- Entre os retratos mais antigos, encontra-se este retrato funerário do Egito. Nesta época, já existe uma visão mais realista da proporção e do detalhe.



Desenho: SP ano
Estágio 14 de Miranda

3

Contexto Histórico

- O retrato romano obedece a uma regra de realismo individual
- Descende da escultura funerária etrusca
- Inicialmente, os bustos dos mortos eram em cera, depois passaram a ser feitos em pedra
- O retrato satisfaz o culto dos mortos e, também, o culto da fama e dos heróis



Desenho: SP ano
Estágio 14 de Miranda

4

Contexto Histórico

- Ao contrário dos gregos, os retratos romanos podem ser de qualquer pessoa, desde que tenha meios financeiros para os pagar.
- Embora os clientes pedissem aos artistas para os representar numa imagem de glória e de dignidade, os aspectos físicos particulares eram respeitados.



Desenho: SP ano
Estágio 14 de Miranda

Slides de 1 a 4 referentes ao contexto histórico do retrato

5

O Renascimento

- O retrato assume um papel de destaque Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael eram considerados génios.



Desenho 12P ano
Eduardo Sá de Miranda

6

O Romantismo

- Durante o séc. XIX, os artistas românticos trabalharam retratos de líderes e de belas mulheres.



Desenho 12P ano
Eduardo Sá de Miranda

7

O Realismo

- Pintores realistas criaram retratos representando pessoas da classe baixa e classe média.



Desenho 12P ano
Eduardo Sá de Miranda

8

O Impressionismo

- Na década de 1870, retratava-se figuras isoladas ou em pequenos grupos, caracterizados pela riqueza de cores e de luminosidade.



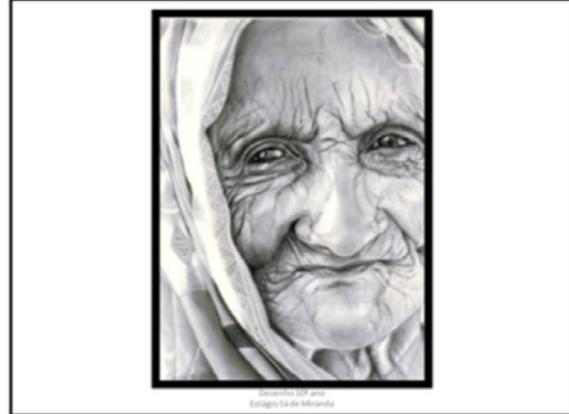
Desenho 12P ano
Eduardo Sá de Miranda

Slides de 5 a 8 referentes ao contexto histórico do retrato

9



10



11

Anatomia do crânio (ilustração científica)

- Em adultos possuímos **206 ossos**
- **28 na cabeça** (14 na face, 8 no crânio e 6 nos ouvidos).

Desenho 10P ano Estágio Sá de Miranda

12

Anatomia do rosto

- A nossa face possui **43 músculos** controlados pelo sétimo nervo craniano: nervo facial.
- Sorrir implica a acção de cerca 17 a 26 músculos, enquanto uma expressão carregada mobiliza entre 43 e 62.

Desenho 10P ano Estágio Sá de Miranda

13

Linhas orientadoras

Desenho 10P ano Estágio Sá de Miranda

Slides de 9 a 13, exemplos de retratos contemporâneos, anatomia e linhas orientadoras

Obras de arte colocadas à apreciação dos alunos
(Anexo B)

1ª



Retrato de Madame d' Haussonville
de
Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867), pintor de transição do neoclássico para o romântico

Com a visualização desta imagem pretendemos que os alunos não se fixassem apenas na aparência do detalhe, mas fossem levados a descobrir os sentimentos representados, tais como a paz, a serenidade.

2.^a



As Amapolas, Monet, Museu do Impressionismo, Paris

de

Oscar-Claude Monet (1840-1926), pintor impressionista

“ Esqueçam o que têm perante os olhos, uma árvore, uma casa, um campo e pensem simplesmente: aqui está um pequeno quadrado azul e ali um retângulo rosa, acolá uma franja amarela e pintem o que vos parece” (Monet).

Com esta imagem convidamos os alunos a descobrir o belo na natureza, através da simplicidade das suas formas.

3.^a



(sem elementos identificativos)

Arte contemporânea (2008)

Com esta imagem pretendemos que os alunos formulassem um pensamento sobre a própria arte. Verificassem que na arte, como na imaginação, não existem limites.

4.^a



Barcos Holandeses Num Vendaval
de

Joseph Mallord William Turner (1775-1851), pintor romântico inglês.

Com esta imagem pretendemos que os alunos, ao contemplá-la, se referissem à emoção, à energia e à força que ela representa.

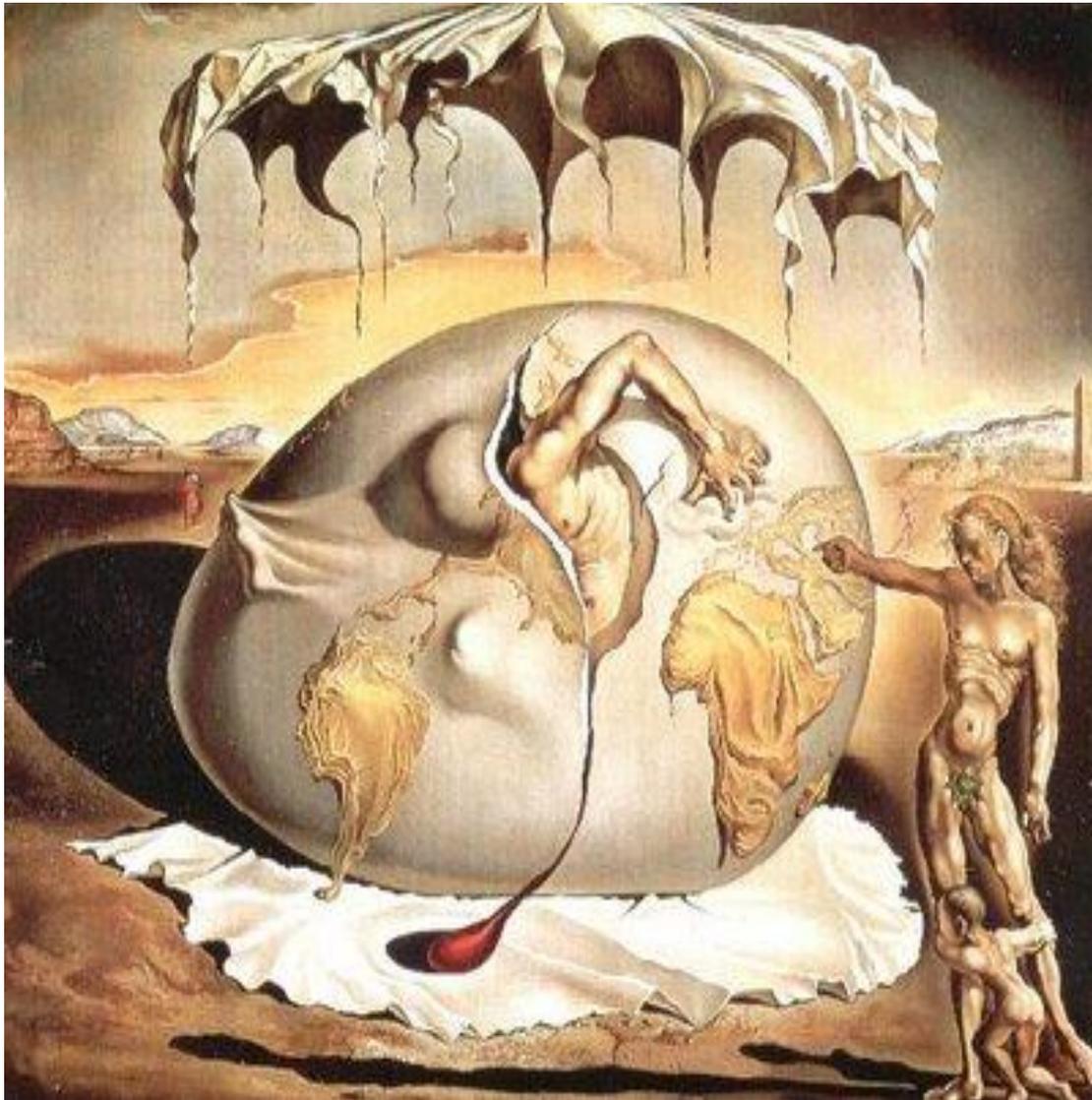
5.^a



Barcelona-Chair
de
Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969), arquiteto

Na visualização desta imagem, pretendemos que os alunos captassem o *design*, a utilidade e a funcionalidade das formas artísticas.

6.^a



GEO
de
Salvador Dalí (1904-1989), pintor surrealista

Com a visualização desta imagem, pretendemos que os alunos captassem o papel do inconsciente do sonho, da fantasia, do imaginário e do ficcional na atividade criativa.

Súmula dos juízos estéticos dos alunos depois de apreciarem as obras de arte constantes do anexo B

(ANEXO C)

Aluno 1

1ª Ingres

A imagem transmite-me a inocência da rapariga que está na figura. A rapariga que está na imagem deve ter algum poder monetário, parece educada não parece feliz nem ter liberdade.

2ª Monet

A imagem transmite-me bem-estar. Vê-se a ternura parental em levar os filhos a passear num jardim.

3ª Contemporânea

Mostra nervosismo e pouco cuidado, dando a sensação de rapidez em acabar o trabalho.

4ª Turner

A imagem mostra medo. A tempestade e as cores fazem sentir que não há segurança.

5ª Cadeira Design

A cadeira dá ideia de conforto. E de modernismo.

6º Dalí

A sensação que dá este quadro é de serem livres. A imagem traduz desespero de sair.

Aluno 2

1ª Ingres

Transmite-me atitude, postura, serenidade, tranquilidade, delicadeza com a mão, uma pessoa não muito feliz, mas também não muito triste, uma pessoa sábia e com poder.

2ª Monet

Transmite-me felicidade, pureza, caminho para a vida, amor perante os pequenos, a cor do céu transmite serenidade.

3ª Contemporânea

Este quadro transmite raiva devido ao preto, um coração despedaçado, uma luz escura para a vida, caminho da escuridão.

4ª Turner

Transmite-me tempestade, ansiedade a força do mar, um poder.

5ª Cadeira design

Isto é arte porque transmite conforto, tranquilidade, originalidade e aconchego.

6ª Dalí

Uma criança assustada ao ver um homem que está no centro do mundo, o homem está a sair da Europa, devido à desgraça, a cor do sangue é dor ou paixão, com o branco é a paz, uma antítese.

Aluno 3

1ª Ingres

Nesta pintura eu vejo uma rapariga pensar, o que me leva a pensar nalguma coisa. Vejo também beleza, o que é o belo, ou seja uma experiência estética. Suscita atração por causa da beleza da rapariga e pelo facto de ela estar a pensar o que nos faz querer saber o que ela está a pensar.

2ª Monet

Neste quadro vejo o horizonte e uma criança com uma mulher a caminhar em direção a algum sítio.

3ª Contemporânea

Neste quadro vejo confusão, ao observar este quadro sinto-me confusa. E aquele espaço azul parece ser a única saída desta confusão.

4ª Turner

Mostra tempestade

5ª Cadeira design

Esta cadeira, para mim, é considerada arte porque é realizada para o conforto. Sugere uma sensação de conforto.

6ª Dalí

Sugere que cada vez há mais mortes. Lembra a morte e apresenta os 5 continentes.

Aluno 4

1ª Ingres

A imagem transmite sensualidade. O olhar e a pose da pessoa retratada assim o demonstram.

2ª Monet

Transmite liberdade. A pintura da paisagem ampla e verde. Os adultos e as crianças caminham à vontade.

3ª Contemporânea

Nesta obra parece que o pintor quis esconder algo. A tinta preta está sobreposta a vestígios de vermelho e azul.

4ª Turner

Pela primeira vez que coloquei os olhos na pintura pensei numa tempestade e no surgimento de um Deus pela luz forte que surge entre as nuvens. Lá no fundo dá ideia que as coisas estão mais pacíficas.

5ª Cadeira design

A imagem transmite conforto, mas com requinte pelo facto das pernas terem uma forma pouco habitual.

6ª Dalí

O quadro transmite-me uma situação de crise mundial. A mulher e a criança estão esqueléticos representam a fome. O outro elemento rasgou o mundo, como se ele estivesse a ser destruído.

Aluno 5

1ª Ingres

Os sentimentos que eu sinto estão relacionados com a superioridade transmitida pela rapariga representada. Ao vê-la tenho a sensação dessa superioridade devido à posição em que a jovem se encontra e à riqueza à sua volta. Não vejo humildade. Dá-me uma ligeira sensação de irritação devido a essa atitude.

2ª Monet

Esta imagem transmite-me paz e serenidade. A paisagem é muito calma e oferece conforto e aconchego. Dá a sensação de alegria ou felicidade. As cores vivas também transmitem o mesmo sentimento.

3ª Contemporânea

O que sinto é confusão. Dá a sensação que algo está a ser ocultado. Parece haver muita intensidade e brutalidade.

4ª Turner

Esta obra dá a sensação de que algo de mal está prestes a acontecer. Uma tempestade que está prestes a começar. Apesar de ver o mar, não há serenidade, mas agitação.

5ª Cadeira

Quando vejo esta cadeira transmite-me aborrecimento. A cadeira é um objeto comum apesar de considera-la esteticamente bonita e transmitir-me algum conforto.

6ª Dalí

Transmite-me a sensação do fantástico. Pareço sentir algo como sofrimento e vontade de ser livre. Pareço sentir que existe algo de errado. A criança agarrada às pernas da pessoa parece procurar proteção.

Aluno 6

1º Ingres

Esta imagem demonstra beleza, sensualidade, um bem-estar natural, demonstra riqueza e pureza da própria pessoa.

2ª Monet

Descreve trajes à moda antiga grandes e belos campos que parece o nascer do sol, o que significa uma família abastada e unida.

3ª Contemporânea

O vazio, a abertura, o início de um vazio o que se parece com um anjo maléfico. A entrada para algo que não se conhece, isto é um caminho desconhecido.

4ª Turner

Esta imagem relembra-me os descobrimentos, algo que foi crucial para este mundo, muitas naus à procura de um destino, navegando num mar sem destino aparente e a rezar que Deus os guie.

5ª Cadeira

Conforto, hostilidade, e algo que se utiliza para sentar ou deitar

6º Dalí

O fim e o começo de um novo mundo

Aluno 7

1ª Ingres

Beleza; sensibilidade; gosto que o pintor tem em relação à pintura, em trabalhá-la; mostra muito realismo

2ª Monet

Pouco realismo, muito espaço verde, que mostra que o pintor gostava do meio rural e do ar livre

3ª Contemporânea

Vejo o uso da mancha e da tinta, não se percebe o sentido da pintura, pouco uso de cor, gestos com o pincel muito fortes.

4ª Turner

O pintor usou outro elemento que foi a água, o mar com alguns barcos destruídos, lembrando a época dos descobrimentos, realismo também, mostra a força do mar.

5ª Cadeira

Mostra conforto, apetece às pessoas estarem lá sentadas.

6ª Dalí

Uma espécie de globo desenhado num ovo, com um homem a sair dele com sangue a escorrer

Aluno 8

1ª Ingres

Ao ver esta obra de arte, eu vejo uma mulher delicada, uma mulher muito bonita e bem apresentada.

2ª Monet

Vejo a beleza da natureza e vejo o menino e a mulher a sentir-se bem com a natureza. Uma bela paisagem.

3ª Contemporânea

Neste quadro eu vejo medo, complicação e desordem.

4ª Turner

Vejo o embrulhamento que as ondas têm sobre os barcos

5ª Cadeira

Por um lado é arte, mas por outro não, porque a arte é vista de várias maneiras. Esta cadeira é boa para relaxar.

6ª Dalí

Este quadro é uma obra de arte, acho que está bem pintado.

Aluno 9

1ª Ingres

Transmite-me beleza, sensualidade, sabedoria, delicadeza, simplicidade.

2ª Monet

O quadro de Monet, transmite liberdade, felicidade, beleza da natureza, e também demonstra a perfeição da natureza e o bom da vida.

3ª Contemporânea

Nesta obra de arte contemporânea traduz solidão, rancor, um pouco de infelicidade, mas no meio de tanta coisa ruim, existem certos momentos que traduzem a esperança.

4ª Turner

A tempestade prestes a acontecer mostra quando as coisas não estão como nós queremos, quando as coisas não acontecem da melhor maneira, mas não podemos desistir.

5ª Cadeira

Esta cadeira transmite repouso, descanso, aconchego e sono.

6ª Dalí

Mostra um homem que está prestes a sair de um suposto mundo, ou seja, o nascimento do homem para o mundo. A criança está um pouco assustada com tal novidade pois ainda não entende como é a vida, embora a sua mãe que está ao lado lhe ensine.