

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

MÔNICA MITCHELL DE MORAIS BRAGA

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHADOR NO MODERNISMO
BRASILEIRO DOS ANOS 30 E 40:
UM PROJETO DE TRABALHO EM ENSINO DE ARTE**

Goiânia
2006

MÔNICA MITCHELL DE MORAIS BRAGA

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHADOR NO MODERNISMO
BRASILEIRO DOS ANOS 30 E 40:
UM PROJETO DE TRABALHO EM ENSINO DE ARTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Cultura Visual.

Área de concentração: Educação e Visibilidade

Orientador: Prof. Dr. Luís Edegar de Oliveira Costa.

Goiânia
2006

MÔNICA MITCHELL DE MORAIS BRAGA

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHADOR NO MODERNISMO
BRASILEIRO DOS ANOS 30 E 40:
UM PROJETO DE TRABALHO EM ENSINO DE ARTE**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 19 de dezembro de 2006, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Luís Edegar de Oliveira Costa – UFG
Presidente da Banca

Profa. Dra. Maria Elizia Borges – UFG
(membro interno)

Profa. Dra. Lucimar Bello Pereira Frange – PUC/SP
(membro externo)

Prof. Dr. Raimundo Martins – UFG
(suplente interno)

Profa. Dra. Iria Brzezinski – UCG
(suplente externo)

Ao meu avô, in memoriam, padrinho e incentivador. Aos meus filhos, Bruna e Brenno, razão de todo o esforço e ao André, meu marido, companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador desta dissertação, Dr. Luís Edegar de Oliveira Costa, pela confiança e persistência.

À professora Dr^a Maria Elízia Borges que ajudou a cultivar a semente deste trabalho.

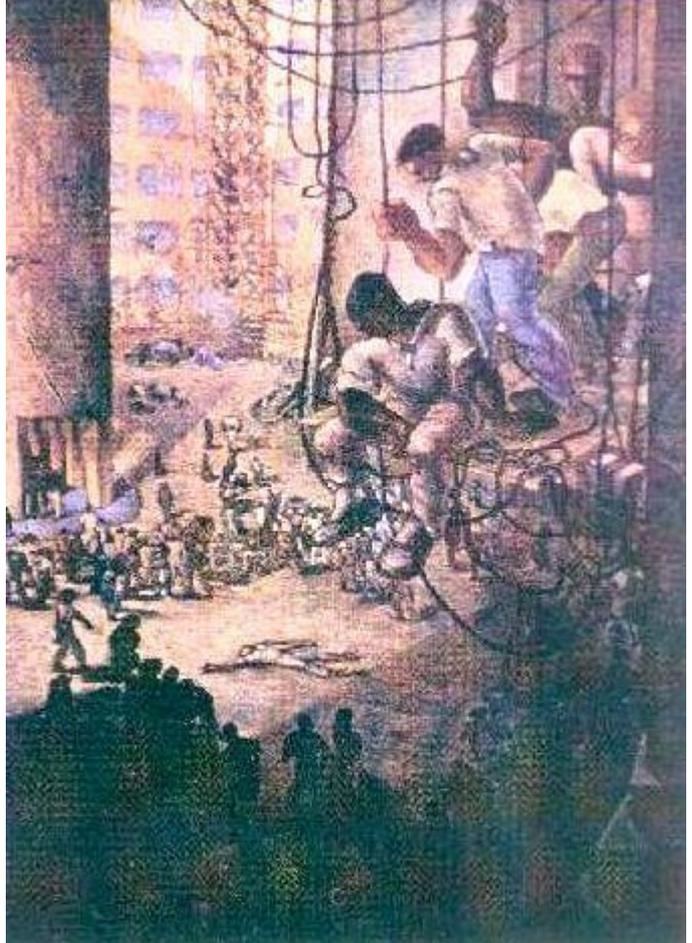
Ao professor Fernando Hernández pelas sugestões.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia pela licença concedida durante o curso.

Aos colegas que me incentivaram e apoiaram nos momentos necessários, em especial a Valéria Fabiane e Fábio Lima.

Aos meus filhos, Bruna e Brenno, pela compreensão.

Ao André, pela paciência e pelo incentivo nos momentos difíceis.



Eugênio de Proença Sigaud (1899-1979), *Acidente no trabalho*, 1944. Encáustica; 132 x 95 cm. Museu Nacional de Belas-Artes, Rio de Janeiro, RJ.

A meu ver, toda arte pode concorrer para ativar o debate político, melhorando assim, por via indireta, a vida do homem.

Eugênio Sigaud

RESUMO

A Cultura Visual coloca em discussão as imagens produzidas pela arte e as produzidas no cotidiano. Na educação, ela tem como finalidade possibilitar aos indivíduos uma compreensão sobre a cultura e a sociedade em que vivem, bem como a de outras culturas, através de uma aprendizagem em que esses mesmos indivíduos, de uma maneira questionadora, possam construir suas próprias visões e versões diante das representações visuais. Este trabalho propõe uma contextualização das representações visuais na educação, mais especificamente no ensino de arte, através de um projeto de trabalho. O objetivo é evidenciar aspectos nas representações do trabalhador em imagens produzidas por dois artistas do modernismo brasileiro dos anos 30 e 40 e a imagem de um cartaz do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) do governo deste período. Esta contextualização foi feita, concomitantemente, à aproximação com os estudos da Cultura Visual enquanto abordagem, adotando como referência, sobretudo, a definição de projeto de trabalho de Fernando Hernández (1998, 2000). Para abordar essas representações foram selecionadas, além do cartaz do DIP, as obras *Ferro* (1938), de Cândido Portinari, e *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral. As imagens modernistas no Brasil, dos anos de 1930 a 1940, evidenciam a opção de importantes artistas modernistas pela temática social. Nas representações visuais selecionadas o tema é empregado para tratar, com diferentes ênfases, a condição de vida de boa parte do trabalhador brasileiro. Através do projeto de trabalho em ensino de arte aqui proposto, apresento essas imagens com o objetivo de explorar uma abordagem mais participativa e questionadora sobre essas mesmas representações. A posição que ocupo nesta pesquisa é de professora/pesquisadora que percorre uma possível trajetória de descrição dessas imagens sugerida pelo projeto de trabalho e que tem a pretensão de colaborar, através dessa contextualização, para uma prática com as imagens no contexto escolar, favorecendo, assim, a compreensão da Cultura Visual que elas representam.

ABSTRACT

The Visual Culture puts in discussion the images produced by the art and those produced everyday. In the education process it has the purpose to make possible for the individuals to understand the culture and the society in which they live, as well as to understand other cultures through a learning in which those same individuals, in an argumentative way, may build their own visions and versions due to the visual representations. This work proposes a contextualization of the visual representations in the education, more specifically in the art teaching, through a work project. The objective is to evidence aspects in the worker's representations in images produced by two artists of the Brazilian modernism of the years 30 and 40 and the image of a government's poster of this period DIP (Department of Press and Propaganda). This contextualization was made together with the approximation to the studies of the Visual Culture as an approach, adopting as reference, above all, Fernando Hernández' definition of a work project (1998, 2000). To approach those representations we have selected, besides the poster of the DIP, the works *Ferro* (1938) of Cândido Portinari and *Operários* (1933) of Tarsila do Amaral. The modernist images in Brazil from 1930 to 1940 evidence the important modernist artists' option for the social theme. In the selected visual representations the theme is used to treat, with different emphases, the living conditions of a good amount of Brazilian workers. Through the work project in art teaching here proposed, those images are presented with the objective of exploring a more participative and argumentative approach of those same representations. The position that I occupy in this research belongs to a teacher/researcher that visualizes a possible description of those images suggested by the work project and has the pretension of collaborating through that contextualization for a practice with the images in the school context, favoring the understanding of the Visual Culture that they represent.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>Ferro</i> , 1938. Cândido Portinari (1903-1962).....	65
Figura 2	<i>Operários</i> , 1933. Tarsila do Amaral (1886-1973).....	77
Figura 3	Cartaz do DIP do Governo de Getúlio Vargas.....	82

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE FIGURAS.....	8
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – Pressupostos teóricos para um projeto de trabalho em ensino de arte.....	15
1.1 Os Estudos Culturais e a compreensão da Cultura Visual.....	16
1.1.1 Breve histórico dos Estudos Culturais.....	16
1.1.2 A cultura pelos Estudos Culturais.....	22
1. 1.3 A Cultura Visual.....	27
1.2 Representações artísticas em contexto escolar: um projeto de trabalho.....	30
CAPÍTULO 2 – Aspectos do contexto cultural do modernismo no Brasil dos anos 30 e 40: pano de fundo para a representação do trabalhador nas artes plásticas desse período.....	40
2.1 Aspectos do modernismo brasileiro em suas origens.....	41
2.1.1 A fase social: os anos 30 e 40.....	51
2.2 O contexto sócio-político: a era Vargas e o papel do trabalhador.....	54
CAPÍTULO 3 – Os trabalhadores de Portinari e Tarsila: projeto de trabalho em ensino de arte.....	60
3.1 Portinari: o pintor social.....	62
3.1.1 Os trabalhadores de <i>Ferro</i>	65
3.2 Tarsila e a fase social.....	72
3.2.1 Os <i>Operários</i> de Tarsila.....	77
3.3 Construindo um diálogo a partir de um cartaz do DIP.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89

INTRODUÇÃO

A imagem, na sociedade contemporânea, tem um papel central. Intimamente vinculada ao poder, ela é um dos objetos de estudo da cultura que permite investigar nossa visão de mundo, constituindo-se num importante espaço de veiculação ideológica e de luta social. Partindo da premissa que a descrição ou análise da imagem pode ser feita a partir de projetos, pretendo, neste estudo, apontar aspectos das representações do trabalhador em obras da produção modernista da arte brasileira do século XX, sob a perspectiva dos estudos da Cultura Visual, para propor um projeto de trabalho em ensino de arte. A perspectiva dos estudos da Cultura Visual segue a concepção de Fernando Hernández, para quem

as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual (2000, p. 133).

O interesse em lidar com obras de arte em contextos educativos, a partir do referencial representado pelos estudos da Cultura Visual, aliado à investigação de historiadores sobre o período da arte brasileira cujas obras estão orientadas na preocupação com questões políticas e sociais, como ocorreu nos anos 1930 e 1940, levou-me a investigar, neste trabalho, a representação do trabalhador em imagens produzidas por dois artistas representativos deste período, que permitem discutir elementos, significados e construção de visões dessa produção artística.

Para abordar a representação do trabalhador em imagens das artes plásticas no Brasil escolhi as obras *Ferro*, 1938, de Cândido Portinari (1903-1962) e *Operários*, 1933, de Tarsila do Amaral (1886-1973). Como foi dito, as obras selecionadas pertencem, historicamente, a um período em que a arte brasileira ganhou contornos de maior compromisso com temas sociais e menor ênfase na experimentação artística. Essa afirmação toma por base a reflexão de autores como Moraes (1978), Arantes (2004), Couto (2004) e Lafetá (2004). Nas obras desses artistas o tema foi empregado para discutir, com diferentes ênfases, a condição de vida de parte do povo brasileiro.

Portanto, de acordo com o que proponho, neste estudo, pretendo examinar alguns fatores que marcaram a estética da arte modernista no Brasil dos anos 30 e 40. Pretendo, ainda, levantar aspectos dessas imagens que possam ser tomados como referência para a contextualização de imagens no ensino de arte em ambientes escolares. E, na perspectiva teórica adotada, através dessas imagens, evidenciar a representação do trabalhador projetada por essas obras.

A Cultura Visual, neste trabalho, vai ser tratada como um referencial teórico que vê a imagem como um objeto envolvido na formação de diferentes subjetividades sociais e na construção de identidades. Os estudos da Cultura Visual têm como finalidade possibilitar que indivíduos se familiarizem com a cultura e a sociedade em que vivem, dando-lhes condições para enfrentar a manipulação dos discursos dominantes, que podemos encontrar nas representações visuais. A partir disso, esses indivíduos podem produzir sua própria identidade e resistência, participando de transformações sociais e culturais. Para Hernández:

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas 'visões' sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos (2000, p. 51).

Ainda, segundo Hernández, isso pode ser bem compreendido na obra *A primeira missa no Brasil, 1860*, de Victor Meireles (1832-1903):

Uma obra considerada historicista e atacada por boa parte do movimento moderno brasileiro, mas que, partindo da perspectiva da cultura visual, permite-nos reconstruir como a 'versão idealizada' de um fato histórico é compreendida, isto é, apropriada por diferentes tipos de público. Além disso, pode ajudar-nos a entender como essa 'representação' contribuiu para fixar visões sobre a realidade e a identidade dos alunos, educadores de museus, ou de grupos de indígenas brasileiros. Visões que têm a ver com noções como 'verdade', 'reconhecimento do outro', 'identidade nacional', 'versões da história', etc (2000, p. 51).

Esta reflexão de Hernández, sobre as obras de arte, nos permite dizer que, adotando a perspectiva da Cultura Visual podemos investigar as visões sobre a imagem do trabalhador em representações artísticas das artes plásticas no Brasil que seriam representativas da estética da produção dos anos 30 e 40 do modernismo brasileiro, adotando uma posição que não irá privilegiar o embate entre movimentos ou pontos de vista sobre encaminhamentos da investigação artística

brasileira e seu compasso ou descompasso com a arte internacional. Mas, a interpretação dessas imagens, visa investigar estratégias que permitam a compreensão da cultura artística que elas representam e, ao mesmo tempo, que favorecem a compreensão dessas representações como pensamento simbólico, relacionadas com a cultura e dotadas de significados comunicativos sobre as coisas e a vida com a qual elas dialogam e definem algum nível de referência.

As imagens como as que verificamos em obras da história da arte no Brasil permitem identificar as visões que se produzem e reproduzem em ambientes escolares. O propósito principal é descrever de uma forma crítica como estas representações operam na nossa forma de ver o mundo. E tentar buscar respostas, para perguntas como, por exemplo: Qual a narrativa cultural que está nestas imagens? Por que nós vemos o que vemos? O que podemos aprender com essa representação? Isso por que a minha compreensão da imagem está ligada à minha forma e modo de me relacionar com ela.

A escolha de obras da história da arte no Brasil neste trabalho tem uma razão de ser. Como professora de arte da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, percebia o total desinteresse dos alunos por obras e artistas do passado. É interessante observar que, nas reuniões pedagógicas, dizia-se que era inadmissível um aluno de 8ª série (9º ano, nas novas diretrizes do MEC para o ano de 2006) não saber construir um texto ou não saber dividir, mas tido como perfeitamente normal este aluno não saber quem foi Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Portinari, entre outros personagens da história da arte.

Contextualizar culturalmente Cândido Portinari e Tarsila do Amaral, artistas selecionados neste estudo é, conforme Hernández (2000), alfabetizar histórica e culturalmente o indivíduo. Além disso, Ana Mae Barbosa nos alerta que, nos últimos anos, "várias teses sobre arte-educação apontaram para a importância da contextualização do ensino, dos conceitos, das imagens para a educação comprometida com o social" (1998, p. 38). Daí meu interesse nessa abordagem.

O ensino em arte deve buscar a aproximação, o diálogo com os estudos que almejem a contextualização dos seus objetos que pode ser entendida como "a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiências e tecnologia" (BARBOSA, 1998, p. 43). Essa contextualização deve ocorrer através de abordagens didático-pedagógicas que permitam a construção de um processo

dialético entre aluno e Cultura Visual, processo que se impõe em função dos meios de produção e veiculação da informação.

Estas abordagens, por parte dos professores, devem promover ações de capacitação do indivíduo para a compreensão dos mecanismos de estruturação da informação, bem como a relação entre o real e a representação derivada destes processos. Para tal, é preciso usar diferentes estratégias e dinâmicas que possibilitem a aprendizagem, objetivando incorporar como a realidade é estruturada na sociedade, focalizando as experiências coletivas do ver como modo operante na criação dos discursos que regem os costumes e as idéias.

Este estudo está dividido em três capítulos. No primeiro: *Pressupostos teóricos para um projeto de trabalho em ensino de arte*, trato da contribuição dos Estudos Culturais para a compreensão da Cultura Visual e menciono contribuições que analisam as questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e a história. Segundo Giroux, essa contribuição “consiste em analisar a forma como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos” (1995, p. 95). Nesse caso, essa contribuição nos ajudará a tratar da linguagem vinculada à construção de identidades individuais e sociais. Para isso, começo esse primeiro capítulo com um breve histórico dos Estudos Culturais. Em seguida, abordo a visão de cultura segundo estes estudos e trato do referencial teórico que é mais especificamente o da Cultura Visual. Neste capítulo trato, ainda, das representações artísticas em contextos escolares, trabalhando com idéias de autores como Hernández (2000), Barbosa (1998) e Giroux (1995, 2003). Adoto, como referência, sobretudo, a definição de projeto de trabalho de Hernández (1998, 2000).

No segundo capítulo: *Aspectos do contexto cultural do modernismo no Brasil dos anos 30 e 40: pano de fundo para a representação do trabalhador nas artes plásticas desse período*, trato de aspectos do modernismo brasileiro através do debate histórico-crítico, como o desenvolvido ou representado por contribuições como as de Moraes (1978), Fabris (1990), Zílio (1997), Justino (2002), Lafetá (2004), entre outros. Para a compreensão da representação do trabalhador também abordo, neste capítulo, considerações acerca do contexto sócio-político do período em que as obras foram realizadas.

Em: *Os trabalhadores de Portinari e Tarsila: projeto de trabalho em ensino de arte* – terceiro capítulo – apresento as obras escolhidas para um projeto de

trabalho de descrição de imagens artísticas, na abordagem dos estudos da Cultura Visual, que possa ser desenvolvido em espaços escolares. Para dialogar com as duas representações artísticas, trato de uma terceira representação, a de um cartaz do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) no governo Vargas. A intenção é a de trazer uma imagem que possa auxiliar na narrativa que pretendo construir nessas imagens.

O que pretendo, com este estudo, é fazer um exercício de elaboração de um projeto de trabalho que possa contribuir para a minha prática profissional. Segundo Hernández e Ventura, trabalhar com projetos de trabalho é

favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (1998, p. 61).

A professora de arte – posição em que me coloco como pesquisadora – ao descrever estas imagens deve ter por finalidade elaborar uma abordagem para o contexto escolar, favorecendo, assim, a compreensão da Cultura Visual que elas representam.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA UM PROJETO DE TRABALHO EM ENSINO DE ARTE



Concentração trabalhista de 1º de maio, no estádio municipal do Pacaembú, 1944. São Paulo-SP. (CPDOC/ CDA Vargas)

Neste primeiro capítulo, pretendo expor pressupostos teóricos adotados para apontar os aspectos da representação artística do trabalhador feita no modernismo brasileiro dos anos 30 e 40. Isso como parte de um percurso possível de um projeto de trabalho no ensino de arte. Esta escolha tem como referencial teórico os estudos da Cultura Visual e, mais particularmente, as contribuições de Fernando Hernández (2000). Porém, como a Cultura Visual surgiu de esforços acadêmicos dos Estudos Culturais (MARTINS, 2005), num primeiro momento trago um breve histórico desses estudos e apresento uma noção de cultura oriunda desse campo. A escolha desse referencial se deu por entender que ele nos ajuda a desenvolver e melhor compreender os propósitos apresentados no projeto de trabalho. Abordaremos mais especificamente, os estudos da Cultura Visual e, por fim, apresento a proposta do projeto de trabalho de representações artísticas em contexto escolar.

1.1 Os Estudos Culturais e a compreensão da Cultura Visual

1.1.1 Breve histórico dos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais são um campo de teorização e investigação que têm origem, de forma organizada, na fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. Os Estudos Culturais tiveram como ponto de partida as preocupações que abrangiam “as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais” (ESCOSTEGUY, 2004, p. 138-9). Essas investigações refletiam, principalmente, na sua origem, sobre o poder dos meios de comunicação de massa e sobre a vida cultural da classe trabalhadora.

Segundo Escosteguy (2001; 2004), três publicações surgiram, no final dos anos 1950, identificadas como a base dos Estudos Culturais britânicos: *The uses of literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Culture and society* (1958) de Raymond Williams e *The making of the english working-class* (1963) de E. P. Thompson. Ainda segundo Escosteguy, o estudo de Hoggart abordava “materiais culturais, antes desprezados, da cultura popular e dos *mass media*. Esse trabalho inaugura a perspectiva que argumenta que no âmbito popular não existe apenas submissão mas, também, resistência” (2004, p. 139). Segundo essa perspectiva, indivíduos criam identidades e constroem suas vidas por meio desses materiais culturais.

Cevasco, outra pesquisadora dos Estudos Culturais, em relação ao livro de Hoggart, diz que “sua atenção detida aos procedimentos da imprensa popular, do cinema e dos costumes da vida cotidiana faz de seu livro um dos primeiros exemplos do tipo de investigação que marcaria os estudos culturais” (2003, p. 21). *The uses of literacy* tratou da influência da cultura de massas sobre a classe trabalhadora urbana. Nesse trabalho, “a estratégia da argumentação é estabelecer a existência de uma cultura como modo de vida baseado nas relações sociais nos bairros da classe trabalhadora” (2003, p. 22).

Já o texto de Williams procura mostrar a cultura como “uma categoria-chave que conecta tanto a análise literária quanto a investigação social” (ESCOSTEGUY, 2004, p. 140). A idéia desse autor era a de subverter a distinção entre cultura superior e inferior. Para ele, a cultura marginal poderia ser vista como

um modo de vida em condições de igualdade de existência como qualquer outra cultura. Ainda sobre essa obra de Williams, vale ressaltar que ela

pretende superar as dicotomias estruturantes da posição da tradição de cultura e sociedade. Nela, a 'Cultura', com C maiúsculo, é colocada longe da vida material, onde encontra seu significado. Para Williams a questão nodal é verificar que a cultura é produzida de forma muito mais extensa do que querem fazer crer os defensores da cultura de minoria. Longe de desprezar o que comumente se designa como as grandes obras da Cultura, é preciso se apropriar dessa herança comum retida nas mãos de poucos, por meio da abertura do acesso aos meios de produção cultural. Williams lembra que é preciso insurgir-se ainda contra uma outra identificação indébita, a de cultura popular com cultura de massa. (CEVASCO, 2003, p. 22-3).

No que se pode definir como momento de constituição do campo, Williams, numa resenha de *The uses of literacy* de Hoggart, configura para o debate a percepção materialista da cultura, segundo a qual:

os bens culturais são resultado de meios também eles materiais de produção (indo desde a linguagem como consciência prática aos meios eletrônicos de comunicação), que concretizam as relações sociais complexas envolvendo instituições, convenções e formas. Definir cultura é pronunciar-se sobre o significado de um modo de vida. Esse o vasto campo de estudo e intervenção aberto aos estudos culturais no momento de sua formação (CEVASCO, 2003, p. 23).

O estudo de Thompson reconstruía uma parte da história da sociedade inglesa contribuindo para o desenvolvimento de sua história social. Ele entendia a cultura como uma luta entre modos de vida diferentes e não como uma forma de vida global (ESCOSTEGUY, 2001, 2004). Portanto, para Thompson, da mesma forma que para Williams, "a cultura era uma rede de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano" (ESCOSTEGUY, 2004, p. 141).

Ainda que a referência anterior – relativa ao debate de idéias sobre uma concepção de cultura que vai identificar os Estudos Culturais – indique um diálogo entre esses autores, eles não desenvolveram "uma intervenção coordenada entre si" mas nos "revelam um leque comum de preocupações que abrangem as relações entre cultura, história e sociedade" (ESCOSTEGUY, 2001, p. 25).

Uma dessas preocupações leva ao compromisso por parte dos Estudos Culturais de "examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder" (BENNETT, 1992 apud NELSON; TREICHLER;

GROSSBERG, 1995, p. 11). E esse compromisso me permite inscrever, ou melhor, me dá a pretensão de inscrever esse trabalho nessa perspectiva, considerando que ela traz em seu interior a flexibilidade e a crítica, tão necessárias para se pensar uma educação para a compreensão da Cultura Visual, como é o propósito nesta dissertação.

Outro pesquisador contribuiu significativamente para o desenvolvimento dos Estudos Culturais: Stuart Hall, que foi diretor do CCCS entre 1969 e 1979. Segundo Escosteguy, sua participação no Centro

incentivou o desenvolvimento de estudos etnográficos, as análises dos meios massivos e a investigação de práticas de resistência dentro de subculturas. Tem uma abundante produção de artigos, sendo que sua reflexão faz parte da maioria dos *readers* sobre Estudos Culturais, sejam eles publicados pelo próprio Centro ou não (2004, p. 141).

Para Hall (1997), as desigualdades em relação à etnia, sexo, gerações e classes têm, na cultura, o lugar central, onde podem ser estabelecidas e contestadas tais diferenças. Ainda segundo ele, é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentavam os interesses dos grupos dominantes. Essas significações são materializadas em objetos da cultura como, por exemplo, nas obras de arte, foco de interesse neste trabalho.

Segundo Escosteguy (2004), "a proposta original dos Estudos Culturais é considerada por alguns como mais política do que analítica" (p. 143). Quando das primeiras pesquisas realizadas pelos Estudos Culturais, vários segmentos da sociedade concentravam esforços para resistir a alguns aspectos da estrutura dominante de poder. Essas pesquisas estavam delimitadas nas seguintes áreas: "as subculturas, as condutas desviantes, as sociabilidades operárias, a escola, a música e a linguagem" (p. 146). E continua:

No primeiro momento, havia uma forte relação com iniciativas políticas, pois existia uma intenção de compartilhar um projeto político. Pretendia-se, também, uma relação com diversas disciplinas para a observação sistemática da cultura popular, assim como com diversos movimentos sociais (p. 149-50).

Ainda nos primeiros anos de pesquisa, que abrange também o final dos anos 60, "a temática da recepção e a densidade dos consumos mediáticos

começam a chamar a atenção dos pesquisadores de Birmingham" (ESCOSTEGUY, 2004, p. 150). O poder do texto (seja ele imagético ou não) sobre o leitor dominava a análise dos meios como sendo ele – o texto – portador de significado. A área de investigação combinava análise de texto com a pesquisa de audiência, e passava a se fazer um trabalho etnográfico. Isso quer dizer que condições sociais transformaram-se em condições vividas.

A audiência, estudo de recepção, estabelecia uma negociação com os textos e com as tecnologias, no contexto da vida cotidiana. Estas investigações sobre a audiência procuraram "capturar a experiência, a capacidade de ação dos mais diversos grupos sociais vistos, principalmente, à luz das relações da identidade com o âmbito global, nacional, local e individual" (ESCOSTEGUY, 2001, p. 37). Mas o propósito era realizar essa 'captura' não apenas nos textos, mas também nas relações de gênero, raça e etnia. Segundo Escosteguy:

Depois de um período de preocupação com análises textuais dos meios massivos, tais estudos de audiência começam a ser desenvolvidos como tentativa de verificar empiricamente tanto as diversas leituras ideológicas construídas pelos próprios pesquisadores quanto as posições assumidas pelo receptor. [...] se nota uma clara mudança de interesse do que está acontecendo na tela para o que está na frente dela, ou seja, do texto para a audiência (2001, p. 30-1).

O trabalho em torno das diferenças de gênero, outro tema ou preocupação dos Estudos Culturais, através do feminismo, nos anos 70, por exemplo, ampliou o entendimento do âmbito pessoal e político. Como a categoria gênero estava estruturada nas formações sociais, os Estudos Culturais mudaram o enfoque e a categoria de gênero passou a ser analisada não somente através da cultura de classe. Ou seja, os Estudos Culturais "propiciaram novos questionamentos em torno de questões referentes à identidade, pois introduziram novas variáveis na sua constituição" (ESCOSTEGUY, 2004, p. 152).

A partir dos anos 80, sob influência de teóricos como Bourdieu e Foucault (JOHNSON, 2004), os Estudos Culturais saem da esfera britânica e alçam vôos em outros territórios. É nesse período que se dá "a internacionalização dos Estudos Culturais e tornam-se escassas as análises em que as categorias centrais são 'luta' e 'resistência' e, para alguns analistas, é o início da despolitização dos Estudos Culturais" (ESCOSTEGUY, 2004, p. 149).

Os primeiros sinais de mudança começam a ocorrer. Definem-se novas modalidades de análise dos meios de comunicação, especialmente nos meios televisivos. A configuração da pesquisa em comunicação passa a abranger as ciências sociais como um todo:

Levando em consideração esse pano de fundo, os estudos culturais questionam a produção de hierarquias sociais e políticas a partir de oposições entre tradição e inovação, entre a grande arte e as culturas populares, ou, então, entre níveis de cultura – por exemplo, alta e baixa, cultura de elite e cultura de massa. A consequência natural desse debate é a revisão dos cânones estéticos ou mesmo de identidades regionais e nacionais que se apresentam como universais ao negarem ou encobrirem determinações de raça, gênero e classe (ESCOSTEGUY, 2001, p. 41).

Com o passar do tempo, há uma diminuição da abordagem vinculada à política. Vejamos:

Em 1990, no congresso de Estudos Culturais da Universidade de Illinois, que marca o ponto alto da chegada em grande estilo dos estudos culturais nos Estados Unidos, Hall alerta para os riscos da perda de uma postura política por meio da troca de política por teoria: mais do que ação social, a discussão dos estudos culturais se tingiu de uma fluência teórica que mascara, em sua sofisticação e em seu radicalismo verbais, a falta de envolvimento com movimentos sociais (CEVASCO, 2003, p. 156).

Na verdade, a preocupação com esta mudança era que ela desfavorecesse os aspectos de intervenção prática na sociedade. Cevasco nos lembra que, "Williams enfatiza a necessidade de levar os estudos culturais para fora da academia: a disciplina deve ter efeito prático, onde possa fazer diferença em termos de conscientização e ação políticas" (2003, p. 157-8).

Desde sua origem nos estudos britânicos, os Estudos Culturais vêm se transformando. Segundo Escosteguy, "o centro de atenção principal deslocou-se para questões de subjetividade e identidade e para esses textos culturais e midiáticos que ocupam os domínios privado e doméstico e aos quais se dirigem" (2004, p. 154). Na realidade, os Estudos Culturais se preocupam essencialmente com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais representam a vida humana. A importância do 'popular' envolve a observação de que as lutas, em relação ao poder, devem interagir e operar através das práticas culturais.

A escolha dos Estudos Culturais como aporte teórico para se chegar a uma compreensão da Cultura Visual se justifica por compartilhar da idéia de

Johnson, a de que "todas as práticas sociais podem ser examinadas de um ponto de vista cultural, podem ser examinadas pelo trabalho que elas fazem – subjetivamente" (2004, p. 30). Ao levantar os aspectos das representações do trabalhador no período modernista como me proponho fazer aqui, no âmbito da proposta de um projeto de trabalho em ensino de arte, pretendemos expor e reconhecer como estas representações afetam nossa visão e versão de uma determinada cultura.

Segundo Cevalco, o reconhecimento dos Estudos Culturais no Brasil se dará em 1998, ano em que a Associação Brasileira de Literatura Comparada, Abralic, teve como tema: *Literatura Comparada = Estudos Culturais?* Ela nos explica que a intenção de se implementar os Estudos Culturais, naquele momento, é:

juntar-se a uma conversação teórica fluente que se desenvolve na academia em diversos lugares do mundo, e adicionar nossas peculiaridades latino-americanas ao coro pluralista que procura mapear um lugar de onde se possa falar em cultura em um mundo globalizado (2003, p. 175).

Uma possível causa do desenvolvimento dos Estudos Culturais no Brasil se deu pela dialética entre as peculiaridades do Brasil e a história do capitalismo na sua dinâmica internacional. Para Cevalco, "um tema definidor da cultura brasileira se desenvolve em torno da dualidade nacional/estrangeiro". Para justificar essa posição, ela cita que uma das características do trabalho do crítico cultural Roberto Schwarz era demonstrar "que o debate sobre o caráter imitativo da cultura nacional é em si mesmo ideológico: o problema central nunca foi escolher entre imitar o estrangeiro ou defender posições nacionalistas. Esse falso problema dá notícia da distância entre as elites brasileiras e o resto do país" (CEVASCO, 2003, p. 182-3).

Como este estudo pretende propor uma possível trajetória para um projeto de trabalho no ensino de arte, levantar as noções de Estudos Culturais neste momento é acreditar, como Henry Giroux, que:

Os Estudos Culturais desafiam o papel tradicional dos/as professores/as como meros transmissores/as de informação. Eles insistem que os/as professores/as são produtores/as culturais profundamente implicados/as nas questões públicas e fornecem uma nova linguagem para educar os/as professores/as e os/as administradores/as em torno da questão do serviço público (1995, p.101).

Ainda segundo Giroux, essa 'nova linguagem' oferecida pelos Estudos Culturais

exigem que os/as professores/as sejam educados/as para serem produtores/as culturais, para tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta à contestação. Isso sugere que os/as professores/as deveriam estar criticamente atentos/as às operações do poder, na medida em que ele está implicado na produção de conhecimento e autoridade em suas salas de aula. Isso significa aprender como ser sensível a considerações de poder, uma vez que ele está inscrito em todas as facetas do processo de escolarização (1995, p. 101).

Conforme as exigências mencionadas acima, relacionadas ao funcionamento da sociedade e à sua dinâmica, faz-se necessário conceituarmos a noção de cultura. Neste caso, vamos expor a noção de cultura desenvolvida pelos Estudos Culturais.

1.1.2. A cultura pelos Estudos Culturais

A cultura pode ser entendida como o conjunto das práticas humanas. Ela tem relação com produção e intercâmbio de sentidos, isto é, o dar e receber sentidos entre os membros de uma sociedade ou grupo. Nesse sentido, "a cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar nossos sentimentos e formular juízos" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 128). Assim, de acordo com a concepção do referencial teórico aqui adotado, a cultura é considerada não como algo passivo, mas como algo que incorpora um sujeito que pode criar e agir sobre as coisas.

Um conceito de cultura, associado à idéia de prática, aponta para o sentido de ação, de agência humana, isto é, a cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções que podem tanto mudar a história ou transmitir o passado:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas 'culturas'. Contribuem para assegurar que toda ação social é 'cultural', que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p. 1).

A cultura tem, portanto, um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social. A cultura seria, então, um espaço onde se estabelecem divisões que implicam desigualdades, onde acontecem os embates políticos: o espaço privilegiado em que ocorre a luta pela significação. Eagleton (2005), em seu livro *A idéia de cultura*, afirma que:

Cultura como modo de vida é uma versão estetizada da sociedade, encontrando nela a unidade, imediação sensível e independência de conflito que associamos ao artefato estético. A palavra 'cultura', que se supõe designar um tipo de sociedade, é de fato uma forma de alguém imaginar suas próprias condições sociais usando como modelo as de outras pessoas, quer no passado, na selva, ou no futuro político (p. 41).

Eagleton traz as variações nas definições de cultura que, neste estudo, nos auxiliam, a compreender melhor essa noção. Desde seus significados originais, quando se refere ao processo material, como cultivo, depois "metaforicamente transferido para questões do espírito", ele nos traz "a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo" (p. 10). Mas ele acredita que, historicamente, a cultura começa a ter uma posição de destaque quando "passa a ser uma força politicamente relevante" (p. 42). E é a partir dessa premissa que este estudo pretende focar a noção de cultura, pois está no centro do conceito de cultura para os Estudos Culturais.

Johnson (2004) nos mostra a influência marxista na concepção de cultura em três premissas:

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais (p. 13).

Pensando a noção de cultura como o espaço em que ocorre a luta pela significação, neste trabalho me proponho refletir sobre o(s) lugar(es) que o trabalhador ocupava nas representações artísticas dos anos 30 e 40.

Um dos pontos de referência intelectual, a partir do qual os Estudos Culturais se lançaram, foi o de pensar a centralidade da cultura e a articulação entre fatores materiais e simbólicos na análise social. Na expressão "centralidade da cultura", está indicada "a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo" (HALL, 1997, p. 5).

A centralidade da cultura, em sua dimensão global, tem interessado pensadores de todas as áreas do conhecimento - da Filosofia à Economia - por sua relevância no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade: a chamada indústria cultural é, ao mesmo tempo, infra-estrutura material e meio de circulação de idéias e imagens. Hall (1997) utiliza a expressão "centralidade da cultura" para mostrar sua incidência em cada recanto da vida social, sendo um elemento chave na ligação entre ambiente doméstico e tendências mundiais. Neste sentido, está convicto de que a cultura não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se. Ela tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior.

Johnson (2004) afirma que todas as práticas sociais podem ser examinadas pelo trabalho que elas fazem subjetivamente. Hall (1997), enfatiza que não se pode mais pensar que a identidade emerge de um centro interior, mas sim da tensão entre os discursos da cultura e do desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos seus significados e identificar-se. Silva, por sua vez, entende que, apontando para o campo do ensino,

na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campos de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade (2000, p. 32).

Cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas, sua própria cultura. Na concepção de Hall, "a 'cultura' é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo" (1997, p. 1). Ainda segundo Hall, o que se argumenta:

não é que 'tudo é cultura', mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo* (p. 13).

Vejamos a idéia de outro pesquisador que reforça essa idéia:

Os estudos culturais britânicos situam a cultura no âmbito de uma teoria da produção e reprodução social, especificando os modos como as formas culturais serviam para aumentar a dominação social ou para possibilitar a resistência e a luta contra a dominação. A sociedade é concebida como um conjunto hierárquico e antagonista de relações sociais caracterizadas pela opressão das classes, sexos, raças, etnias e estratos nacionais subalternos (KELLNER, 2001, p. 47-8).

Para os Estudos Culturais não existe divisão entre cultura e condições de produção. Os Estudos Culturais questionam sobre as diferenças culturais em contextos políticos, sociais e históricos:

Nas tradições dos Estudos Culturais, pois, a cultura é entendida *tanto* como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 14).

Nesta perspectiva, a cultura não é vista como uma forma global e sim, como modos de vida diferentes. Ler politicamente a cultura significa ver como as produções culturais reproduzem, em suas imagens, sua narrativa: "as práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam 'dentro do discurso', são 'discursivas'" (HALL, 1997, p. 14). Na realidade, para Stuart Hall, "a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas as quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas" (p. 10).

Uma das noções de cultura, que também vai contribuir para a descrição das representações artísticas selecionadas nesse estudo, define-se segundo Hernández:

[...] como o conjunto de valores, crenças e significações que nossos alunos utilizam (quase sempre sem reconhecê-lo) para dar sentido ao mundo em que vivem. Noção que abarca, na prática, desde a possibilidade de viajar pelo espaço e pelo tempo, [...] até as formas de vestir e comportar-se relacionadas com a pertinência a um grupo, com as modas e com a

identidade pessoal. Buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte (2000, p. 30).

Ainda segundo Hernández (2000), é preciso chegar a diferentes interpretações sobre os objetos culturais. O conhecimento, para cada indivíduo, aparece como um processo que ocorre em contextos sociais, culturais e históricos específicos. Para ele:

Só se interpreta quando se entende o produto como portador de um conteúdo (ou intenção), ou seja, como objeto gerado por alguém em algumas circunstâncias, com a intenção de manifestar algo. [...] A interpretação refere-se sempre a uma produção humana (artificial). O ser humano expressa-se modificando o meio por intermédio de artifícios. Esses artifícios, que são seu meio de expressão, constituem a cultura. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 124).

A cultura é sempre passível de várias interpretações. São os interesses que definem os grupos sociais e que decidem sobre o sentido da leitura simbólica. Os produtos culturais constituem representações ou expressões de experiências por intermédio de sistemas codificados de símbolos. Os sistemas de símbolos são o fundamento das culturas. Para Hall (1997), as interpretações constituem os sujeitos no âmbito da significação. Segundo ele, "os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido" (1997, p. 1). Tendo, então, acesso à produção simbólica e à natureza de seus discursos é possível chegar a interpretação. Nesse sentido, o projeto de trabalho, aqui proposto, tem a pretensão de possibilitar esse acesso criticamente.

Hernández tem um posicionamento semelhante ao de Hall, em relação à compreensão dos significados que possam interferir na forma com que nos relacionamos com os objetos culturais. Ele afirma que, para realizarmos o processo de interpretação, é necessário levarmos em conta que:

Descrever um fenômeno da cultura significa prescindir de sua qualidade, se por isso se entende emitir um juízo de valor. Busca-se a constatação da existência de uma mentalidade, de uma tendência, e não dedicar-se a sancionar que obras ou que fatos sejam melhores (2000, p. 125).

A concepção que assumo neste trabalho é a de focar, na descrição das imagens selecionadas, não juízos de valor, mas sim questionamentos, situando o contexto em que essas imagens foram produzidas e tentando interpretá-las como

um modo de representação do trabalhador e a instância de luta de uma determinada sociedade.

A noção de cultura, segundo os Estudos Culturais, se faz necessária, neste estudo, para sustentar a escolha da Cultura Visual como referencial teórico nas abordagens das representações artísticas. Segundo Giroux (1995), os Estudos Culturais podem orientar projetos pedagógicos que se propõem a transformar a teoria e as práticas educacionais, oferecendo possibilidades para que educadores/as possam ampliar a compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola. Para ele:

Os Estudos Culturais rejeitam, energicamente, o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento. Como intelectuais públicos/as, os/as acadêmicos/as estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aula (GIROUX, 1995, p. 92).

Como professora de arte, e me colocando como tal nesta pesquisa, a proposta é a de construir uma narrativa em que apresente como as representações do trabalhador do período modernista foram feitas e de como essa narrativa pode influenciar a minha versão de um fato da história da arte brasileira e como isso afeta a minha prática pedagógica. Minha intenção não é a de transmitir um conhecimento adquirido e, sim, como foi dito anteriormente, percorrer uma possível trajetória desse aprendizado através da abordagem da Cultura Visual. Como nos fala Hernández:

Não se pode separar a atividade de ensinar do fato de o docente possuir uma concepção de si mesmo como 'conhecedor'. Concepção que está mediatizada por uma subjetividade histórica, social e culturalmente constituída que afeta sua ética como professor, suas expectativas sobre como cada aluno aprende, suas concepções sobre a natureza do conhecimento disciplinar e sua concepção de como se deva ensinar e aprender (2000, p. 142).

1.1.3 A Cultura Visual

O interesse em torno das representações visuais, como também a constatação da importante dominação dos meios visuais na contemporaneidade, tanto por parte dos espaços dentro e fora dos limites acadêmicos, fizeram surgir um campo de estudo específico: a Cultura Visual. Para Martins, "*corpus* de

conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano" (2005, p. 135). Segundo Tomaz Tadeu da Silva, no seu livro *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*, a Cultura Visual:

Nas universidades estadunidenses, designa um campo de estudos ligado aos Estudos Culturais, tendo sido criado com base na idéia de que a natureza predominantemente visual da cultura contemporânea – abrangendo áreas que vão desde a chamada cultura popular (televisão, cinema, fotografia, publicidade etc.) até às artes visuais tradicionais – justifica a existência de uma disciplina acadêmica que estude e analise de forma coordenada as formas visuais da cultura atual (2000, p. 33).

Para Meneses (2003),

a difusão da comunicação eletrônica e a popularização da imagem virtual obrigam à procura de novos parâmetros e instrumentos de análise, que articulam os esforços da Sociologia, Antropologia, Filosofia, Semiótica, Psicologia e Psicanálise, Comunicação, Cibernética, Ciências da Cognição (p. 23).

Diante do impacto das tecnologias de comunicação e informação nas dinâmicas das estruturas culturais e da relevância destas na construção de subjetividades, torna-se pertinente a discussão sobre a utilização de meios que objetivem dar acesso às reflexões que habilitam o indivíduo à ação de olhar e interpretar. A Cultura Visual, neste estudo, seria um dos meios possíveis para esta interpretação. Acredita-se que,

na cultura visual, as representações emergem como força mobilizadora, como condição e possibilidade, como expectativa de que eventos visuais, imagens visualidades ou a interação entre eles possa conferir a elas autorização para torna-se um discurso representativo. Nessa perspectiva, a cultura visual, ao mesmo tempo em que processa e descreve, transforma e reelabora imagens e idéias; pode-se dizer acontecem, simultaneamente, atos de percepção, interpretação e de interação que demandam deslocamentos ou, no mínimo, reclamam uma negociação de espaço nos discursos dominantes (MARTINS, 2005, p. 142).

A Cultura Visual, compartilhando com Meneses (2003), "teria que ser estudada não como o conjunto de coisas e contextos materiais de que se serve o homem na sua vida social, mas como a dimensão física, empírica, sensorial, corporal, da produção/reprodução social" (p. 25). Neste trabalho, a escolha por

obras representativas da história da arte se deu pelo fato de considerar que podemos trazê-las para o debate da Cultura Visual como um campo de poder e, assim, apontar como a visão sobre as representações de determinados períodos foi impressa, sobretudo, como as representações do trabalhador manifestam uma luta de significações.

Uma das características principais da Cultura Visual se refere a valores e identidades construídos e comunicados por uma mediação visual. Segundo Hernández:

A arte, como parte da cultura visual, atua, sobretudo, como um mediador cultural. [...] A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que sua experiência dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos (2000, p. 52).

A natureza conflitiva do visual, os mecanismos de exclusão que os processos identitários envolvem, a inclusão do visual no processo social dizem respeito a toda gama de coisas que os homens produzem e consomem, de arte e design, de expressões faciais, moda, tatuagem e assim por diante. Segundo Martins:

Essa condição da visualidade contemporânea incita a curiosidade e o interesse por reflexões que explorem e discutam as questões que ela levanta e busca avançar no entendimento desses processos visando construir socialmente estratégias críticas de compreensão da visualidade em contextos educativos (2005, p. 137).

A Cultura Visual coloca em discussão as imagens produzidas no cotidiano e estabelece a necessidade de novos parâmetros, uma outra visão sobre as representações artísticas. Para Martins, "a cultura visual busca compreender os fenômenos que nas duas últimas décadas transformaram as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operam a 'mediação' de representações, valores e identidades" (2005, p. 140).

As imagens que farão parte deste projeto de trabalho, a ser desenvolvido na perspectiva da Cultura Visual, têm uma importância na abordagem pedagógica de resgate e construção de identidade dos alunos. Estas imagens estão associadas a sensações, percepções, sentimentos, emoções e pensamentos que são individuais, mas também sociais. Na realidade, "esse olhar sobre um objeto

denominado artístico nos fala de concepções, interesses e modas que exaltam ou excluem, que reclamam uma concepção de arte que adotamos como referência, como ponte para a cultura visual" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52). Com esse projeto de trabalho pretendo tratar de uma produção artística que, de certa forma, quis contribuir para o despertar de uma consciência coletiva.

Martins, nos alerta que, "em relação às artes visuais, a cultura visual propõe deslocamentos teóricos de várias ordens, transgride princípios históricos e inaugura fronteiras" (2005, p. 141). Esta idéia também é compartilhada por Hernández. Para ele, a Cultura Visual, no caso da arte, discute "questões sobre temas, idéias-chave, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais, e ajuda a indagar como essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam" (2000, p. 106). Neste estudo pretendo apontar como essas representações artísticas podem provocar essa discussão.

1.2 Representações artísticas em contexto escolar: um de projeto de trabalho

Para Hernández (2000), a arte é uma forma de conhecer e representar o mundo, e a educação organiza o conhecimento privado em relação às formas públicas de representar o mundo. Isto significa dizer que, por meio da arte na educação, pode ser possível aliar duas formas de representar o mundo. A arte na educação procura evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas: "as obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem" (p. 53).

A arte e o seu ensino, além de desenvolver a percepção estética e a sensibilidade artística, podem, de fato, nos ajudar a desenvolver a capacidade crítica diante de fatos e objetos. Educar para a compreensão crítica da arte e da cultura é, antes de tudo, ter consciência do poder das representações, dos textos e das imagens na produção de identidades, o que implica compreender a força persuasiva da arte, no sentido de criar e reforçar representações que possuímos como indivíduos. Para Hernández,

A finalidade do *ensino* é promover nos alunos a compreensão dos problemas que pesquisam. Compreender é ser capazes de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, formulando hipóteses sobre as conseqüências dessa pluralidade de pontos de vista (2000, p. 183).

Os alunos precisam ser estimulados a desenvolver o intelecto e a imaginação, para desafiar as representações sociais, políticas e econômicas que permeiam suas vidas. Para isso os estudantes devem ser trabalhados a pensar criticamente. Os jovens devem aprender a justapor diferentes perspectivas do mundo contra o caráter inquestionável que algumas verdades supõem ter. Sobre esse ponto de vista, "quando alguém se aproxima das experiências de outras pessoas, ou de outros pontos de vista, as próprias experiências adquirem uma maior perspectiva, e a compreensão sobre a realidade é enriquecida" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 55).

O desenvolvimento do pensamento crítico deve ser usado para permitir que os alunos se apropriem de suas histórias, indagando – em suas próprias biografias e sistemas de significados – para aprender sobre as forças que restringem suas vidas, entre as quais pode estar o mundo da arte, como parte do universo simbólico compartilhado. Por isso a abordagem pedagógica utilizada para a descrição das representações do trabalhador, proposta neste trabalho, é a perspectiva da Cultura Visual. Ela tem a intenção de levar o estudante a uma visão mais crítica, possibilitando que ele não se perca nos esquemas das visões parciais da realidade e passe a se fixar na compreensão de uma visão mais abrangente:

Daí que um primeiro objetivo de uma educação para a compreensão da cultura visual, que, além disso, estaria presente em todas as áreas do currículo, seria *explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para compreender as próprias representações* (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136).

Este estudo, através da proposta de levantar aspectos das representações visuais da história da arte brasileira, pretende colaborar para uma educação voltada para uma compreensão crítica, pois esta, bem argumentada, modifica a postura política e pedagógica dos educandos. Através do projeto de trabalho, pretendo adotar uma proposta baseada na compreensão e na crítica. Para isso é necessário que as instituições educacionais deixem de ser meras transmissoras de conteúdo e se assumam como instituições sociais, propiciando os

que passam por ela a olhar criticamente para o mundo do qual fazem parte, como sujeitos históricos e como cidadãos (HERNÁNDEZ, 2000). Pois, "um professor que tenha presente essa perspectiva sobre a compreensão concebe o conhecimento como produzido culturalmente e reconhece a necessidade de construir critérios com os alunos para avaliar a qualidade desse conhecimento" (p. 32).

Uma vez que a educar para a compreensão crítica, em última instância, visa à educação para a cidadania, é necessário situar as práticas de mediação entre arte e seu público dentro, de uma descrição que explore, levante aspecto das relações entre conhecimento, poder e ideologia.

Podemos pensar o ensino de arte como um instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e a singularidade cultural, na medida em que ele também se proponha a rejeitar a exclusão cultural e a lutar para romper as históricas barreiras criadas em torno deste campo.

O estudo que ora apresento é uma proposta de um percurso possível para um projeto de trabalho no ensino de arte que tem como referência o aporte teórico e as posições expostas até aqui, e se fundamenta na necessidade de oportunizar a compreensão das diversidades culturais, percebendo os vários modos de agir e de pensar, tornando possível, àquele que aprende, o reconhecimento e a reflexão de sua realidade cotidiana, bem como sobre as estruturas e relações do mundo atual. Na verdade, não só aquele que aprende, mas o que se coloca na posição de quem ensina, que é a posição que ocupo neste estudo. A intenção é, através deste percurso possível, dar pistas, proporcionar ao aluno condições para que possa interpretar os fenômenos com os quais ele se relaciona:

Isso significa que, diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola (HERNANDEZ, 2000, p. 136).

A pedagogia crítica tem um importante papel na redefinição das noções de hegemonia, resistência e conflitos em torno das formas de representação social. Ela é uma forma de prática cultural que reelabora as relações entre os textos culturais de professores e alunos. E como prática cultural "só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura" (GIROUX, 1995, p. 87).

Uma pedagogia que toma a cultura como objeto de estudo deve contribuir tanto para abordar como para desmistificar os significados baseados na idéia de verdade única: "a questão da pedagogia é definida, cada vez mais, em termos culturais" (GIROUX, 1995, p. 100). Sem eliminar a importância do desejo, professores e alunos, ao apontar os aspectos das representações artísticas – neste caso as representações do trabalhador na estética modernista – devem levantar importantes questões de interesses ideológicos que operam nos textos e que favoreçam determinadas práticas de interpretação.

Para Giroux (2003), a pedagogia deve ser entendida como produtora de conhecimento, formas de condutas éticas e identidades sociais. Os professores devem ser vistos como trabalhadores culturais, comprometidos com um projeto político e um discurso democrático:

A pedagogia representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimento, desejos, valores. A pedagogia, neste sentido, não está reduzida ao domínio de habilidades e técnicas. Em vez disso, ela é definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas asserções que faz sobre memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas (GIROUX, 1995, p. 100).

Descrever uma manifestação artística de outra cultura ou de outra época é tentar compreender como se constituíram as posições de luta, enfrentamentos, de determinada sociedade, como ela foi representada através dos objetos. Essa perspectiva de olhar uma produção artística é um olhar cultural. No meu caso, como professora de arte, trabalhar com obras da história da arte brasileira na educação a partir do referencial da Cultura Visual é tratar as questões sociais e ideológicas com as questões da construção de verdades, versões e visões de mundo. Para isso a opção foi a de focar autores da história da produção de arte no Brasil e procurar relacionar as representações selecionadas com seu contexto de produção, o que veremos mais adiante no capítulo dois.

Uma maneira de abordar as representações artísticas no contexto escolar, sem passar pela identificação pura e simples dos elementos formais, é através das relações entre imagens e contextos de produção, bem como seus efeitos nas diferentes recepções. É bem verdade que as representações artísticas refletem concepções culturais das quais também fazem parte as questões formais (HERNÁNDEZ, 2000). Mas, nesse caso, ao ampliar o enfoque ou não restringi-lo à

descrição formal, trata-se de favorecer a compreensão dos processos e significados da Cultura Visual:

Para isso, torna-se necessário vinculá-las [as imagens] à reflexão crítica sobre as diferentes tradições históricas, filosóficas e culturais que serviram de guias para construir 'representações' mediadoras de significados em diferentes momentos e lugares dessa construção cultural que denominamos história (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50-1).

O contexto cultural, como proponho neste projeto, deve referir-se a questões de localização e de circunstâncias do autor e da obra e deve estender-se ao que está fora da obra: suas relações de poder, formas de exclusão, questões relacionadas com identidade, gênero e valores. Seu objeto de estudo está caracterizado pelos artefatos materiais produzidos pelo trabalho ou pela ação e pela imaginação dos seres humanos com finalidades estéticas, simbólicas, rituais ou político-ideológicas. Segundo Ana Mae Barbosa:

A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída (1998, p. 38).

A concepção de ensino de arte a partir dos estudos da Cultura Visual, deve nos remeter necessariamente a uma educação para a cidadania, entendida como um exercício de viver compartilhado e democrático, considerando a diversidade humana. A consciência de cidadania dificilmente se dará se não conhecermos a produção, seja ela artística ou não, de nosso país. Pois, "as comunidades humanas são organizadas com base em específicas informações compartilhadas por todos" (BARBOSA, 1998, p. 45).

Neste sentido, a instituição escolar deve inteirar-se da rede de estruturas da qual faz parte, realizando dinâmicas que atendam as relações de contextualização, reflexão e pesquisa imprescindíveis aos processos de construção de conhecimento e sentido, considerando, ainda, a importância da atitude criativa, na qual transparece a diversidade e a originalidade. É importante ressaltar que, "o conhecimento das artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação" (BARBOSA, 1998, p. 17). Deve, portanto, a escola apresentar-se como lugar de experimentação, no sentido do inacabado, do provisório, longe das

verdades seguras que tanto motivaram as pedagogias opressoras. Deve ser, ainda, o lugar de ação, pronta a receber as transversalidades do conhecimento, atenta às diferenças culturais, aberta a novos conhecimentos e realidades. Ainda segundo Barbosa, "através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade" (1998, p. 18).

O/A professor/a deve atuar como um facilitador/a do encontro entre o sujeito observador e a obra de arte, proporcionando os meios para que contatos sensíveis possam ocorrer. O tempo investido no olhar, a ampliação da consciência visual e o conhecimento de história da arte são passos importantes para a construção de um percurso possível para a compreensão crítica.

A proposta deste trabalho, então, irá centrar-se em levantar, apontar aspectos das representações contidas nas imagens. Através de questionamentos sobre o contexto histórico e as histórias de vida dos artistas selecionados. Pois:

historicamente, influencia no processo do fazer, para a reprodução da obra de arte, mas também de construção do olhar pensante e crítico, este saber apropriado enquanto um conhecimento com criticidade resulta possibilidades posteriores de expressão criadora e não reprodutora, onde [o aluno] através de suas vivências estéticas chega a um nível mais autônomo de criação da linguagem plástica (NUNES, 2005, p. 323).

O que pretendo, ao adotar obras da produção da história da arte no Brasil, não é privilegiar somente a abordagem historicista e biográfica ante a imagem, em detrimento do objeto da arte em suas questões formais. A Cultura Visual não se organiza simplesmente a partir de nomes e artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em relação a seus significados culturais. Ela busca referenciais da arte, da arquitetura, da história, da psicologia, da antropologia, para dar-nos conhecimento da influência que estes significados operam em nossa consciência do mundo e de nós mesmos. Daí a escolha por obras da história da arte:

A relação dos vestígios culturais, ainda presentes na sociedade contemporânea, faz com que a relação de imagens de obras de arte com diferentes culturas do passado sejam olhadas com um novo olhar e precisam ser vistas numa perspectiva histórica, por meio de diferentes abordagens do ensino da arte (BISOGNIN, 2005, p. 181).

Uma descrição da imagem operada pela Cultura Visual deve levar em conta os enfoques formalistas e o contexto cultural. A proposta é a de um diálogo

das obras de arte, na diacronia e na sincronia, com a história da arte. Como afirma Pillar:

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e apropriação do mundo (PILLAR, 1999, p.15).

O aluno já traz para a escola saberes apreendidos que são espontâneos, por isso, é fundamental que o educador/a faça a mediação deste saber espontâneo com o saber artístico: "ou seja, o professor deverá ter em mente que é o mediador dos conflitos cognitivos e que será o responsável pela construção, interação do saber dos seus alunos e como será provocada a aprendizagem" (BISOGNIN, 2005, p. 178).

Ao propor esse projeto de trabalho, minha intenção não é seguir uma metodologia didática, "mas uma forma de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183). O projeto de trabalho permite ao professor partir de um problema geral ou particular, neste caso a representação do trabalhador no período modernista e formar conjuntos de perguntas inter-relacionadas que, em geral, vão além dos limites de uma única matéria (HERNANDEZ; VENTURA, 1998).

Conforme o exposto, neste estudo proponho um percurso possível para a elaboração de um projeto e não um manual a ser seguido. Até porque acredito que a participação do aluno faça parte desse processo. Mas o que exponho aqui é um projeto de trabalho percorrido por uma pesquisadora que se coloca na posição de professora de arte. O que pretendo, portanto, é que este percurso possa, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento de projetos em espaços escolares.

O/a professor/a deve oportunizar o aluno a conhecer e compreender a produção da arte desde a primitiva até a contemporânea sob o ponto de vista da Cultura Visual. A inserção do ensino da história da arte deve se dar como um conhecimento já acumulado e constituído como saber escolar. Este conhecimento deve estar presente na realidade do contexto sócio-cultural do aluno, investigando seus processos e leitura de mundo a partir do conhecimento da história da arte.

Contudo, os níveis de compreensão não podem ficar restritos apenas à identificação e ao reconhecimento da relevância histórica, mas devem conduzir a um pensamento crítico capaz de interligar conhecimentos.

Este estudo se justifica pela necessidade de construirmos uma educação para a compreensão da Cultura Visual no qual possamos agir e refletir em relação à experiência contida nas obras de arte. Pois, "sabemos que interpretar aquilo que está sendo colocado como objeto de análise implica colocar nossas percepções em evidência, concomitantemente com os nossos conhecimentos e visão de mundo" (BISOGNIN, 2005, p. 183). Neste processo um novo conhecimento é adquirido.

Fernando Hernández, no prefácio do livro de Teresinha Franz (2003), nos diz que "é importante pensar sobre as perguntas quando se pretende facilitar atos de compreensão" pois "uma pergunta que não problematiza não ajuda a compreender" (p.10). Questionamentos estes que procuro levantar no capítulo três, através das representações selecionadas.

O que Hernández propõe é uma compreensão crítica da Cultura Visual. Isto significa que devemos levar em conta que as imagens são discursos que constroem relatos do mundo social. Para compreendermos melhor esses discursos é preciso desenvolver estratégias que permitam posicionamentos críticos diante deles. Não podemos esquecer, todavia, que a construção do conhecimento ou da sua interpretação é determinada pelas características da cultura em que o indivíduo vive. É necessário, ainda segundo Hernandez, "explorar e distinguir o papel das diferenças culturais e sociais na hora de construir maneiras de ver e de elaborar interpretações sobre as imagens" (p. 13).

O/A professor/a diante da proposta de trabalhar imagens artísticas deve se perguntar: Que imagens selecionar diante do vasto material de um determinado período que se quer estudar? Para Hernández, devemos sempre ter em mente que a seleção das representações deve favorecer o estudo da Cultura Visual. As obras de arte devem ser inquietantes, devem nos fazer pensar em seus vários significados. Devem ser aquelas originadas das vozes da comunidade ou aquelas que representam as vozes dos discursos dominantes. Devem se relacionar com valores compartilhados em diferentes culturas e com a vida das pessoas; expressar valores estéticos; aproximar-se das experiências de outras pessoas, ou de outros pontos de vista, pois as próprias experiências adquirem uma perspectiva maior e a compreensão da realidade é enriquecida (2000, p. 140).

Hernández e Ventura no livro *A organização do currículo por projetos de trabalho* nos trazem aspectos a serem levados em conta no desenvolvimento de um projeto de trabalho. Aspectos estes que procuro percorrer no decurso desse estudo colocando-me ora como professora, ora como aluna, posição de quem ensina e de quem aprende. Para esses autores, na escolha do tema do projeto de trabalho, um dos primeiros passos a se seguir, ocorre que:

Em cada nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes. Os alunos partem de suas experiências anteriores, da informação que têm sobre os Projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes. [...] Dessa forma, o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos), originar-se de um fato da atualidade, surgir um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto (1998, p. 67).

A escolha do tema, no meu caso, ocorreu na disciplina *Teorias da Arte na Contemporaneidade* ministrada pela Prof^a Dr^a Maria Elizia Borges no mestrado em Cultura Visual. A intenção era, num primeiro momento, levantar aspectos da representação do operário na segunda fase do modernismo brasileiro em obras de quatro artistas desse período, o que foi feito ao final da disciplina.

Uma vez escolhido o tema, a representação do trabalhador no modernismo brasileiro dos anos 30 e 40, o segundo passo foi definir as atividades da professora de arte/pesquisadora após a escolha do projeto. Procurei realizar uma previsão dos conteúdos e fontes de informação que favorecessem o desenvolvimento do projeto. Essa proposta de encaminhamento pode ser vista no capítulo dois.

O terceiro passo foi selecionar as imagens para a descrição. Das quatro obras do trabalho anterior, selecionei duas: uma do Portinari e a outra da Tarsila. Para travar um diálogo com as obras artísticas escolhi uma terceira imagem, um cartaz do DIP do governo Vargas. A intenção era apresentar uma representação do trabalhador que não fosse a da obra de arte e assim, poder construir uma narrativa que colocasse em discussão a influência do contexto sócio-político na descrição das imagens.

A atividade da aluna/pesquisadora, apontar os aspectos das representações do trabalhador nas imagens selecionadas a partir da abordagem dos

estudos da Cultura Visual é o passo seguinte. Este procedimento será abordado no capítulo três.

O objetivo desse estudo é apresentar imagens que representem a cultura na qual foram produzidas e favoreçam a interpretação dos diversos pontos de vista, questionando a idéia de versão única de representação da realidade. É importante perceber em que posicionamentos estão os sujeitos e construir maneiras de ver e de elaborar interpretações sobre estas imagens. A escolha desta pesquisa recaiu sobre o modernismo brasileiro, em especial a estética representada por volta dos anos 30 e 40. A intenção é a de contextualizar historicamente este período e relacionar a visão destes artistas e propor uma identidade coletiva a partir de suas vivências. É disso que passo a tratar, a seguir.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS DO CONTEXTO CULTURAL DO MODERNISMO NO BRASIL DOS ANOS 30 E 40: PANO DE FUNDO PARA A REPRESENTAÇÃO DO TRABALHADOR NAS ARTES PLÁSTICAS DESSE PERÍODO



Trabalhadores homenageiam Vargas na Esplanada do Castelo, 1940. Rio de Janeiro (RJ). (CPDOC/ CDA Vargas)

No capítulo anterior, procurei relacionar a adoção dos Estudos Culturais como referencial teórico para a compreensão da Cultura Visual e ordenar um terreno para a proposta de um projeto de trabalho de descrição das representações do trabalhador em imagens de um determinado período da história e os vínculos com o ensino de arte através da abordagem dos estudos da Cultura Visual.

Neste capítulo, que está organizado em duas partes, trato da contextualização histórica do período em que as imagens escolhidas para o projeto de trabalho foram realizadas. Na primeira parte, apresento as origens do modernismo no Brasil e especifico as décadas de 1930 e 1940, fase considerada por críticos e historiadores (Lafetá, 2004; Moraes, 1978; Zílio, 1994; 1997) como a fase social do modernismo. Na segunda parte, apresentando *o contexto sócio-político: a era Vargas e o papel do trabalhador*, trato de argumentar a escolha pelo tema do trabalhador nas imagens selecionadas.

Este capítulo, segundo os aspectos a serem considerados na elaboração dos projetos de trabalho, procura contextualizar o período em que as imagens foram

realizadas. É o que Hernández e Ventura (1998) consideram a busca das fontes de informação. Levantamento dos dados que podem auxiliar na execução do projeto. Para os fatos referentes à história política do período trago as contribuições de Boris Fausto (1997).

2.1 Aspectos do modernismo brasileiro em suas origens

O modernismo no Brasil, ou parte significativa dele, nas suas origens, assumiu uma posição em relação à cultura brasileira ordenada em vínculos temáticos e especificidades daí decorrentes. Um levantamento iconográfico de imagens modernistas evidencia “a presença constante da paisagem e do homem brasileiros” (ZILIO, 1997, p. 78).

Um dos principais nomes do modernismo brasileiro, Oswald de Andrade, jovem intelectual filho da burguesia agrária paulistana, trouxe da Europa as primeiras informações sobre o futurismo. Este movimento artístico italiano liderado pelo poeta Marinetti proporcionava para o escritor um roteiro para combater a literatura e as artes então praticadas no Brasil. Vivia-se um momento no qual se buscava colocar o país em pleno desenvolvimento tecnológico, em sintonia com as mudanças estéticas propostas pelos novos tempos.

Esse contato com o movimento italiano e as vanguardas revelou a Oswald a necessidade de atualizar a arte brasileira, marcada ainda pelo culto às formas do passado e pelo que ele considerava ignorância das novas experiências e atitudes que aconteciam no mundo moderno. Esse foi, em princípio, o ideal artístico e político dos modernistas: o esforço de atualização e superação de um passado. Para Oswald de Andrade:

Nunca nenhuma aglomeração humana esteve tão fatalizada a futurismos de atividade, de indústria, de história e de arte como a aglomeração paulista. Que somos nós forçadamente, iniludivelmente, se não futuristas – povo de mil origens, arribado em mil barcos, com desastres e ânsias? (apud BRITO, 1997, p. 245).

O futurismo paulista, no entanto, representou apenas o início de um novo sentimento estético, sem contudo ter como intenções os princípios dogmáticos da escola de Marinetti. O próprio Oswald reconheceria: "Futuristas, apenas porque

tendíamos para um futuro construtor, em oposição à decadência melodramática do passado de que não queríamos depender" (apud AMARAL, 1998, p. 142).

Nos primeiros momentos do modernismo brasileiro, iniciado por volta da segunda década do século XX, o que se pretendia era criar uma renovação nas artes plásticas nacionais. A preocupação principal era com uma renovação estética. Em 1913, os parâmetros da mentalidade conservadora são provocados, no campo das artes plásticas, pela exposição do pintor lituano Lasar Segall em São Paulo. Da Europa para a burguesia paulistana, Segall trazia uma pintura inspirada no expressionismo alemão. Uma arte que deformava as imagens, privilegiava a representação interior e psicológica ao invés da simples imitação da realidade aparente. A exposição, talvez por ser de um artista estrangeiro, não teve a repercussão que estava por vir quatro anos depois com a exposição de Anita Malfatti.

Segundo Maria José Justino (2002), a exposição de Anita Malfatti, no ano de 1917, "cumprir o papel de escandalizar público e artistas – sobretudo aqueles habituados à leitura acadêmica ou, quando muito, naturalista" (p.13). Depois de estudar na Europa e nos Estados Unidos, Anita Malfatti retorna ao Brasil e realiza uma mostra de seus quadros em São Paulo. Com uma técnica de vanguarda, a sua pintura surpreende o público, acostumado com o realismo acadêmico. Sua exposição também trazia uma forte presença do movimento expressionista alemão, sendo "duramente recebida pelos críticos locais, sobretudo Monteiro Lobato" (p. 14). O escritor e crítico de artes de *O Estado de São Paulo* escreveu um artigo feroz intitulado *Paranóia ou mistificação*, no qual acusava toda a arte moderna. Não era apenas o modernismo de Anita a ser atacado, como afirma no texto:

Essa artista possui um talento vigoroso, fora do comum. [...] Entretanto, seduzida pelas teorias do que ela chama arte moderna, penetrou nos domínios dum impressionismo discutibilíssimo, e põe todo seu talento a serviço duma nova espécie de caricatura. Sejamos sinceros: futurismo, cubismo, impressionismo e 'tutti quanti' não passam de outros tantos ramos da arte caricatural. É a extensão da caricatura a regiões onde não havia até agora penetrado. Caricatura da cor, caricatura da forma – caricatura que não visa, como a primitiva, ressaltar uma idéia cômica, mas sim desnostrar, aparvalhar o espectador (apud BRITO, 1997, p. 48).

A reação da elite paulistana, que confiava cegamente nas opiniões e gostos pessoais do escritor, é imediata: escândalo, quadros devolvidos, uma tentativa de agressão à pintora, a mostra fechada antes do tempo. O artigo

demolidor serve, entretanto, para que os jovens futuristas brasileiros, até então dispersos, isolados em pequenos agrupamentos, se unam em torno de um ideal comum: destruir as manifestações artísticas que remontavam ao século XIX. Para Justino:

Malfatti, mesmo sofrendo ataques do ambiente crítico, teve o mérito de despertar a consciência dos artistas brasileiros acerca do sentido da revolta e da coletividade, herança do expressionismo alemão, impulsionando-os a se baterem pela modernização da arte brasileira (2002, p. 16).

Contra o ataque a exposição de Anita uniram-se Oswald de Andrade, Di Cavalcanti, Guilherme de Almeida, Mário de Andrade e Menotti del Picchia. Essa união teve como resultado direto aquilo que mais tarde Mário denominaria "arregimentação, a consciência de rebeldia, de espírito novo" (apud AMARAL, 1998, p. 100).

A estratégia representou um esforço de superação da arte acadêmica do que os nossos modernistas chamavam de passadismo em arte. Mário e Oswald de Andrade consideravam como uma arte importada com o ranço de uma civilização que eles sentiam cada vez mais superada no espaço e no tempo (arte consagrada e academizada do Brasil de então era a arte do século XIX).

Assim, pode-se dizer que a defesa ao direito de Anita Malfatti expor sua pesquisa de novas formas de expressão constituiu o primeiro ato organizado dos intelectuais em favor desses princípios. O que pode ser visto num depoimento do escritor Mário de Andrade:

Não posso falar pelos meus companheiros de então, mas eu, pessoalmente, devo a revelação do novo e a convicção da revolta a ela e à força dos seus quadros. E nós serramos fileira em torno da artista. Se alguns poucos escritores ponderáveis, Menotti del Picchia, o Sr. Oswald de Andrade, que iam se tornar os propulsores eficazes do movimento modernista, já nos conhecíamos então, eles podem testemunhar se o primeiro espírito de luta, a primeira consciência coletiva, a primeira necessidade de arregimentação foi despertada ou não pelo que se passava na cidade, com a exposição de Anita Malfatti. Foi ela, foram os seus quadros, que nos deram uma primeira consciência de revolta e de coletividade em luta pela modernização das artes brasileiras. Pelo menos a mim (apud BRITO, 1997, p. 65-6).

O grupo começava a se tornar mais coeso e a perceber a necessidade de uma atitude agressiva e construtiva. A liberdade de expressão era a bandeira de luta do movimento, que reivindicava a criação de uma nova linguagem, capaz de exprimir

a modernidade. Também o realismo é criticado, na medida em que incidiria sobre valores tidos como retrógrados.

Sobre essa necessidade de mudança que vinha se constituindo Eduardo Jardim de Moraes (1978), no seu livro *A brasilidade modernista*, trata de quatro elementos que "compõem o quadro do primeiro momento modernista" por volta dos anos de 1917 a 1924: "a polêmica contra o passadismo, o apelo às vanguardas européias, a importância das artes plásticas, a necessidade de se elaborar uma nova linguagem para uma nova 'realidade'" (p. 53). Ainda segundo Moraes, ressaltando o que ele considera o elemento mais essencial desse primeiro momento, "a polêmica contra o passadismo":

O modernismo deste primeiro momento se afirma sobretudo por seu *caráter polêmico com relação ao que ficou sendo denominado o passadismo*. Trata-se antes de mais nada, de defender, em função do progresso material, a *modernização*, qualquer forma de modernização do nosso ambiente cultural. Ao mesmo tempo, o processo de modernização propugnado pelo primeiro grupo modernista era uma proposta de *atualização* (1978, p. 53).

Um dos elementos que Moraes levanta, importante para a abordagem deste estudo é, "a importância das artes plásticas". A defesa, por parte dos modernistas deste primeiro momento, da renovação das artes plásticas. O que importava, para eles, "o que sobretudo se valorizava, era o fato da obra ser moderna ou assim se apresentar dentro do nosso ambiente cultural" (MORAES, 1978, p. 55). As artes plásticas junto com a literatura teriam um importante papel nesta renovação:

A importância da exposição de Anita Malfatti em 17, a descoberta de Brecheret em seguida, a presença de Di Cavalcanti na organização da Semana de 22, a importância nela atribuída às artes plásticas, e mais tarde a figura de Tarsila do Amaral e seus importantes contatos com os grupos cubistas franceses são fatos que merecem ser lembrados na caracterização deste período do modernismo. (MORAES, 1978, p. 54-5).

A escolha por pinturas do movimento modernista, neste estudo, deu-se, justamente, pela polêmica que se iniciou sobre os valores das artes plásticas. Pelos que clamavam por uma renovação e por aqueles que defendiam os ideais passadistas. Para Monteiro Lobato, que defendia os ideais passadistas, "todas as artes são regidas por princípios imutáveis, leis fundamentais que não dependem do tempo nem da latitude" (apud BRITO, 1997, p. 47). Para os que defendiam a

renovação das artes plásticas e "a necessidade de se elaborar uma nova linguagem para uma nova realidade", outro elemento levantado por Moraes, podemos citar o preceito defendido por Menotti del Picchia no que se refere "ao real extraliterário, à vida moderna, seu dinamismo, suas invenções industriais, o surgimento de novos valores morais que, em conjunto, exigem a reforma estética com novas formas artísticas através das quais estes fatos possam ser expressos" (MORAES, 1978, p. 60).

Para os artistas desse primeiro momento modernista, o Brasil, em especial o estado de São Paulo, deveria se atualizar culturalmente com os grandes centros europeus, em especial Paris, pólo irradiador de movimentos renovadores. Com esse caráter de atualização, os modernistas passaram a absorver as vanguardas européias tanto no ambiente da literatura como das artes plásticas. A tarefa era reformar o ambiente artístico em geral, "e ser moderno significava tudo aquilo que vinha se opor aos cânones passadistas que, até então, dominavam a cultura nacional" (MORAES, 1978, p. 55). É importante ressaltar que esta modernização/atualização se dava naquela altura principalmente, segundo os autores pesquisados, na modernidade da vida paulista. Segundo Zílio:

É quase unânime a aceitação da teoria que localiza em São Paulo a origem da arte moderna, e não no Rio de Janeiro, devido à menor solidez das instituições culturais paulistas. Longe do arbítrio e do convívio com as instituições federais, a arte moderna teria encontrado em São Paulo um terreno mais favorável ao seu surgimento (1997, p. 40).

São Paulo destacava-se dos demais centros urbanos do país, ainda segundo Zílio (1997), pelo seu crescente progresso econômico e social da época, tornando-se um importante centro na área comercial e política. Segundo ele, "essa transformação repercute no campo das artes com a construção de prédios para a administração pública e de monumentos para as novas praças, geralmente executados por artistas estrangeiros" (p. 40).

Outra das razões, que fizeram ressaltar a idéia de modernidade em São Paulo, foi o fato de ser a primeira região a abolir o trabalho escravo, favorecendo o fluxo de correntes imigratórias. Segundo Justino (2002), a capital paulista "centro de agitação política, durante os anos de 1917, foi invadida pela imigração [...], facilitada pela Lei de Povoamento Miguel Calmon (1907)" (p. 12). O imigrante aparecia, por vezes, como veículo de atualização e modernização da sociedade brasileira.

Este centro difundia o moderno pensamento brasileiro procurando expressar, simbolicamente, o fluxo da vida moderna. Era lá, portanto, que se experimentavam as benesses e as crises da modernidade. Para os intelectuais que dele participavam tratava-se naquele momento de fazer uma aprendizagem da modernidade. O processo de urbanização constituiu a tônica e o motivo de inspiração desse período do movimento modernista. Coube, portanto, às artes plásticas captar estes valores, registrando o dinamismo do momento.

Para Moraes (1978), em 1922, a "Semana de Arte Moderna, marco público que inaugura o nosso modernismo" e o ano seguinte "mantiveram os mesmos propósitos definidos no período que a antecede" (p. 65). Segundo Mário de Andrade, a Semana de Arte Moderna propôs a fusão de três princípios fundamentais: "o direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional, não numa base individualista, mas coletiva" (AMARAL, 1998, p. 142).

Para os artistas que participaram deste momento modernista, a forma clássica de pintura, herdada do conservadorismo estético da Missão Francesa – contratada por Dom João VI – impedira a eclosão da verdadeira arte nacional. O grupo pretendia colaborar com a composição de um acervo cultural e artístico universal e tinha ao mesmo tempo o desejo de interferir na comunidade em que viviam. Suas características básicas foram simultaneamente o internacionalismo e o nacionalismo. Segundo Amaral, esses dois movimentos corresponderiam:

à preocupação nativista e à inquietação internacionalista que persegue o meio artístico continental. Ou seja: vemos de um lado a consciência de nossa realidade tal como ela é, e o desejo de com ela buscar uma identificação e projetá-la plasticamente. E, paralelamente, a natural ansiedade pela renovação formal, pela busca da informação nos grandes centros metropolitanos, neste século, primeiro em Paris, e em seguida nos Estados Unidos, faz com que essas tendências variem de acordo com a 'carga' das pressões político-sociais e econômicas em que vivem nossos países, culturalmente periféricos, uma vez que economicamente dependentes (1998, p. 23).

É interessante observar que "o internacionalismo será exaltado como recurso para o rompimento com o academismo passadista" (AMARAL, 1998, p. 23). Por um lado, a possibilidade de renovação para a arte brasileira surgia da atualização das idéias estéticas dos modelos europeus vigentes e, por outro, alimentava a relação com a nossa realidade local. "Assim sendo, a modernidade

focalizada por esse movimento modernista no Brasil, embora impregnada de internacionalismo, significa um movimento em que é evidente o despertar da consciência nacional no meio artístico" (AMARAL, 1998, p. 49).

Moraes (1978), a respeito da modernização pretendida pelos modernistas através das vanguardas européias, afirma que:

Mesmo nos momentos em que nossos modernistas estão mais próximos das vanguardas européias, e é esta a situação dos primeiros anos da década de 20, o que o analista do desenvolvimento do processo modernista precisa perceber é que este contato com o exterior pode ser imaginado com o da escolha das armas para a guerra que se travava aqui mesmo no Brasil. Quando Oswald e Tarsila partiam para a Europa, quando Mário comentava com Sérgio Milliet as novidades de Paris, o que se tinha em mente era a adaptação, a utilização do material trazido da Europa na querela que prosseguia no Brasil contra o passadismo (p. 63).

A intenção estratégica da Semana de Arte Moderna era confrontar o gosto da burguesia paulistana. Entretanto, foi uma parcela destacada dessa burguesia, aliada a alguns aristocráticos descendentes das tradicionais famílias da elite agrária do estado, que financiou o evento.

Os eventos foram idealizados como um grande painel que reuniria as propostas dos novos artistas em diversas áreas. Tendo como espaço o tradicional Teatro Municipal de São Paulo, os organizadores procuraram utilizar-se de uma maneira ostensiva e simultânea todos os seus espaços disponíveis. O público seria envolvido, por todos os lados, pelas sensações da nova arte e pela pregação dos artistas, pois para eles a arte não deveria ser meramente apresentada, mas fundamentalmente explicada, justificada. Os organizadores elaboraram um enorme aparato expositivo, cuja função era criticar, por todos os meios, as formas convencionais de expressão artística, fazendo valer o ponto de vista dos que se acreditavam ser renovadores. Para Zílio:

A exposição da Semana mostrou a dificuldade de assimilação de um novo espaço plástico, onde predominou apenas uma desobediência desorientada às velhas regras. Ali, todos se consideravam modernos e é possível que alguns, como Di Cavalcanti, que ainda não havia saído do Brasil, já conhecessem o cubismo através de gravuras. Os trabalhos porém, situam-se numa faixa de transição, uma vez que, não sendo acadêmicos, também não demonstravam uma compreensão real do significado e da linguagem da arte moderna (1997, p. 43).

O que parece ter faltado aos modernistas de 22 foi um maior empenho social, uma maior impregnação do que acontecia na sociedade de então. Preocupação esta, que começa a surgir nos anos seguintes. Para Moraes (1978), só no ano de 24 "uma nova problemática é introduzida ao movimento – a do nacionalismo literário ou do tema da brasilidade" (p.65).

Com efeito, os autores que organizaram a Semana, colocaram a renovação estética acima de outras preocupações importantes. Naquele momento, as questões da arte eram sempre remetidas para a esfera técnica e para os problemas da linguagem e da expressão. O principal inimigo era a estética artística do passado. O processo de atualização que os primeiros modernistas propunham, nem sempre se deu de forma pacífica. Ele era conflituoso e às vezes chegava a ser trágico, na medida em que implicava a ruptura com valores tradicionais. Como bem se refere Amaral,

[...] o alarido foi bem maior que o escândalo que os trabalhos mostraram. Contudo, as artes visuais não se apresentaram sós, e a fúria dos passadistas se ergueu contra o movimento em si e pelo conjunto das dissonâncias que assinalou em relação às manifestações artísticas consagradas até então, fosse música, fosse pintura, escultura, ou poesia (1998, p. 149).

Nesse sentido, conforme Moraes (1978), a partir de 1924 em diante, o ataque ao passadismo é substituído pela ênfase na elaboração de uma cultura nacional, ocorrendo uma redescoberta do Brasil pelos brasileiros. Apesar de um certo bairrismo paulista, os modernistas recusavam o regionalismo, pois acreditavam que era através do nacionalismo que se chegaria ao universal. Assim, "para os modernistas, a operação que possibilita o acesso ao universal passa pela afirmação da brasilidade" (p. 105). Isto fica claro numa carta de Mário de Andrade, a Sérgio Milliet:

Problema atual. Problema de ser alguma coisa. E só se pode ser, sendo nacional. Nós temos o problema atual, nacional, moralizante, humano de brasileiro o Brasil. Problema atual, modernismo, repara bem porque hoje só valem artes nacionais... E nós só seremos universais o dia em que o coeficiente brasileiro nosso concorrer para riqueza universal (apud MORAES, 1978, p. 52).

É a partir de 1924, que o modernismo passa a buscar em nossas raízes a brasilidade para ser impressa nas obras de arte, procurando agora uma

emancipação da cultura da Europa. Segundo Justino (2002), conceito de brasilidade, aqui, é aquele que "se aproxima de nacionalismo, mas que se impõe uma forte diferença, já que brasilidade afirma o regional (singular) sem abandonar a universalidade" (p. 20).

Ronaldo Brito nos alerta sobre esta questão, afirmando que essa brasilidade:

Muito mais um 'clima' do que um conceito, quase uma sobredeterminação fantasmática, ela praticamente impunha aos nossos artistas aquilo que a modernidade européia desde Manet repudiava – o primado do tema, a sujeição da pintura ao assunto. Para reencontrar, abraçar ou mesmo projetar o Brasil, era necessário, indispensável, dar-lhe um rosto uma feição (1986, p. 20-1).

A idéia era elaborar uma arte de caráter nacional. Segundo Moraes (1978), a revolução paulista de 24¹, "além de revelar para os modernistas uma nova dimensão de seu movimento, abriu caminho para uma longa série de explicações da reviravolta nacionalista de 24" (p. 76). Ainda segundo ele, pode-se somar a este fato político, o contato dos modernistas com grupos intelectuais que traziam o retorno do primitivo expresso nas artes plásticas. É o caso do cubismo e do expressionismo francês. E afirma: "Houve uma redescoberta do Brasil pelos brasileiros; mas esta redescoberta se fez através do contato da intelectualidade brasileira com os círculos literários franceses, e mais particularmente com Blaise Cendrars" (p. 79).

A descoberta do primitivo deu-se na Europa, sobretudo, como exótico, o outro: "Uma tradição chamada primitivista, que associava o que era percebido como vidas e sociedades simples com pensamentos e expressões mais puros" (PERRY, 1998, p. 6). Ao passo que para os modernistas brasileiros era visto como o seu cotidiano, primitivo como verdade. Para Moraes (1978):

o nacionalismo literário que se esboça no ano de 24 e se amplia nos anos seguintes, num projeto de construção de uma cultura nacional, foi, mais uma vez, resultante do contato de nossa cultura dependente dos meios dominantes da Europa desse período. [...] Não há como negar a importância que teve a voga do primitivismo para o surgimento do ideário nacionalista de 24 (p. 79).

¹ Revolta tenentista onde o exército, comandado pelo general Isidoro Dias Lopes, toma a capital do estado de São Paulo no período de 9 a 27 de julho (FAUSTO, 1997).

O Manifesto Pau-Brasil, lançado por Oswald de Andrade em 1924, foi um dos percursos para a brasilidade, através da descoberta do popular e do primitivo. Não se tratava mais de combater o passadismo simplesmente com a modernização/atualização, mas de introduzir o nacional na renovação. Para melhor compreendê-lo, vejamos:

O *Manifesto Pau-Brasil* dos modernistas propunha inaugurar o primitivo na modernidade brasileira, fazer uma arte livre, sem erudição (a acadêmica), construtiva e com a técnica mais avançada. Propunha ainda imbricar a floresta e a escola, recuperar o elemento autóctone com o negro e o branco (JUSTINO, 2002, p. 67).

O nacionalismo era visto, então, como uma mediação no processo de renovação. Propunha-se uma desconstrução da cultura brasileira, dos elementos que ocultavam ou mistificavam a realidade, para se ter uma nova visão da vida nacional. Ser moderno era ser nacional. O manifesto Pau-Brasil denunciava “a exportação das soluções estrangeiras pela cultura nacional com todo o processo de construção de uma falsa cultura, cultura de erudição e as próprias soluções tal como foram elaboradas nos centros produtores europeus” (MORAES, 1978, p. 84).

Em 1928, a Antropofagia é teorizada e colocada em prática por diversos artistas que participaram da Semana de Arte Moderna e da fase Pau-Brasil. Ela nasce do *Manifesto Antropofágico* de Oswald de Andrade e da pintura *Abapuru* – o homem que come, em tupi-guarani – de Tarsila do Amaral. A antropofagia via na singularidade cultural do Brasil a necessidade de incorporar, ‘comer’ outras culturas, como forma de marcar a sua diferença. Segundo Moraes:

O instinto antropofágico, por um lado, destrói, pela deglutição, elementos de cultura importados; por outro lado, assegura a sua manutenção em nossa realidade, através de um processo de transformação/absorção de certos elementos alienígenas. Ou seja: antes do processo colonizador, havia no país uma cultura na qual a antropofagia era praticada, e que reagiu, sempre antropofagicamente mas com pesos diferentes, ao contato dos diversos elementos novos trazidos pelos povos europeus. É este instinto antropofágico que deve ser agora valorizado pelo projeto cultural defendido por Oswald de Andrade. Ele se caracteriza por defender ferrenhamente a intuição e pelo poder de sintetizar em si os traços marcantes da nacionalidade que garantem a unidade da nação (1978, p. 144).

A incorporação de novos procedimentos e práticas artísticas de outras culturas, no entanto, não poderia significar submissão excessiva e comprometer os projetos de uma identidade nacional. A assimilação precisava ser vista como

incorporação do que seria mais particular. A atualização desta nova ordem pressupunha um envolvimento com a realidade nacional.

Visto o desenvolvimento inicial da arte moderna no Brasil, a seguir específico os anos 30 e 40, período, das imagens selecionadas, considerado a fase com preocupações voltadas a área social.

2.1.1 A fase social: os anos 30 e 40

O crítico literário João Luiz Lafetá (2004) nos diz que uma experimentação estética, de ordem artística, caracterizou os primeiros anos do modernismo; e outra de ordem ideológica, marcou os anos 30, em especial a fase que se voltava para as questões políticas e sociais. Enquanto, nos anos 20, o modernismo correspondia à atualização das estruturas por parte das classes dominantes dando ênfase na linguagem artística, nos anos 30, ele irá reforçar o nacionalismo através das políticas de esquerda, dando ênfase às ligações da ideologia com a arte.

Compartilhando com Lafetá, Carlos Zílio, reforça a idéia afirmando que “a primeira fase do modernismo pode ser resumida pela orientação no sentido da atualização e do nacionalismo” e a segunda fase, já nos anos 30, “a da ‘conscientização’, buscando ser uma arte voltada para o povo, seu tema e espectador ideais” (1994, p. 111).

Os artistas que participaram da primeira fase modernista pertenciam, em sua maioria, a uma elite cultural e tinham o apoio de pessoas e instituições particulares. Já os artistas dos anos 30 e 40, era comum vê-los se agrupar em ateliês coletivos onde podiam trabalhar e difundir sua arte. Estes artistas dedicavam-se mais às condições de seu próprio meio de trabalho, e com a interação da arte à realidade social, investindo na arte como um ofício.

O artista voltava-se para os problemas sócio-políticos e a função de sua arte no organismo social. De fato, "a preocupação política crescente no ambiente cultural, acompanhando a evolução dos acontecimentos do país, tornou-se um dado fundamental" (ZÍLIO, 1997, p. 55) para que o modernismo depois dos anos 30 passasse a privilegiar a temática social. Valorizava-se o trabalho e se destacava à miséria. Nesta fase o modernismo brasileiro pretendia voltar sua representação na criação de um acesso através dos movimentos sociais que estariam presentes nas

pesquisas plásticas. Não se concebia, na época, qualquer tipo de "atividade cultural que não estivesse a serviço da figuração do país" (ARANTES, 2004, p. 62).

Os anos 30 assistem ao nascimento de sindicatos de artistas plásticos, de organizações como a Associação de Artistas Brasileiros, que surge como crítica ao Salão da Escola de Belas Artes e do CAM (Clube de Artistas Modernos) que passam a se preocupar com as soluções coletivas da arte no Brasil. O CAM organizava numerosas conferências, como: Arte Proletária, com Tarsila do Amaral; A teoria marxista e a arte, com Mário Pedrosa; Vida numa fazenda de cacau, com Jorge Amado; URSS, com Caio Prado Jr e Muralismo Mexicano, com Siqueiros (FABRIS, 1990, p. 77). O caráter social começava a tomar corpo entre os modernistas. Para Zílio (1997), "o Modernismo vivia um momento de nova síntese onde os elementos a considerar seriam o espaço pós-cubista, o nacionalismo e a arte social" (p. 58).

Surge a necessidade de dar uma nova identidade para a arte no Brasil, questionando as formas de representação e buscando uma identidade brasileira com viés nacionalista. Os artistas queriam promover em suas obras o contato com a realidade local. Introduziram e alimentaram o debate em torno da necessidade de se desenvolver um projeto modernista com características populares. Nesse período, pela primeira vez, de acordo com Zílio (1997), a arte brasileira sistematiza uma posição em relação à cultura brasileira, posição que parece ser partilhada por Aracy Amaral, que afirma ter sido o regionalismo um dos primeiros sinais de que a pintura modernista começava a focalizar "o homem da área rural com sua cultura peculiar" (1998, p. 22).

É importante lembrar que a temática do popular e do nacional é uma constante na trajetória epistemológica da noção de cultura e igualmente está presente na história da cultura brasileira. A busca de uma essência brasileira, sobre o que é realmente nacional se definiria, segundo Renato Ortiz, "como a conservação *daquilo que é nosso*, isto é, a memória nacional seria o prolongamento da memória coletiva popular" (2005, p. 131). A memória nacional entendida como uma história que está além do sujeito, pois não se concretiza no seu cotidiano e a memória coletiva como sendo da ordem da vivência.

Os artistas representavam suas obras apropriando-se de ações do cotidiano popular apresentando-as como expressões da cultura nacional. É o caso, por exemplo, da representação do trabalhador brasileiro de Portinari, com seus

membros agigantados, fixada no imaginário nacional. Representação esta, que veremos no capítulo a seguir.

No caso do modernismo, lembremos que a discussão em relação à dependência cultural, pregava-se à ruptura com tudo aquilo que de certo modo falseava nossa identidade, a pretexto mesmo de afirmá-la. O modernismo estabeleceu uma ponte entre o desejo de modernidade e de uma construção da identidade nacional, assim como seus integrantes se lançaram à missão de elaborar uma representação do Brasil, uma construção visual deste momento. Ortiz (2005), nos lembra, por exemplo, que “em diferentes épocas, e sob diferentes aspectos, a problemática da cultura popular se vincula à identidade nacional” (p.127). O nacional e o popular eram remetidos à problemática do Estado. Para melhor compreendermos a relação entre popular, nacional e Estado, ainda segundo Ortiz:

O Estado é esta totalidade que transcende e integra os elementos concretos da realidade social, ele elimina o quadro de construção da identidade nacional. É através de uma relação política que se constitui assim a identidade; como construção de segunda ordem ela se estrutura no jogo da interação entre nacional e o popular, tendo como suporte real a sociedade global como um todo (2005, p.139).

Ortiz, ao criticar esta posição, procura demonstrar uma manipulação, o uso ideológico do popular. Para tanto, o Estado posiciona o intelectual como mediador simbólico através de mecanismos de reinterpretação das tradições culturais e se apropria das práticas populares como expressão da cultura nacional. A pintura com seu recurso mural, no caso os imensos painéis de Cândido Portinari, desenvolve essa temática, focalizando o homem em suas várias tarefas no campo e na indústria. É o intelectual como mediador simbólico do Estado. A arte como um discurso ideológico, como uma forma de persuasão, convencimento.

Através de prêmios de viagem ao país pelo Salão Nacional, os artistas foram descobrindo a paisagem física e cultural do país, sendo por ela influenciados, enquanto as exposições que realizavam repercutiam localmente. A Escola Nacional de Belas Artes era o centro do poder acadêmico. Em 1931, ao assumir a direção da escola, o arquiteto Lúcio Costa, contratou professores com tendências mais modernas. Neste mesmo ano, inova os critérios para o salão aceitando artistas de todas as tendências, o chamado ‘Salão Revolucionário’. Para esse salão foram convidados: Ismael Neri, Cícero Dias, Victor Brecheret, Di Cavalcanti, Tarsila do

Amaral, Anita Malfatti, Alberto da Veiga Guignard e Cândido Portinari. A iniciativa não agradou os artistas acadêmicos, provocando o afastamento de Lúcio Costa. A crise, no entanto, trouxe a nova arquitetura e a arte moderna para o centro das discussões. A tendência à renovação era cada vez maior.

A escolha pelo período dos anos 30 e 40 deu-se, por entender que, a sociedade brasileira vivia um momento de importantes mudanças, principalmente na área política. Passo a tratar sobre o que de relevante ocorreu no contexto político da época para justificar essas escolhas. Escolhas estas, que permitem retomar e discutir questões propostas pelos Estudos Culturais e a Cultura Visual.

Ao abordar o tema do trabalhador, nas obras selecionadas, esta pesquisa pretende identificar questões desse processo político por qual os artistas vivenciaram e assim, poder relacionar este contexto com as imagens apresentadas. A intenção é demonstrar como estas imagens fixam visões sobre a realidade e identidade que elas mesmas ajudam, de certa forma, a forjar. Para Fabris, por exemplo, "já não se trata mais de descobrir o homem brasileiro apenas enquanto etnia: o que importa, sob o impulso renovador de 30, é descobrir o homem social brasileiro" (1990, p. 77). As imagens escolhidas permitem tratar a representação 'desse homem brasileiro' construindo uma narrativa simbólica.

2.2 O contexto sócio-político: a era Vargas e o papel do trabalhador

O ano de 1930 foi responsável por mudanças consideráveis no panorama político brasileiro. Acelerou-se o processo de urbanização e a burguesia começou a participar mais da vida política. O presidente Getúlio Vargas assumiu o país, neste mesmo ano, com um movimento que aglutinou diversas forças sociais. Oligarquias dissidentes, classes médias, setores da burguesia urbana e instituições como as forças armadas reivindicavam participação política. Fabris destaca esta participação ao explicar que:

Desprovida de uma diretriz política própria e coerente com as exigências da industrialização, guindada a um poder que não lhe pertence de todo, a burguesia industrial vê-se às voltas com uma ameaça potencial: o combativo proletariado das primeiras décadas do século. Para neutralizar esse perigo, dá-se vida a uma aliança de classes, que comunga, num mesmo bloco, burguesia, camadas médias, proletariado (1990, p. 119).

O historiador Boris Fausto (1997), a esse respeito, afirma que "o novo governo tinha consciência de que existia uma área aberta à penetração política, nas camadas mais recentes de trabalhadores, vindas do campo ou de pequenas cidades do interior" (p. 141). Por isso, o interesse do governo em investir nessa parcela da população.

Do ponto de vista econômico, por exemplo, o Estado aboliu impostos interestaduais e passou a intervir mais na economia, ajudando a fazer com que parte do excedente criado pelas oligarquias agrárias fosse usado para iniciar um processo de industrialização, embora mantendo os privilégios dessas oligarquias sob uma forma alterada. Criou-se um aparelho de Estado mais centralizado, deslocando, de forma crescente, o poder do âmbito regional para o nacional. Fausto explica que:

A maior centralização é facilitada pelas alterações institucionais que põem fim ao sistema oligárquico, o que não se confunde com o fim das oligarquias. Intocadas em suas fontes de poder, estas subsistem como força local, embora possa haver a troca de grupos ligados ao 'antigo regime', por outros situados na oposição. Entretanto, as oligarquias se subordinam agora ao poder central, com a perda do controle direto dos governos dos estados, onde são instalados interventores federais (1997, p. 142).

O país experimentou um processo de mudanças política e econômica após enfrentar as conseqüências da crise de 1929 e da Segunda Guerra Mundial. O nacionalismo ganhou ímpeto e o Estado se firmou. De fato, o Estado tomou para si a tarefa de constituir a nação. Essa tendência acentuou-se muito com a implantação da ditadura do Estado Novo (1937-45), ocasião em que os governadores eleitos foram substituídos por interventores e as milícias estaduais perderam força, medidas que aumentaram a centralização política e administrativa.

No plano da cultura e da ideologia, a proibição do ensino de línguas estrangeiras, a introdução no currículo escolar da disciplina Moral e Cívica e a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda – que tinha a seu cargo, além da censura, a exaltação das virtudes do trabalho – ajudaram a criar um modelo de nacionalidade centralizado a partir do Estado. Fausto afirma que:

Um bom exemplo da habilidade de manipulação ideológica, por parte dos dirigentes do Estado, encontra-se na especulação com a origem dos trabalhadores, imediatamente após o movimento revolucionário. A gradativa preponderância quantitativa do operário brasileiro, como fruto da crescente migração interna, foi incentivada pela 'lei de nacionalização do trabalho' (Decreto nº. 19.482, de 12 de dezembro de 1930), estabelecendo a exigência de dois terços de empregados nacionais nas empresas e

limitando a entrada no país de passageiros de terceira classe, o que provocou sensível declínio das correntes imigratórias (1997, p. 141).

Com uma política de governo dirigida aos trabalhadores urbanos, Vargas tentou atrair o apoio dessa classe que era fundamental para a economia, pois tinha em mãos o novo motor do Brasil: a indústria. Todo esse processo de desenvolvimento no Brasil foi acompanhado por mudanças na área cultural e educacional que acabou garantindo a aceitação de Vargas na sua tentativa de transformar a sociedade. Parte delas visava ampliar direitos e garantias do trabalhador:

O governo Vargas instituiu, pouco a pouco, uma série de medidas tendentes a dar tratamento específico à questão – a partir da criação do Ministério do trabalho, Indústria e Comércio (novembro de 1930) – e a proteger a força de trabalho, promover sua limitada organização econômica, incentivar o aproveitamento do operário nacional (FAUSTO, 1997, p. 140).

As medidas para a criação de um sistema educativo público foram controladas oficialmente pelo governo. Esta idéia de centralizar a formação e de torná-la acessível aos mais pobres, ficou clara, com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, ao qual coube um papel fundamental na constituição da nacionalidade, através da impressão de um conteúdo nacional à educação veiculada pelas escolas, da padronização do sistema educacional e do enfraquecimento da cultura das minorias étnicas. Com a difusão da instrução básica, Vargas alegava poder formar um povo mais consciente e mais apto às exigências democráticas, como o voto.

Em 1932, o povo cobra a realização de uma Assembléia Nacional Constituinte prometida por ele. Só em 1934, sobre grande pressão popular, ela acontece. Neste mesmo ano, Getulio Vargas é reeleito. Diante de uma rebelião Comunista, em 1937, Vargas dissolve o Congresso e proclama a Nova Constituição. Foi o início do Estado Novo marcado pelo autoritarismo que durou até o golpe militar de 1945.

A estratégia populista de Vargas surgiu frente a uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas. Ele procurava firmar uma imagem de unidade e identificação social com o Estado, ocultando desigualdades e dominação social. O Estado era personificado pelo chefe político. Vargas aparecia como um salvador da pátria, um pai que tratava a todos os brasileiros como seus filhos menores. São

criadas instituições democráticas destinadas a garantir o acesso do trabalhador a uma parcela do poder.

Tradicionalmente, no dia 1º de maio, Vargas fazia um discurso exaltando os trabalhadores e anunciando uma nova concessão popular. Assim, foram introduzidos no Brasil: o salário mínimo, a regulamentação da jornada de trabalho, as condições de trabalho do menor e da mulher, a consolidação das leis trabalhistas, a carteira profissional, as férias remuneradas. Para Fabris:

Os principais instrumentos do pacto populista são as reformas e o bem-estar social, a harmonia interclassista, o Povo, a Nação. Subjacente a tudo isso, a doutrina da paz social, que, na realidade, nada mais representa do que a idéia da harmonia entre o capital e o trabalho, indispensável ao desenvolvimento do modelo industrial. As contradições de classe são minimizadas (quando não praticamente negadas) em nome do nacionalismo, da industrialização, da reforma agrária (1990, p.122).

A política trabalhista de Vargas se pautava em garantir o apoio do operariado ao bloco de poder que estava se constituindo. O que leva Fabris a afirmar que "o Estado surge, portanto, como representante de todas as classes e grupos sociais, vistos como *povo*, isto é, uma coletividade regida por interesses e ideais harmônicos" (1990, p. 121). Esta coletividade surge, também, no meio artístico, fazendo com que vários artistas adotassem a temática social em seus trabalhos.

A satisfação das reivindicações populares por meio de uma legislação trabalhista cada vez mais completa, por um lado, aproximava o presidente das massas, mas por outro, acabava por desmobilizá-las. Eram constantes os choques entre as bases operárias e o governo. Vargas, ao atender suas principais reivindicações, impedia que uma organização sindical se fortalecesse. Para Fabris:

Se, de um lado, a legislação trabalhista representa uma 'concessão' do poder, que percebe nas classes populares um perigo a ser mantido dentro de limites bem determinados (trata-se de integrar o trabalhador à sociedade sem, no entanto, mudar o regime econômico-social), não se pode ignorar, de outro, o poder de barganha detido pelo proletariado urbano, que o leva a lutar pela satisfação real de seus interesses (1990, p. 119).

O tema trabalho é o denominador comum do populismo de Vargas. Nos seus discursos, por exemplo, todas as categorias sociais eram consideradas igualmente trabalhadoras. Contudo, como nos alerta Fabris: "há no populismo, fruto do instável equilíbrio de poder posterior a 1930, um caráter ambíguo que faz com

que ele seja, ao mesmo tempo, uma manipulação e uma satisfação das aspirações das classes populares" (1990, p. 119).

O modernismo tornou-se o movimento artístico principal a partir do governo Vargas. A cultura predominante era a popular que, com o rádio, desenvolveu-se por todo o Brasil. Para Zílio (1997), a tática escolhida pelos artistas brasileiros foi "renovar as velhas instituições culturais governamentais, tentando conquistá-las por dentro". Segundo ele, isso mostrava "sobretudo, o poder do Estado no Brasil como veiculador ideológico, colocando-se de tal maneira presente, a ponto de parecer impossível qualquer opção fora dele" (1997, p. 57-8). Como conclui o próprio Zílio a este respeito:

Se, para a arte moderna, essa convivência oficial possibilitou sua afirmação definitiva e uma divulgação mais ampla, para o governo a recompensa, além do prestígio de uma imagem dinâmica e modernizadora. Imagem não radical, é claro, pois ao mesmo tempo os acadêmicos também eram amparados (1997, p. 58).

Os murais de Portinari para o Ministério da Educação e Cultura, que deram um caráter épico ao trabalhador brasileiro, ajudaram a promover o governo Vargas. Por isso a escolha de um dos painéis para a descrição neste trabalho. Abordagem do capítulo a seguir. Compartilhando com Fabris,

Para analisar a temática portinariana do trabalho, faz-se necessário analisar a concepção do trabalho pelo Governo Vargas: é da comparação entre essas duas realidades – estética e a política – que devemos retirar a visão crítica de Portinari sem optarmos, *a priori*, pelo oficialismo ou não-oficialismo de sua linguagem (1990, p. 118).

Neste quadro de militância política por parte dos artistas, que se instaurou nos anos 30, críticos e artistas se puseram em campo para a construção de uma arte com uma nova mentalidade da realidade social do país. O tema mais recorrente era a imagem do trabalhador. O que ocorre, segundo Fabris, é que "o trabalho passa a ser exaltado de todas as formas possíveis" (1990, p. 122). O tema da luta de classes, o operário na fábrica, o operário em protesto pelas condições de trabalho:

Uma verdadeira mística do trabalho que harmoniza os dois pólos da escala social, dissolve as contradições capital/trabalho ao encontrar um único inimigo para a burguesia e o proletariado, ou melhor, para a Nação: o não-trabalhador (FABRIS, 1990, p.124).

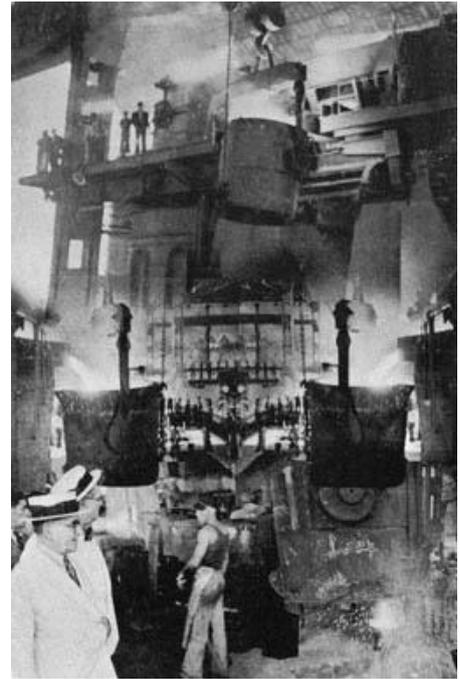
A idéia de país novo, a ser construído, era plenamente compatível com o tipo de utopia que um projeto de vanguarda artística pressupõe: ambos pensam o presente como ponto de onde se projeta o futuro. Para Zílio, em relação aos artistas modernistas:

Foi entrando em contato com uma realidade onde o passado brasileiro havia-se conservado, e também atentado para as manifestações do popular, que eles elaborariam uma síntese cultural com características próprias, síntese esta que buscava uma leitura contemporânea dessas tradições culturais e populares (1997, p. 67).

O que se pretendeu até aqui, foi expor o contexto cultural e social do modernismo brasileiro, para apontar os aspectos das representações selecionadas, numa abordagem vinculada aos estudos da Cultura Visual. Contexto este, que encontra diálogo, uma forma de exposição e problematização nas imagens apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

OS TRABALHADORES DE PORTINARI E TARSILA: PROJETO DE TRABALHO EM ENSINO DE ARTE



Cartão postal exaltando as realizações do governo Vargas, editados pelo DIP, 1937/1945. Rio de Janeiro (RJ). (CPDOC/ FGV foto 091/3)

Este capítulo apresenta a proposta de descrever, no âmbito de um projeto de trabalho, duas imagens que representam o trabalhador conforme a estética modernista brasileira do período dos anos 30 e 40 do século XX. Essa descrição é realizada, é a pretensão, na perspectiva dos estudos da Cultura Visual. Propõe, ainda, o diálogo dessas imagens com uma terceira imagem, um cartaz do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) do Governo Vargas que também, representa o trabalhador. Nos capítulos anteriores, a intenção era preparar terreno, ter elementos que pudessem contribuir para esta descrição e levantar os aspectos para a elaboração do projeto de trabalho conforme as contribuições, sobretudo de Hernández (1998, 2000).

O capítulo está organizado em três partes. A primeira trata sobre Portinari e sua obra *Ferro* de 1938. Na segunda, encontraremos Tarsila e a sua obra *Operários* de 1933. Por fim, na terceira parte, construo um diálogo das duas obras artísticas com o cartaz do DIP. Recorrendo a Hernández, que nos diz que "para aprender de uma obra, é necessário observá-la de fora, a partir daquilo que se possa 'saber' sobre o quadro. Saber o que disseram outras pessoas que se manifestaram sobre a obra. Relacioná-la com outras obras, textos e opiniões" (2000, p. 187), adoto esse procedimento no decorrer do estudo. Trago autores como: Fabris (1990), Zílio (1997), Justino (2002), Amaral (2003) e Balbi (2003).

Na primeira parte, onde se encontra Cândido Portinari e a obra *Ferro*, um dos painéis do antigo Ministério da Educação realizado no governo Vargas, a escolha se deu por ele ter sido considerado, por muitos críticos e historiadores, um pintor oficial daquele governo e, por suas incursões pelo mundo da política. A obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, será discutida na segunda parte porque, como nos lembra Amaral sobre a pintora, "não sendo de origem proletária, não tendo vivido a problemática da discriminação ou da luta social" (2003, p. 375) como aderiu à nova realidade que se configurava no país? Pois como veremos, só pintou duas telas com este tema de teor social. E para finalizar, na terceira parte, a escolha do cartaz do DIP se deu para que pudéssemos entender como o trabalhador se via representado pelo governo.

A proposta desse capítulo é, enquanto professora de arte/pesquisadora, percorrer uma possível trajetória de compreensão das obras selecionadas de um período específico da história da arte brasileira, através da abordagem dos estudos da Cultura Visual. Compreender as relações com o tempo histórico, a biografia do artista, suas influências e o papel dos meios para a aprendizagem se fazem necessárias para que desse exercício, possa construir, um projeto de trabalho que, permita favorecer essa compreensão e assim favorecer a minha prática docente.

Hernández e Ventura (1998) nos lembram que, a busca de informações para os projetos de trabalho, por parte dos alunos, tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa dos projetos:

Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio o tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Mas também lhes leva a envolver outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da

informação que os outros trazem. Mas, sobretudo, descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já foi dito, o educador é um facilitador e, com frequência, um estudante a mais (p. 75).

A intenção, neste estudo, não é reproduzir o percurso vivido pela professora/pesquisadora e sim, abrir possibilidades que possam surgir das reflexões e ações vividas por todos.

3.1 Portinari: o pintor social

Cândido Portinari nasceu no dia 29 de dezembro de 1903, numa fazenda de café em Brodósqui, no Estado de São Paulo. Filho de imigrantes italianos, de origem humilde, recebeu apenas a instrução primária e desde criança manifestou sua vocação artística.

Em 1928, conquista o Prêmio de Viagem ao Estrangeiro da Exposição Geral de Belas-Artes, com o retrato de *Olegário Mariano*, onde expôs pela primeira vez em 22. Vai para Paris, onde permanece durante todo o ano de 1930. Ao voltar para o Brasil em 1931, retrata nas suas telas o povo brasileiro e participa do novo Salão de Belas-Artes. Em 1935, obtém seu primeiro reconhecimento no exterior, a segunda menção honrosa na exposição internacional do Instituto Carnegie de Pittsburgh, Estados Unidos, com uma tela de grandes proporções intitulada *Café*, retratando uma cena de colheita típica de sua região de origem.

Filiado ao Partido Comunista, candidata-se a deputado, em 1945, e a senador, em 1947. Não se elege e viaja para o Uruguai. Em 1948, volta ao Brasil, ano em que

coincide com a dissolução do Partido Comunista pelo governo e a conseqüente cassação dos mandatos de seus representantes. Portinari não abandona oficialmente o partido, mas vai se afastando, paulatinamente, de qualquer atividade militante (FABRIS, 1990, p. 19).

Em 1957, os seus painéis *Guerra e Paz* são inaugurados na sede da ONU, em Nova York, com a presença do secretário-geral da ONU e do embaixador do Brasil. Portinari não comparece a inauguração. Em virtude de suas tendências esquerdistas, sua entrada nos Estados Unidos havia sido barrada.

Foi o único artista brasileiro a participar, em 1958, da exposição *50 anos de Arte Moderna* em Bruxelas, na Bélgica. Cinco anos antes, em 1953, começa a sentir os primeiros sintomas de uma intoxicação por tintas. Os efeitos da doença agravam-se sem que ele, no entanto, deixasse de trabalhar. Morre em 6 de fevereiro de 1962.

A produção de Portinari é variada em seus temas e, em algumas telas, apresenta lembranças de Brodóski, jogos infantis e cenas de circo. Os temas históricos também ocupam uma parte importante da obra de Portinari, mas a representação do povo é uma das mais significativas. Por isso da escolha de Portinari, neste projeto de trabalho, porque representa o povo, mas também, porque esta representação nos permite tratar a imagem como a versão ou visão de um determinado momento da história da arte no Brasil. Compartilhando com Balbi:

As imagens que ele criou são facilmente reconhecidas por todos. Muitas delas nem sequer saem de nossa memória. Assim que tentamos conceber a cena de um trabalhador, imediatamente nos vêm à mente seu estivador, seu lavrador de café, seu sorveteiro, seu operário, seu lenhador ou ainda o sapateiro de Brodóski (2003, p. 13).

Seu trabalho, a partir dos anos 30, passa a apresentar mais dramaticidade, expressando a tragédia e o sofrimento humano, e adquire caráter de denúncia em relação às questões sociais brasileiras, reveladas em obras como as da *Série Bíblica* e *Os Retirantes*. Portinari diria, naqueles anos, que "não há arte neutra. Mesmo sem nenhuma intenção do pintor, o quadro indica sempre um sentido social" (apud BALBI, 2003, p. 38).

Segundo Fabris, "a arte de Portinari tem sido frequentemente comparada às realizações do muralismo mexicano". Contudo, ela acredita "o que parece ter havido, em certos momentos, é muito mais uma semelhança de concepção, vinda de uma mesma ideologia política (que Portinari, entretanto, não experimenta de forma direta no seio de uma revolução)" (1990, p. 79). Ainda segundo Fabris,

A arte de Portinari, à diferença daquela dos mexicanos, é *social* sem ser *política* e não atinge a dimensão panfletária nem mesmo nos momentos mais agudamente emocionais. Portinari conserva quase sempre um equilíbrio clássico, mesmo dando a suas figuras uma intensidade expressionista. Esse equilíbrio, frequentemente, faz falta aos murais mexicanos que, em seu afã de transmitir uma mensagem ao povo, se tornam muitas vezes gesticulatórios, teatrais, dificultando a compreensão que desejavam facilitar (1990, p. 81).

Fabris, explica que:

No caso de Portinari, utiliza-se a expressão 'social', querendo com isso designar uma arte que, mesmo partindo de uma realidade imediata, não a reflete nos termos de uma leitura ideológica tão absoluta e direta, não chegando a antepor o projeto político ao projeto plástico (p. 83).

O muralismo mexicano – movimento que se atribui às influências no trabalho de Portinari – tinha um caráter panfletário. Artistas como Diego Rivera, José Orozco e David Siqueiros conquistaram renome e aclamação popular por seus trabalhos sob um governo revolucionário (HARRIS, 1998, p. 24). Eles repudiavam a cultura e os ideais europeus. A pintura era considerada uma arma política e didática. Os artistas buscavam valores nativos do México. Propunham a socialização da arte através de obras monumentais, temas populares, a presença de elementos indígenas e coloniais. A este respeito, Fabris afirma que:

Os ideais de uma arte coletiva, que sirva de instrumento de luta para o povo, norteiam também o Sindicato dos Pintores, Escultores e Gravadores Revolucionários do México, fundado em 1922 pelo grupo muralista. Rechaçando o 'individualismo burguês', representado pela expressão pessoal e pela pintura de cavalete, o Sindicato propõe-se a *socializar* a arte não apenas através da produção de obras monumentais, de domínio público. Repudiando toda diferenciação entre o artista e o trabalhador, os membros do Sindicato não só enfatizam a necessidade do conhecimento do ofício, mas equiparam o artista ao operário: o trabalho de ambos seria semelhante na construção do novo país, havendo para eles salários e horários idênticos (1990, p. 83).

Conforme o exposto, a temática social permeia boa parte da estética modernista dos anos 30 e 40. Na obra de Portinari, principalmente neste período, ganha um destaque maior por ter recebido várias encomendas do governo Vargas e, por vezes, ser associado a ser o pintor oficial. Para Fabris, "embora a crítica oficialista não tenha incidido muito na temática do trabalho, é justamente nela que são encontrados os elementos para uma leitura ideológica da obra de Portinari, e não à luz do oficialismo" (1990, p. 118).

Essa breve apresentação de Portinari e de sua obra, propõe a professora/pesquisadora estabelecer uma relação do que vemos com que lemos, ou do que se possa saber sobre a trajetória pessoal do artista e de sua obra. O que, segundo Hernández e Ventura (1998), faz parte dos aspectos, a serem

considerados, na elaboração do projeto de trabalho. Passo, a seguir, a levantar a representação do trabalhador na obra *Ferro*.

3.1.1 Os trabalhadores de *Ferro*

Figura 1



Cândido Portinari (1903-1962), *Ferro*, 1938. Afresco; 280 x 248 cm. Palácio Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, RJ.

Pintado por Portinari no ano de 1938, o mural afresco *Ferro*, de 280 x 248 cm, faz parte dos *Ciclos Econômicos* dos murais que se encontram no salão de

audiências do Palácio Gustavo Capanema no Rio de Janeiro, antiga sede do Ministério da Educação.

A série *Ciclos Econômicos* foi uma encomenda a Portinari feita pelo, então, ministro Gustavo Capanema, em 1936, no Governo Vargas, para ilustrar os passos da construção material do Brasil, de suas atividades econômicas. As obras estão inseridas no prédio que se tornaria um marco da nova arquitetura brasileira (CAMPOFIORITO, 1976). Com a concepção original do arquiteto Le Corbusier, o edifício foi reformulado por Oscar Niemeyer, Jorge Moreira, Carlos Leão, Ernani Vasconcelos, Affonso Reidy e liderados por Lúcio Costa. A intervenção paisagística foi de Burle Marx (BALBI, 2003, p. 42).

Portinari trabalhou sob a supervisão histórica de Rodolfo Garcia e Afonso Arinos de Mello Franco (FABRIS, 1990, p. 101). Doze temas foram escolhidos para representar as atividades econômicas desenvolvidas no país, desde o seu descobrimento: pau-brasil, cana-de-açúcar, gado, garimpo, fumo, algodão, erva-mate, café, cacau, ferro, borracha e carnaúba, incluída em 1943 (BALBI, 2003, p. 42).

A concepção que Portinari tinha do homem, de sua força e do trabalho, fica bem expressa nesses murais, em que procurou, acima de tudo, segundo Fabris:

magnificar sua busca duma *imagística nacional*, alicerçada no trabalho e em suas raízes". [...] Portinari exprime-se numa linguagem serena e lírica, equilibrada por um sentimento plástico que foge da ilustração para concentrar-se na procura de efeitos pictóricos, que em nada diminuem o aspecto humano buscado pelo artista (1990, p. 50).

O caráter monumental dos afrescos deu-lhe oportunidade de concentrar-se em poucas figuras para cada painel, mas necessária ao impacto visual que o conjunto oferece ao espectador. Para este estudo, a escolha recaiu sobre o painel que representa a atividade econômica: ferro. A escolha por esta atividade se deu por ela estar ligada ao progresso, a indústria, no caso às metalúrgicas, em contradição com as condições de trabalho representadas na obra: pés descalços, roupas inadequadas para o trabalho, condições precárias típicas de países subdesenvolvidos.

Mas, o conjunto como um todo, pode ser caracterizado, segundo Fabris (1990, p. 108), por quatro traços essenciais:

- a escolha racial que incide no negro;
- a tendência ao monumental;
- o agigantamento da mão, símbolo da força do trabalhador;
- a ligação telúrica do trabalhador com a terra, expressa pelo pé grande, solidamente plantado no solo.

O negro para Portinari era símbolo de trabalho. Segundo Fabris, "símbolo do proletariado em oposição à ordem (branca) vigente". Símbolo de força de trabalho. "Embora a valorização dessa figura se dê numa época de difusão de idéias racistas, a escolha do artista de Brodóski deve ser vista sobretudo em termos ideológicos, isto é, à luz da equação negro=trabalhador" (1990, p. 85).

Podemos ver em *Ferro* que os personagens são pintados em composição monumental e predominam as cores: cinza, branca, ocre e os tons de marrom no local de trabalho. As figuras humanas adquirem formas escultóricas robustas, com o agigantamento das mãos e pés, recurso que reforça a ligação dos personagens com o mundo do trabalho e da terra.

A ligação com a terra pode ser atribuída, também, às experiências que viveu na infância. Nascido numa fazenda de café, em uma pequena cidade rural, viu os pais trabalharem na terra. O próprio Portinari diria:

Impressionam-me os pés dos trabalhadores das fazendas de café. Pés disformes. Pés que podem contar uma história. Confundiam-se com as pedras e os espinhos. Pés semelhantes aos mapas: com montes e vales, vincos como rios. [...] Pés sofridos com muitos e muitos quilômetros de marcha. Pés que só os santos tem. Sobre a terra, difícil era distingui-los. Os pés e a terra tinham a mesma moldagem variada. Raros tinham dez dedos, pelo menos dez unhas. Pés que inspiravam piedade e respeito. Agarrados ao solo, eram como alicerces, muitas vezes suportavam apenas um corpo franzino e doente. Pés cheios de nós que expressam alguma coisa de força, terríveis e pacientes (apud BALBI, 2003, p. 37-8).

Portinari utiliza recursos derivados da poética do Renascimento italiano, que podem ser observados nos gestos imobilizados dos personagens e no desdobramento da figura em vários momentos do trabalho. Segundo Mário de Andrade, Portinari estava "sob o signo dos Antigos" (apud Fabris, 1990, p. 105) ao se referir a esta influência. Idéia, esta que parece ser compartilhada com Zílio:

Ele irá organizar sua pintura num espaço determinado pelo volume e a ilusão de profundidade. Para tal, adotará uma perspectiva baseada no Quattrocento, que se caracteriza pela adoção de diversos procedimentos. Por vezes a perspectiva se fará pela demarcação feita pela linha do horizonte, outras pela utilização de linhas de fuga divergentes, ou ainda pela repetição de alguns elementos que reaparecem em profundidade. Além

disso, esses recursos serão envolvidos por um clima poético, onde a integração entre as formas faz apelo para o imaginário, uma vez que as proporções entre elas não se dão de maneira lógica. Ou seja, assim como no século XIV e parte do XV, o espaço de Portinari é uma mistura do espaço sensível e representativo, onde a unidade é mais figurativa que ótica (1997, p. 92).

Nos primeiros contatos visuais com a obra *Ferro* destaca-se, em primeiro plano, uma figura central que parece ser a presença de um 'capataz' por estar com o braço direito levantado e com um instrumento de madeira na mão que indica ser de punição. Só que ele se veste da mesma forma que os demais trabalhadores: camisa e calça brancas. A calça justa ao corpo e dobrada acima da canela, como que para protegê-la da sujeira, acentua sua virilidade e força. O que nos faz pensar sobre a sua real posição. Um operário, como outro qualquer? Só que com o dever de fazer com que o serviço não pare? O seu rosto está encoberto pela cor marrom. Os traços não estão definidos. Fica o questionamento. Pois a presença do capataz aparece como o homem a serviço e sob o domínio de outro homem. A presença de um capataz pode indicar a idéia de um intermediário. Para Fabris, "essa atividade é independente do trabalhador, que, ao reconhecê-la, declara a existência desse outro homem: o 'capitalista', o 'não-trabalhador'" (1990, p. 128).

O jogo de sombra e luz é extremamente explorado. O contraste entre claros e escuros marcam e valorizam os volumes, o que dá uma maior solidez aos personagens. A figura está de costas para o espectador com as pernas abertas, acentuando um formato em X. O lado esquerdo de seu corpo está iluminado, enquanto o lado direito, faz uma sombra em diagonal. Ainda neste primeiro plano, podemos ver, à direita, parte de um barril preto com uma corrente de ferro, e do lado esquerdo parte de um baú de madeira.

As cores utilizadas fazem parte integrante da característica do artista, assumindo a preferência pelos tons terrosos, empregados aqui tanto nos personagens como nos utensílios de trabalho e no próprio espaço físico. A utilização de tais cores constitui-se como um dos elementos definidores da composição. O delineamento empregado em todo o trabalho, como um recurso de moldura interna, provoca uma relação entre figura e fundo, como se fosse possível recortar a imagem dos trabalhadores que se sobressaem do fundo.

Num segundo plano aparecem dois trabalhadores. O trabalhador à direita está com o dorso para baixo preparando-se para pegar um bloco de ferro. Ele está

descalço. O que demonstra as condições precárias de trabalho. Atrás dele há uma parede ou caldeira em tons de cinza, bege e marrom. Nela, na parte superior, se encontra um balde preto de madeira. O trabalhador à esquerda segura uma barra de ferro. Suas pernas estão abertas demonstrando o grande peso que carrega.

No plano de fundo, o nosso olhar encontra o quarto trabalhador na mesma posição que a figura à esquerda. Só que sua cabeça parece estar um pouco mais abaixada. Pode-se ver mais uma vez o jogo de sombra e luz. A sombra está projetada no lado esquerdo de seu corpo que só possui as tonalidades de cinza. A figura está saindo de uma abertura em forma de arco. À sua direita, há uma outra abertura, um pouco mais alta e estreita, também em forma de arco na cor amarela. Fabris, faz o seguinte comentário sobre este trecho da obra, onde ele emprega soluções da estética renascentista italiana:

Portinari não esconde, nessas soluções, sua admiração pelos primitivos italianos, patente sobretudo em *Ferro* e *Gado*. No primeiro, os arcos que se abrem no fundo, não só dão equilíbrio geométrico à composição como criam uma espacialidade ao mesmo tempo contida e infinita pela indefinição dada pelo vazamento arquitetônico (1990, p. 104).

O rosto do terceiro e quarto trabalhadores, os que estão segurando a barra de ferro nos planos mais ao fundo, não tem o mesmo delineamento que o dos outros dois primeiros, apesar do primeiro estar com o rosto mais encoberto. Estes rostos se assemelham a máscaras negras, que foram a base do cubismo de Picasso. Este mesmo recurso pode ser visto em outros personagens dos outros painéis do ciclo econômico.

Vários objetos se espalham na tela para reforçar o título *Ferro* da obra. Entre as pernas da figura à esquerda aparece uma pilha de canos em diagonal. Na figura central, um pedaço de barra de ferro e uma pá também passam entre a abertura das pernas. A pá está disposta na diagonal com o cabo à esquerda. Talvez deixada ali pelo artista de uma forma dúbia: como um instrumento de trabalho rural e industrial. Imagem comum na memória do artista.

As duas figuras do trabalhador, que carregam suas ferramentas, deixam evidente o peso e o desgaste físico sofrido pelas longas jornadas de trabalho. As feições dos rostos recebem um efeito de sombra em parte do rosto e luz em outra. Portinari mostra ora o início, ora o fim da atividade quebrando uma estrutura de

narrativa linear. A utilização dos gestos produtivos pelos dois trabalhadores dá um certo vigor a estes trabalhadores.

Portinari conferiu aos seus personagens um ar de cansaço físico. Os personagens são realizados de acordo com as características encontradas em grande parte de suas obras: as características de um homem forte e negro ou mulato.

A descrição se concentrou até agora sobre os aspectos formais da pintura. Contudo, como nos lembra Franz, "somente a leitura formal da imagem e alguns breves conhecimentos sobre a história da arte e da estética não são suficientes para compreendê-la" (2003, p. 275). Para compreendermos esta pintura precisamos também conectar os códigos visuais aos significados culturais.

Para compreendermos a obra *Ferro* o educador/a deverá levar seus alunos a questões como: Que visão de mundo esta obra representa, ou melhor dizer, quem se beneficia com esta representação e a quem prejudica? O que ela diz sobre o modo de vida destes trabalhadores? Em que medida a história pessoal de Portinari influencia na interpretação da pintura? O que ela representa e tem representado historicamente para os brasileiros, desde sua produção até hoje? Como esta obra me leva a discutir criticamente o mundo em que vivo?

Ferro deve nos fazer pensar sobre como foi construída uma representação, visão dos trabalhadores e do trabalho. De como a dominação e subordinação estão historicamente em nossas vidas. As condições precárias do trabalho estão evidenciadas nesta obra. Os trabalhadores em seus gestos mecanizados transmitem um olhar melancólico e distante. Contudo, Portinari retrata o trabalhador emprestando-lhe um ar vigoroso. Isto é revelado na vitalidade que emprega no corpo dos trabalhadores. Apesar do trabalho pesado, não há fraqueza nestes corpos.

A escolha do negro nesta obra revela a identificação que ele faz com o trabalhador oprimido. Para Fabris, "a escravidão direta do negro é uma forma de denunciar a escravidão disfarçada do trabalhador, alienado dos meios de produção e dos frutos de seu trabalho". Apesar da aliança capital/trabalho ser a arma defendida pelo populismo, Portinari demonstra a "contradição entre o caráter social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção" (1990, p. 126).

Será que o fato da obra ser uma encomenda de um governo populista influenciou na forma como Portinari representou estes trabalhadores ou era essa a

visão que ele tinha? Será que a interpretação feita por ele é pelo fato de ser considerado um pintor oficial? Afinal muitas de suas obras desde período eram encomendas do governo. A ligação Portinari/Vargas é frequentemente associada à imagem do artista. Para Franz, “saber que as convenções artísticas estavam a serviço de uma certa ideologia e uma hegemonia política de uns sobre outros, ajuda a refletir neste âmbito” (p. 268).

A este respeito Fabris nos diz que "para tachar Portinari de 'pintor oficial' não basta constatar que pintou o *trabalho* para um *governo populista*" (p. 118). Pelo contrário, segundo ela, "trabalhando para o governo, o artista desmascara os mitos do poder, integrando em sua expressão os marginalizados que, com a força de seu braço constituem o esteio do desenvolvimento" (1990, p. 139).

Como vimos, ao optar pela representação do negro, do mulato, Portinari emprega vigor em seus trabalhadores. Porque "em seus murais não há o menor resquício de historicismo. Sua visão é atual, e não apenas em termos estilísticos: se o tema é o trabalho, através dele, Portinari fala sobretudo do trabalhador" (FABRIS, 1990, p. 102).

Zílio, apesar de seguir a mesma linha de raciocínio no que se refere à crer não haver por parte de Portinari uma estética oficial "se compreendermos por tal um estilo que o Poder adota como seu e o impõe", argumenta que, "não significa que o estilo de Portinari não pudesse também ser assimilado pela ideologia do Poder". E continua:

No que se refere ao aspecto temático, se a orientação de Portinari não corresponderia a um patriotismo evidente e épico, como talvez fosse o desejo do governo, não significa que não pudesse ser recuperado. A dignidade que o artista confere ao trabalhador, o destaque que dá ao personagem popular, [...] não podiam ser negados por um poder para quem a questão social (mesmo que dentro de uma ótica populista) constituía uma das bases de sua política. Mas se a pintura de Portinari pode ser recuperada, foi principalmente porque a sua concepção formal era conciliável com a estratificação simbólica de uma ideologia conservadora (1997, p. 112).

Na verdade Zílio discorda da posição de Fabris em relação ao 'ser atual' em termos estilísticos. Sua posição era de que ele possuía sim, uma posição conservadora.

Será que esta pintura reforça uma imagem que temos do trabalhador brasileiro? Há uma resignação neste trabalhador? Trabalhar com esta pintura na

sala de aula implica em mediar o olhar do aluno para si próprio de uma maneira mais crítica e reflexiva.

À medida que Portinari repete a figura do trabalhador realizando a mesma tarefa, segundo Fabris, "o artista não opera com individualidades, mas com uma idéia/símbolo – o trabalhador coletivo". Isto pode ser visto, nas fisionomias anônimas de seus personagens e de como representa a alienação do gesto produtivo. Ainda segundo Fabris, "a hierarquia trabalho superior-trabalho inferior (trabalho mental-trabalho-físico) transparecem nitidamente na *repetição* e no *movimento espelhado*" (1990, p. 127).

Na descrição das obras desse estudo, interessa destacar mais os aspectos sociais envolvidos nas representações. A obra de Portinari não possui um caráter épico da saga dos trabalhadores na história das atividades econômicas, talvez a proposta inicial do ministro Capanema.

Sua preocupação com temas sociais se traduzia, com maior variedade, numa busca contínua de novos ângulos e aspectos do trabalho humano. Representou o trabalhador na construção de edifícios, rodovias, na rua, em meio a usinas, nas ferrovias, pontes, estaleiro, cais e, também no campo, em plantações de café, musculoso, forte e negro, ou no litoral. Entre os trabalhos com esta temática, o pintor valorizaria o aspecto viril, rude e tosco na energia do volumes.

Portinari valoriza o homem dando-lhe um vigor físico. Mas também alerta para as condições de seu trabalho ao colocá-lo em gestos mecanizados, atento em captar a realidade social do momento. Fabris, afirma que há uma "outra faceta da escravidão, gerada pela alienação – o trabalhador como apêndice da máquina, o trabalhador como escravo da máquina" (1990, p. 128). Apresento, a seguir, o que considero essa outra faceta, na obra *Operários* de Tarsila do Amaral.

3.2 Tarsila e a fase social

Tarsila do Amaral nasceu no dia 1º de setembro de 1886 em Capivari no estado de São Paulo. Filha de rico fazendeiro de café vivia, constantemente, em viagens a Europa, onde inclusive teve sua primeira experiência com a pintura. Estuda em São Paulo e completa seus estudos em Barcelona, na Espanha, onde "vê seu interesse em arte surgir ao copiar uma imagem do Sagrado Coração, no Colégio Sacré-Coeur de Barcelona" (AMARAL, 2003, p. 27).

De volta ao Brasil, começa a estudar escultura em 1916, com William Zadig, escultor sueco radicado em São Paulo, e Mantovani. O seu primeiro contato sistemático com a pintura foi com o artista acadêmico Pedro Alexandrino. Mas a influência maior em seus trabalhos vai se dar com os artistas da Escola de Paris. Em 1920, embarca para a capital francesa objetivando ingressar na Académie Julian. Freqüenta também o ateliê de Émile Renard.

Os anos 20 são de grande efervescência no campo profissional de Tarsila. Em 1922 tem uma tela sua admitida no Salon de la Société des Artistes Français: *Figura (Portrait de Femme)*. Como nos lembra Amaral, "uma vitória para a jovem brasileira, um 'passaporte' a seu ver, para um mundo artístico que veria com outros olhos ao regressar a Paris menos de um ano depois" (2003, p. 62).

Apesar de não ter participado da Semana de Arte Moderna de 22, nesse mesmo ano, regressa ao Brasil e se integra com os intelectuais do grupo modernista e forma com Anita Malfatti, Oswald de Andrade, Menotti del Picchia e Mário de Andrade, o *Grupo dos Cinco*, passando a aderir às concepções do grupo dos primeiros modernistas. Segundo Justino, um grupo que lutava "pela concretização de uma linguagem singular, brasileira, mas ao mesmo tempo expressa em linguagem universal" (2002, p. 44).

O grupo se dissolve e ela volta à Europa em 1923 onde tem contato com os modernistas que lá se encontravam: intelectuais, pintores, músicos e poetas. Estuda com André Lhote, Albert Gleizes e Fernand Léger, grandes mestres cubistas. Para Justino:

Três artistas lhe fornecerão a gramática necessária à elaboração de seu próprio sistema. De Gleizes e Lhote, Tarsila aprendeu a estruturação da obra, isto é, a preocupação de que os planos fossem abordados como mantendo uma relação entre si. De Léger, herdou a liberdade de não transformar a estrutura em camisa-de-força. A influência de Léger somada à ênfase que a Art Déco dá a geometria – seu considerável papel na época mecânica – lhe será muito oportuna (2002, p. 37-8).

Mantém estreita amizade com Blaise Cendrars, poeta franco-suíço que visita o Brasil em 1924. Em viagem a Minas Gerais, Tarsila, Cendrars e um grupo de amigos redescobrem as coisas simples, da paisagem nacional. Esse despertar culminou nos movimentos pau-brasil e antropofágico. Inicia sua pintura pau-brasil dotada de cores e temas brasileiros. Nessa fase, abordada no capítulo dois deste trabalho, o que vai pintar é "a natureza ingênua, o Brasil primitivo, mas também a

sabedoria européia: simbolicamente, a floresta e a escola, a inspiração primitiva e a técnica construtiva" (JUSTINO, 2002, p. 45).

Na fase antropofágica, esta relação entre as duas culturas será evidenciada. Segundo Justino, "tudo – Europa e Brasil – será devorado. Toda essa batalha consistia essencialmente em afirmar uma identidade" (2002, p. 45). Para Oswald, em seu manifesto, a Antropofagia é um retorno ao índio, à terra. É um voltar os olhos para pátria, segundo eles, antes esquecida. Reencontro com Brasil passado, revalorização do indígena, de sua cultura antes intocada pelo colonizador. No quadro *Abaporu*, por exemplo, Tarsila dá um novo olhar ao modernismo europeu, devorando antropofagicamente o cubismo, o surrealismo, inovando na paisagem quando insere elementos da natureza brasileira, como o cacto e o sol em forma de fruta.

Como mencionado no capítulo anterior, o movimento antropofágico tinha a proposta de devorar as tendências européias, deglutir a essência estética e desenvolver uma arte brasileira mais alegre, em contraposição ao que eles julgavam um pessimismo europeu, devido às questões econômicas e políticas que envolviam a sociedade européia da época. É o Brasil reinventado, reencontrado, revisto, com um olhar mais nacionalista. É um retorno ao primitivo em estado de pureza, no que se refere às suas ligações com a sociedade e cultural ocidental.

Nos anos 30, muitas mudanças ocorrem na vida de Tarsila do Amaral. A separação de Oswald de Andrade e dificuldades econômicas marcam sua vida nesse período. Para Justino, "todas essas vicissitudes acabam por provocar fortes alterações na sua pintura, conduzindo-a à arte social" (2002, p. 95).

O Brasil passava por conflitos sociais, políticos e econômicos, como vimos anteriormente. O que fez com que os artistas se vissem frente a uma nova situação. Segundo Justino, os modernistas começaram a se dividir em duas vertentes, "uma se curva na direção de um nacionalismo radical, enquanto a outra, sem abrir mão das conquistas estéticas, inclina-se para o comunismo. Tarsila se situa nesta última" (2002, p. 94).

Em 1931, faz uma viagem à antiga URSS onde expõe seus trabalhos e conhece a arte proletária soviética, imposta a partir de Stalin. Antes de embarcar para a Rússia, faz uma declaração que bem expressa seu espírito na época e que vai influenciar seu trabalho dois anos depois:

A lenda que paira sobre a terra nevoenta de Lenine exerce sobre o meu espírito de artista uma sedução inexplicável. Daí meu desejo de visitar Moscou, para apreciar suas construções novas, os seus processos intelectuais e materiais completamente revolucionários, bem como seu povo animado de uma mentalidade sadia e inédita, com suas leis naturais e seus pulmões livres e capazes de respirar o ar da mais saudável das liberdades (apud AMARAL, 2003, p. 343).

Apesar de não se mostrar tão política nesta declaração segundo Amaral, "ela estava apenas vivendo o 'socialismo soviético' à sua maneira" (2003, p. 343). No entanto, "Tarsila ampliará a sua participação da pintura para o campo da cultura, exercendo o papel de crítica de arte, conferencista, dirigente pública e mesmo animadora cultural" (JUSTINO, 2002, p. 34). No ano seguinte, devido a esta sua viagem e a presença em reuniões de esquerda, é presa por um curto período, por cerca de um mês, no presídio do Paraíso, na capital paulista.

Em 1933, pinta os quadros *Segunda Classe* e *Operários* que refletem sua fase social e que nos interessa discutir nesse estudo. Segundo Amaral, numa fase em que as aspirações políticas influenciavam as práticas artísticas, para Tarsila:

Dois caminhos se apresentavam, portanto, possíveis de serem seguidos: prosseguir na pintura que lhe era particular – da fase 'pau-brasil' ou em seu prolongamento, a 'antropofágica' – ou procurar aderir à nova realidade que se configurava. À Tarsila é evidente que seria mais lógica a pendência pelo segundo caminho. Talvez nem ela mesma tenha jamais cogitado disto ou deste desvio como uma opção – e talvez nem percebido que tivesse sido um instante de dúvida (2003, p. 375).

O fato é que, neste mesmo ano, "realiza conferência sobre a arte do cartaz na União Soviética, no Clube dos Artistas Modernos, apresentando cartazes trazidos de sua viagem" (AMARAL, 2003, p. 404). Mesmo que para alguns críticos, não tenha vivido a problemática da discriminação ou da luta social, deste período, não ficou indiferente as transformações sócio-cultural do país. Em 1934, expõe as duas obras no I Salão Paulista de Belas-Artes.

No final dos anos 30 e começo de 40, sua produção se torna irregular, nota-se uma mudança na dinâmica de sua obra: "as figuras realistas, arredondadas, não abandonando nunca totalmente a síntese, mas menos exigente, numa fusão do colorido pau-brasil e a temática profundamente humana. É a fase de pinceladas largas". Experimenta as figuras monumentais em *Maternidade* de 1938, "onde a grande figura se contrapõe ao fundo de planície infinita" (AMARAL, 2003, p. 380).

Talvez influenciada pelos mexicanos e Portinari. Cena de grande números de personagens são freqüentes. Neste mesmo período:

Nota-se uma presença maior da linha oblíqua. Mesmo em telas de temática popular ou do cotidiano, como *Costureiras* e *Procissão*, observamos a estilização das figuras em função de uma composição construída sobre oblíquas que partem de um eixo central estruturando o quadro (AMARAL, 2003, p. 379).

Em dezembro de 1950, quando uma grande retrospectiva no Museu de Arte Moderna de São Paulo, organizada por Sérgio Milliet, pode-se dizer que se dá o seu retorno aos jornais, a comunicação com o público e as soluções estéticas da fase pau-brasil, agora intitulada: neopau-brasil. Participa em 1951 da I Bienal de São Paulo.

Em 1954, pinta a *Procissão do Santíssimo* no Pavilhão de História do IV Centenário da Cidade de São Paulo, no Parque do Ibirapuera. Amaral afirma que, “pela primeira vez, embora agora numa fase de estilização convencional num colorido muito seu, embora menos vibrante e mais suavizado, Tarsila se vê num trabalho mural” (2003, p. 392-3).

A partir de 1961, realiza uma retrospectiva de seus trabalhos. Para Amaral, “a partir dessa data trabalhos mais preciosos da sua fase ‘ neopau-brasil’ aparecem com regularidade, a simplificação gradativa das formas, a ordem e o azul luminoso caracterizando muitas de suas paisagens” (2003, p. 394-5).

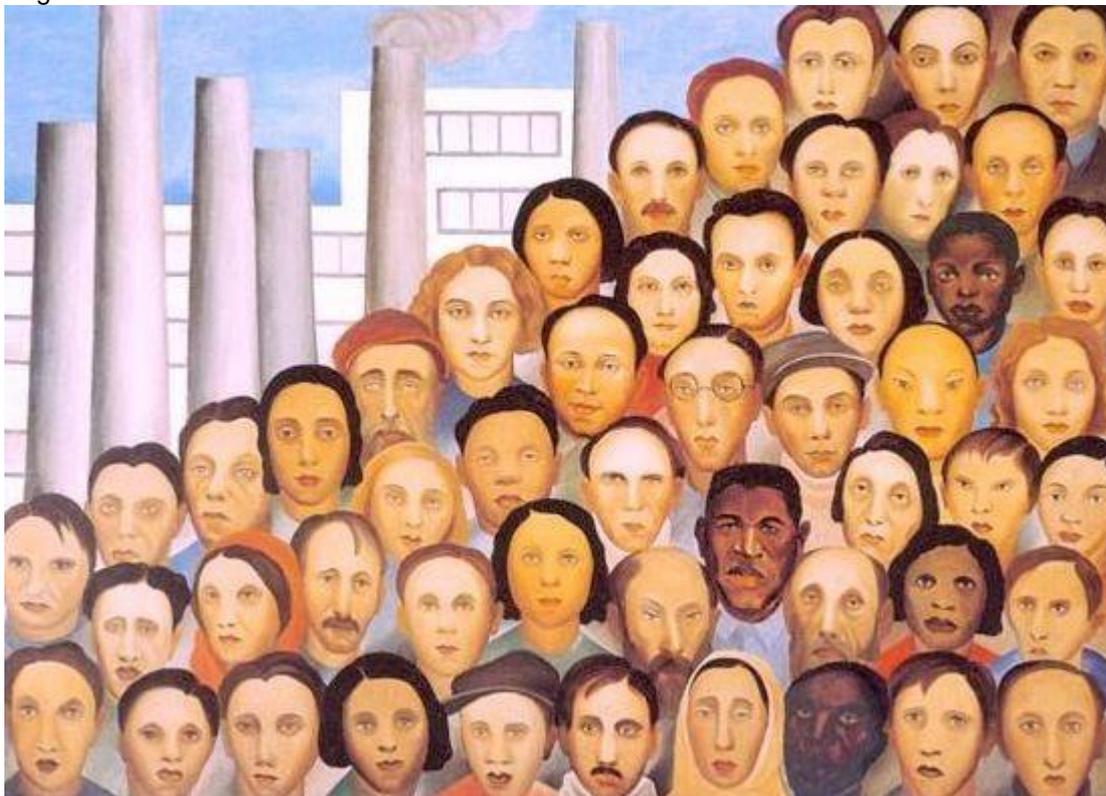
Em 1969, Aracy Amaral realiza uma outra retrospectiva *Tarsila: 50 anos de Pintura* no Museu de Arte Moderna do rio de Janeiro e no Museu de Arte Contemporânea da USP. Até seu falecimento, 17 de janeiro de 1973, em São Paulo, participa de diversas exposições no Brasil e em vários lugares do mundo.

Na visão de Amaral (2003), Tarsila trouxe a brasilidade em suas telas: “uma brasilidade oriunda de seu relacionamento com a terra” (p. 395). Opinião partilhada com Justino (2002), ao afirmar que “Tarsila elabora o folclore sem ser folclorista; trabalha o exótico sem ser decorativa, recuperando, dessa forma, o popular e primitivo da cultura brasileira” (p. 102).

Visto, um breve percurso da biografia e obra de Tarsila, trato a seguir da obra *Operários*.

3.2.1 Operários de Tarsila

Figura 2



Tarsila do Amaral (1886-1973), *Operários*, 1933. Óleo sobre tela; 150 x 205 cm. Acervo artístico Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo.

A obra selecionada, *Operários*, de Tarsila é um óleo sobre tela, realizado em 1933, com 150 x 205 cm. A obra se encontra no acervo artístico Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. Esta obra e *Segunda classe*, também pintada em 1933, marcam, como já mencionado, uma orientação social ao seu trabalho.

Nos primeiros contatos visuais com a obra destaca-se a massa de rostos dos operários. Os rostos aparecem à frente das torres e das fábricas. O primeiro plano da tela é marcado pelos rostos dos operários que parecem querer fechar os planos do fundo. A impressão é de que com mais algumas cabeças a cortina se fecharia. O que me fez lembrar aquele brinquedo infantil onde se colocam fichas para se completar o quadro e que a qualquer momento uma ficha fará desmoronar o painel. Esta estrutura em acumulação nos faz ver as cabeças como elementos dispostos como uma escada, umas sobre as outras, sem uma perspectiva. Na pintura, há uma massa uniforme de cor, tanto na parte da indústria como na dos

trabalhadores. Segundo Amaral, "uma névoa cinza encobria todo o colorido outrora vibrante de sua tela" (2003, p. 377).

As pessoas são diferentes em gênero, etnia, mas a indústria padroniza as suas expressões. Os rostos formam uma diagonal, tomando aproximadamente dois terços da tela. O que toma, todo o canto inferior da tela, e parte da direita superior. A massa de cabeças aparece em tons de marrom que contrastam com a cor cinza e branca da fábrica. Para Amaral, "semelhantes estas cabeças a 'ex-votos' suspensos" (2003, p. 377) como que acumulados em prateleiras de sacristia.

As cabeças que compõem esta escada, ou pirâmide nos faz questionar: É uma pirâmide social? Talvez. Mas não parece haver uma hierarquia no posicionamento dessas cabeças. Na primeira linha, na parte inferior, o que poderia sugerir uma escala social, vemos dez cabeças de homens e mulheres dispostas uma ao lado da outra: um negro, uma mulata, uma mulçumana identificada pelo lenço ao redor da cabeça, um rapaz com boné que era um acessório muito utilizado pelos imigrantes entre outros. Na segunda linha a disposição já não é tão retilínea. A cabeça do homem à direita parece definir a inclinação da pirâmide, enquanto as outras, já parecem se amontoar para entrar naquele espaço preestabelecido da pirâmide. A cabeça de outro negro, por exemplo, está entre a segunda e terceira linha, inclusive parte da sua camisa aparece um pouco mais em relação aos outros personagens. Aqui podemos ver dois homens de mais idade, calvos e com barba. O que parece ser a quarta linha, podemos ver um homem de óculos (seu amigo Mário de Andrade?!) e um homem amarelo de feições orientais. Um pouco mais acima, talvez na quinta linha, mais um negro de aparência jovem. Outros rostos de homens e mulheres completam a pirâmide. O que parece ser a sétima linha, encontramos três cabeças que compõem o topo da pirâmide, ou escada.

Não há expressão nos rostos. Somente resignação. Mas todos têm características diferentes. Homens, mulheres, negros, pobres, ricos, intelectuais, mulçumanos. Nesta obra, Tarsila retrata todos os tipos. Todos fazem parte de um mesmo sistema. A obra reflete um mundo novo, o da industrialização e a falta de humanização.

O que talvez corresponda a um terço da tela, no canto superior esquerdo, podemos destacar a verticalidade de seis chaminés, em tons de cinza, num segundo plano. Estas chaminés estão dispostas da maneira de um sobe e desce. Como o movimento de engrenagens de uma máquina. As quatro primeiras – da esquerda pra

direita – estão em pares. No primeiro par de chaminés, a altura da segunda ultrapassa os limites da tela. No segundo par, eles diminuem de tamanho em relação às outras duas, fazendo um movimento de descida. A quinta é maior que as anteriores, e, é também, a única que possui fumaça. Uma fumaça cinzenta da mesma cor que todas chaminés. A sexta é um pouco maior que a quinta e marca o limite do prédio ao fundo. O formato das chaminés é tão simplificado que nos faz lembrar grandes bastões de giz de quadro escolar.

No plano de fundo, aparece a simplificação da forma do prédio branco da fábrica com suas linhas e janelas horizontais. O prédio também lembra uma escada só que em forma de degrau. O primeiro degrau corresponderia até a distância das quatro chaminés em pares depois ele sobe, talvez um andar na perspectiva de Tarsila (o que pode ser evidenciado pelo tamanho da janela), e termina na sexta chaminé. A altura desta parte do prédio esta abaixo das duas chaminés.

O contraste das duas representações, na tela, é uma constatação da influência do progresso. Na figura da fábrica, das chaminés em contraposição a resignação dos operários. A verticalidade das chaminés mostra a imponência delas frente ao homem. Na tela *Segunda Classe*, a outra tela pintada no mesmo ano e, também, de temática social, essa mesma resignação aparece nos rostos da família.

Apresento a seguir, a contribuição de Zílio, sobre o trabalho de Tarsila, para ele:

Tarsila não hesita em colocar no primeiro plano um conjunto de cabeças, uma quase massa monocromática que rompe os limites da tela, parecendo continuar como se fosse parte de uma enorme pirâmide humana na qual as expressões sofridas e a representação das diversas raças formam o lado discursivo e anedótico da pintura.

E continua: "O plano criado pelo conjunto das cabeças divide a tela numa diagonal, contrastando com a rigidez geométrica da fábrica branca e a verticalidade das chaminés metálicas que ocupam o fundo, recortadas sobre o azul". O homem parece ter se tornado parte da máquina da indústria. "Todos são peças que se articulam, como se 'a máquina' reproduzisse o funcionamento de outras máquinas, deixando visível seu mecanismo e a sua lógica produtiva de tudo reduzir ao estatuto indiferenciado de máquinas" (1997, p. 84).

Para Zílio, Tarsila:

Ao tratar uma situação social, o quadro se coloca a partir da experiência perceptiva na qual essa situação ocorre. A máquina (a indústria) ganha um valor de símbolo icônico na relação que estabelece com o sistema onde aparece. Cada forma vai agir como uma peça que se destaca pelo contorno e a fatura neutra, formando engrenagens que se completam e se opõem, numa produção significativa (1997, p. 84).

Para acrescentar mais alguns dados que considero relevante, neste estudo, passo a fazer um breve relato de uma experiência que tive com uma turma de 8ª série do ensino fundamental (9º ano), em uma escola da rede particular de ensino de Goiânia, no ano de 2004. A idéia é relacionar a interpretação de uma obra por adolescentes na abordagem da Cultura Visual e, ao trazer dados vivenciados pelos alunos, contribuir para o projeto de trabalho aqui proposto.

Foi apresentado aos alunos a obra em questão, *Operários*, de Tarsila do Amaral. Nas aulas anteriores, eles conheceram a história da Semana de Arte Moderna de 1922 e sobre alguns aspectos do modernismo brasileiro. Ao levantar esses aspectos, eles disseram ter visto nas aulas de história o contexto sócio-político do período. O que foi discutido nas aulas.

Num primeiro momento, eles se expressaram verbalmente sobre a obra. Uma descrição dos elementos presentes. Formas, cores, personagens. A seguir, foi proposto ao grupo, que eles representassem os elementos do quadro através do corpo. Seis alunos representaram as chaminés e o resto do grupo, sete alunos, representaram os operários. O que achei interessante nesta interpretação, é que eles representaram os operários na visão atual deles e não naquela descrita pela Tarsila. No grupo havia uma professora com jaleco, um arquiteto com uma régua T, um pedreiro, um descamisado (expressão utilizada por eles para definir um desempregado), um policial, uma executiva e um executivo bem vestidos.

Na representação, alguns se agacharam para dar a idéia de uma pirâmide. Na proposta, que criar movimentos, a partir da cena original do quadro, o grupo de operários se movimenta para cima e para baixo, como uma engrenagem. Num certo momento, as chaminés, que também se movimentavam para cima e para baixo, atacam os operários que param o movimento. As chaminés, então, voltam para seus lugares e os operários voltam a trabalhar. Como a proposta inicial era, para que voltassem a cena original, este círculo vicioso continua.

Ao trazer essa experiência de sala de aula, eu quis mostrar a influência da cultura dos alunos na interpretação de obras da história da arte. Como nos lembra Hernández,

não é possível reproduzir o processo vivido em outro contexto e circunstâncias. Cada docente deve elaborar o seu próprio. É necessário levar em conta a atitude compreensiva diante do conhecimento, da organização do currículo por meio de projetos de trabalho e da perspectiva de educação da cultura visual presentes nessas experiências (2000, p. 177).

Ao interpretar os efeitos da industrialização, eles procuraram compreender a visão representada pela Tarsila e, construíram uma nova visão. Proposta esta, que encontramos na abordagem dos estudos da Cultura Visual.

Operários fez os alunos questionarem sobre o papel do progresso, da industrialização. O que também, nos leva a perguntar: A quem esta indústria serve? A estes trabalhadores refletidos na pirâmide? Porque o que parece justificar essa busca incessante por novos meios é o bem estar social. Mas o cidadão, o operário, não parece usufruir desse bem estar.

Vimos no capítulo anterior, que o país passava por um grande processo de industrialização, em especial São Paulo, Tarsila vivenciou esse processo. A sua ida a um país socialista pode ter influenciado sua visão do trabalho e da crescente industrialização.

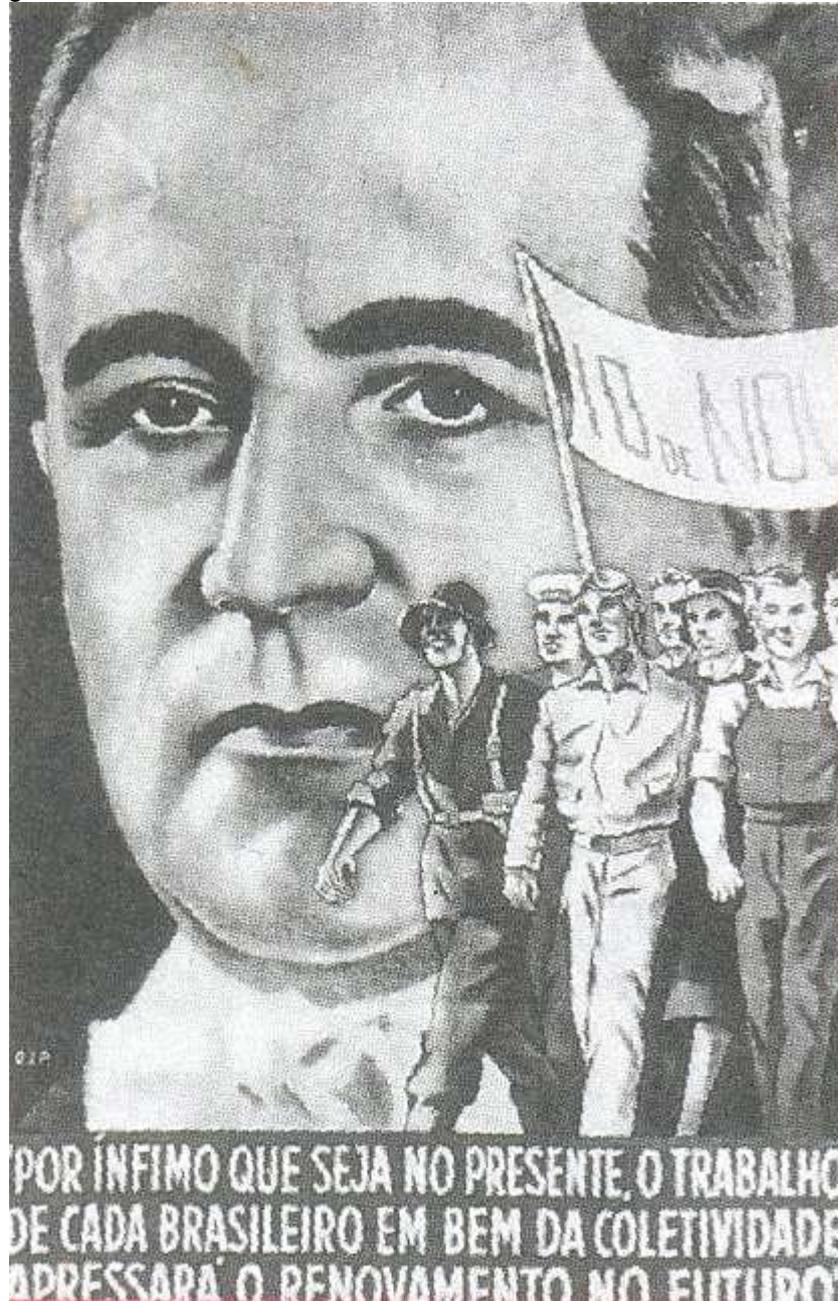
Só que Tarsila não parece querer impor uma nova ordem social, como queriam alguns dos artistas dessa época. Apesar de não estar alheia aos acontecimentos do país e, Aracy Amaral considerar a tela *Operários*, “a primeira de teor social no Brasil”:

Não é a turbulência o que caracteriza a sua obra, nem a ânsia de agitação. Um mundo novo, a industrialização, longe de parecer, em *Operários*, um futuro rico e exuberante, reflete uma profunda melancolia, uma nostalgia talvez, de um universo perdido e disperso (AMARAL, 2003, p. 376).

Tarsila sempre se deu o direito de inovar. Ela mesma diria: “Sempre me achei no direito de mudar” (apud AMARAL, 2003, 375). Nos parece que seu interesse na temática social era muito mais para aderir à nova realidade que se configurava no país do que por uma identificação pessoal.

3.3 Construindo um diálogo a partir de um cartaz do DIP

Figura 3



Cartaz do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) do Governo de Getúlio Vargas. (Imagem retirada do livro de ensino médio: História do Brasil. Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo. Editora Scipione, 2004, p. 366)

Ao escolher duas imagens de artistas plásticos, que produziram representações do trabalhador brasileiro no período modernista dos anos 30 e 40, e com elas contextualizar os aspectos culturais, sociais e políticos, no decorrer desse

percurso, surgir a idéia de construir um diálogo dessas imagens com uma representação do trabalhador que não fosse uma obra artística. A escolha recaiu em um cartaz do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). Ao buscar informações sobre o modernismo desse período, vimos que a política passava por momentos que guiaram os acontecimentos culturais do país.

O DIP foi criado por um decreto presidencial, em dezembro de 1939, com o objetivo de difundir a ideologia do Estado Novo junto às camadas populares. Mas sua origem remonta a ações que já vinham sendo realizadas em períodos anteriores. Em 1931, foi criado o Departamento Oficial de Publicidade, e em 1934, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC). Já no Estado Novo, no início de 1938, o DPDC transformou-se no Departamento Nacional de Propaganda (DNP), que finalmente deu lugar ao DIP. (Fonte: CPDOC/FGV)

O DIP possuía os setores de divulgação, radiodifusão, teatro, cinema, turismo e imprensa. Cabia-lhe coordenar, orientar e centralizar a propaganda interna e externa, fazer censura ao teatro, cinema e funções esportivas e recreativas, organizar manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições, concertos, conferências, e dirigir o programa de radiodifusão oficial do governo. Vários estados possuíam órgãos filiados ao DIP, os chamados "Deips". Essa estrutura altamente centralizada permitia ao governo exercer o controle da informação, assegurando-lhe o domínio da vida cultural do país. (Fonte: CPDOC/FGV)

A escolha por este cartaz foi, por ele estar num livro didático do ensino médio: *História do Brasil* de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo e, por representar, de forma institucionalizada, a visão do governo do trabalhador. A própria escolha do livro nos faz pensar sobre esta representação. Selecionar estas imagens tem a intenção de apresentar o discurso dominante da época. O cartaz, com Getúlio Vargas, reforça ao aluno o papel que ele tinha nessa representação. Não é só o trabalhador que está presente, e, sim, o governo nele representado.

Ao selecionar uma representação não-artística, a intenção é levantar uma imagem do contexto social da época e estabelecer vínculos que possam surgir na interpretação dessas imagens. Detectar os elementos relacionais do meio social – representada aqui pelo cartaz do DIP – com as representações artísticas e apontar as relações de poder impostas em determinada época e sociedade.

O cartaz é um chamamento do governo Vargas. Nele vemos a cabeça do presidente como pano de fundo para a 'marcha de trabalhadores'. Podemos

encontrar na base do cartaz a frase que diz: *"Por ínfimo que seja no presente, o trabalho de cada brasileiro em bem da coletividade apressará o renascimento no futuro"*. Criar frases de efeito, para manter uma proximidade com o povo era um dos artifícios desse governo. Ao criar esses dizeres o governo se colocava como um 'pai protetor'. Era, para eles, sinônimo de valorização do cidadão. Os trabalhadores não se organizam apenas em torno da manifestação coletiva, mas também na força dessas palavras. Sua marcha 'apressará o futuro'.

Podemos identificar na frente desta marcha, três trabalhadores num primeiro plano. No centro do quadro: um feliz e sorridente militar. Ele veste uma indumentária provavelmente do exército. Sua caminhada tem gestos e passos vigorosos: indo para um dever que só a ele lhe compete. Ao seu lado, na parte direita do quadro, encontramos outro militar, que pelas vestes e os óculos na cabeça indica ser da aeronáutica. Este possui os mesmos gestos que o companheiro ao lado: mão direita e perna esquerda para frente em ritmo de marcha. Seu olhar está mais contemplativo, porém não menos decidido para onde ir – para o futuro – segundo os dizeres do cartaz. Ao lado deste, o terceiro trabalhador, no primeiro plano, usa um macacão de operário. Esta figura está voltada para frente, apesar de manter os mesmos gestos da marcha: mão direita e perna esquerda para frente. Ele está voltado diretamente para o espectador.

No grupo de trabalhadores que estão mais atrás, podemos identificar pelo menos mais duas figuras. Uma cabeça que está entre os dois militares. Este parece ser um militar da marinha. Ele está usando um chapéu de marinheiro. A outra figura é uma mulher. Ela usa um chapéu e sua perna esquerda, também em marcha, aparece entre o militar e operário. Ela está de saia. Outras cabeças aparecem e podem ser notadas, porém parcialmente. O grupo leva uma faixa com parte da inscrição: 10 DE NOV. Nem o cartaz, nem o livro pesquisado fazem referência a data. Porém, era uma característica do governo Vargas promover este tipo de chamamento. Seja para anunciar uma lei que beneficiasse o trabalhador, seja para anunciar a criação de um novo órgão.

Como vimos no capítulo anterior, o governo Vargas criou vários ministérios e leis trabalhistas. O DIP promovia e divulgava todas as ações do governo. Para alguns historiadores, ele era quase que um "superministério". Cabia-lhe exercer a censura às diversões públicas, antes de responsabilidade da Polícia Civil do Distrito Federal. Também os serviços de publicidade e propaganda dos

ministérios, departamentos e órgãos da administração pública passaram à sua responsabilidade. (Fonte: CPDOC/FGV)

Esta representação é caracterizada pelo trabalhador que compartilha com os ideais do governo. A figura do Getúlio Vargas, ao fundo, nos faz pensar que esta aparente felicidade é por causa da sua proteção. O rosto dele está sereno. Sinal de dever cumprido. De saber que aqueles trabalhadores precisam da sua presença. A imagem não é uma fotografia. Percebe-se que o autor do cartaz se preocupou em dar-lhe um aspecto formal, como pede a manifestação. Os trabalhadores estão satisfeitos, mas não estão em desordem. A valorização das forças armadas é um outro dado que deve ser destacado. Sempre a postos para manter a ordem, caso necessário.

Boris Fausto, a respeito do papel das forças armadas no governo Vargas, afirma:

A instituição que garante a existência do Estado de compromisso é o Exército. Ele sustenta o regime não no caráter de 'estrato protetor das classes médias', mas como liame unificador das várias frações da classe dominante. Aos olhos do general Góis Monteiro, as Forças Armadas aparecem como a concentração da nacionalidade, diante da incapacidade da opinião pública do país para se organizar em forças nacionais (1997, p. 138).

Ao colocarmos as obras de Portinari e Tarsila frente ao cartaz podemos nos questionar como aqueles trabalhadores foram representados. Por mais que Portinari, por exemplo, lhe empregue vigor, há resignação como ocorre com os operários de Tarsila.

Parece ocorrer uma oposição entre a imagem do governo e a dos artistas. No cartaz do DIP não há resignação e sim confiança. Eles marcham para um lugar que acreditam ser seguro. Como foi dito, anteriormente, as imagens devem ser descritas pelo poder que evocam no espectador. Uma das poderosas armas de qualquer governo, ainda é a representação visual. Elas ficam impregnadas na memória. Por ter consciência do poder das imagens é que eles produzem seus discursos.

Diante das representações em contexto escolar, o mais importante, é questionar com o aluno sobre o que ele aprendeu com estas representações. Que relações elas podem ter com a realidade deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando a esta etapa do trabalho, após percorrer a trajetória com as perspectivas teóricas, conceitos e reflexões, fica a expectativa de que esse estudo possa de alguma forma contribuir para a minha prática docente. O projeto de trabalho que expus, ora como professora, ora como mestranda/pesquisadora foi desenvolvido como uma experiência que procurei adquirir para que este percurso influencie na minha prática profissional. Ao se referir à etapa de avaliação do projeto de trabalho Hernández e Ventura nos falam que:

O problema principal que aparece na avaliação, para a professora, é como tornar coerente sua prática com uma concepção significativa da aprendizagem. O que implica que é necessário detectar os problemas ou estruturas de conhecimentos que estejam por trás de cada projeto, tarefa que nem sempre é fácil de estabelecer a priori. A avaliação com um sentido significativo não é só a avaliação dos alunos. É, sobretudo, a contestação das intenções da professora com sua prática. O resultado é sempre o início do planejamento de intervenção posterior. Na organização da classe mediante Projetos de trabalho, esta interconexão se torna evidente (1998, p. 91).

A intenção nesse estudo não foi memorizar conteúdos para que estes fossem repassados para os alunos. Reconhecer que estamos rodeados de uma grande quantidade de imagens e que estas imagens influenciam nossas visões de mundo, sobre nós mesmos, sobre os outros e as coisas, é uma das razões que nortearam esse trabalho. Compreensão esta que foi possível pela abordagem dos estudos da Cultura Visual.

Através deste estudo, pretendi levantar aspectos da representação do trabalhador num período em que os elementos a serem destacados são referentes a uma arte cuja temática manifesta preocupações com questões sociais. O modernismo brasileiro, após os anos 30, vive um momento onde, ao valorizar-se o trabalho como temática, o resultado é uma arte onde ficam evidentes essas preocupações com questões sociais, através das quais a produção artística estaria mais próxima da realidade, da cotidianidade dos brasileiros daquela época. Será neste período que o sistema de arte no Brasil começará a criar condições mais amplas de circulação da produção. Sem tentar idealizar o movimento modernista, podemos assimilar seu inconformismo, sua vontade crítica, a renovação de idéias e

comportamentos, como os vínculos que essas obras procuram criar com a cultura brasileira. Embalados pelo expressionismo, cubismo, ou muralismo mexicano, os artistas modernistas revelaram um momento de nossa história quando este recebe novas adesões e presencia uma certa diversificação de tendências. A produção artística da arte moderna brasileira ganha impulso através de setores do governo federal, principalmente, com as questões da educação e da cultura, o que contribuiu decisivamente para a ampliação da circulação dessa produção a que fiz referência.

Através das imagens que escolhemos para o projeto de trabalho, das obras de Tarsila e Portinari que comentamos no terceiro capítulo desta dissertação, é possível identificar o propósito da produção plástica do modernismo brasileiro dos anos 30 e 40 de estabelecer vínculos com a realidade social, e não apenas com questões artísticas, o que singulariza esse modernismo. Ao levantar o contexto dessas produções foi possível compreender e apontar aspectos da representação do trabalhador como uma instância de reflexão da arte desse período.

Ao contrapor a imagem do cartaz do DIP, pode-se notar que a narrativa difere das obras artísticas. Ao tratar essas imagens em contextos educativos, enquanto professora de arte, a intenção é levantar questões com os alunos sobre as narrativas contidas nas representações visuais, ampliando o universo de imagens com os quais trabalha o professor de arte. A pergunta que persistia, e para a qual as respostas surgem no desenvolvimento dos projetos de trabalho, de acordo com as escolhas que fazemos para o corpus de imagens, é: De que forma propor um enfrentamento dos alunos com as imagens, fazendo com que esse enfrentamento os aproxime das questões que essas imagens propõem da realidade desses alunos? No meu percurso, esse enfrentamento foi possível contextualizando o período das imagens e procurando sempre elaborar questionamentos, ouvir o que diziam historiadores e as minhas próprias interpretações.

Trabalhar com projetos implica, para o professor, refletir a nossa fundamentação teórica com a nossa prática. Segundo Hernández e Ventura:

Numa concepção sobre a relação de ensino aprendizagem como a que sustenta o trabalho por Projetos, as três fases da prática docente – planejamento, ação e avaliação – não podem entender-se senão como um sistema de inter-relações e complementariedades (1998, p. 91).

Não será possível colocar todas as questões que podemos suscitar nessas representações. Como nos lembram Hernández e Ventura, “talvez porque a busca de um equilíbrio entre a explicação e a reflexão sobre a prática tenha que significar forçosamente (e pela novidade da tentativa) o deixar no ar alguns detalhes importantes (1998, p.147).

O que se pretendeu foi apresentar um projeto de trabalho em ensino de arte que desenvolva processos de aprendizagem, que contextualize o período das obras selecionadas e trate das diversas versões e visões formuladas sobre as representações artísticas e imagéticas selecionadas, sem esgotá-las. Pelo contrário, procurando, através delas, evidenciar que podemos construir uma outra versão ou visão, a partir do que elas problematizam ou permitem contextualizar. Sejam essas visões dos mais diversos autores, do próprio artista, de críticos e historiadores de arte ou do espectador. Espera-se que o ensino de arte inclua em seus projetos, através de suas representações visuais, o diálogo com as diferenças, as situações do cotidiano ou as manifestações populares. Esta abordagem nos leva a fazer uma reflexão do que entendemos como arte, como cultura, e principalmente sobre as finalidades da educação na nossa atualidade.

Abordar o ensino, a arte e a nossa relação com as forças de poder sugerido pelos Estudos Culturais para a compreensão da Cultura Visual significa manter uma constante e saudável desconfiança dos sistemas de coisas, regras, garantias, dizendo com isso que a cultura nos condiciona, que nos propõe visões, que influenciam nossas ações enquanto indivíduos. É preciso definir um lugar para abordá-las, questioná-las, fazê-las avançar e nos esclarecer sobre as nossas próprias posições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Aracy A. **Catálogo Tarsila – 1918 1968**. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, 1969.

_____. **Artes plásticas na semana de 22**. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. **Tarsila: sua obra e seu tempo**. São Paulo: Editora 34; Edusp, 2003.

ARANTES, Otília Beatriz Fiori. **Mário Pedrosa: itinerário crítico**. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

BALBI, Marília. **Portinari: o pintor do Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BISOGNIN, Edir Lúcia. Abordagens metodológicas no ensino da História da Arte. In: OLIVEIRA; HERNÁNDEZ (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005, p. 175-86.

BRITO, Mário da Silva. **História do modernismo brasileiro: antecedentes da Semana de Arte Moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BRITO, Ronaldo. O trauma do moderno. In: **Modernismo**. Projeto arte brasileira. Rio de Janeiro: Funarte, 1986, p. 14-22.

_____. **Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002.

CAMPOFIORITO, Quirino. As artes plásticas na arquitetura moderna brasileira. In: **Módulo**. N° 44. Rio de Janeiro. Dez, 1976, p. 55-60.

CATTANI, Icleia Borsa. Pensando o Brasil Moderno. In: _____. **Icleia Borsa Cattani**. Org. Aguinaldo Farias. Rio de Janeiro: Funarte, 2004, p. 9-31.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COUTO, Maria de Fátima Morethy. **Por uma vanguarda nacional**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos Estudos Culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 133-66.

FABRIS, Annateresa. **Portinari, pintor social**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

_____. **Modernidade e modernismo no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**: historiografia e história. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERREIRA, Ilsa K. L. (Org.). **Do modernismo à bienal**. São Paulo: Museu de arte moderna, 1982.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2003.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 85-103.

_____. Cultura, clase y pedagogía en El club de los poetas muertos. In: _____. **Cine y Entretenimiento** – Elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Ediciones Payados Ibérica, 2003, p. 91-115.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v.22, n.2, 1997, p. 1-23.

HARRIS, Jonathan. Modernismo e cultura nos Estados Unidos, 1930-1960. In: WOOD et al. **Modernismo em disputa**: a arte desde os anos quarenta. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998, p. 3-76.

HARRISON, Charles. **Modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho** – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 7-131.

JUSTINO, Maria José. **O banquete canibal: a modernidade em Tarsila do Amaral.** Curitiba, PR: Editora UFPR, 2002.

KELNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 104-31.

_____. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. In: **ARTCULTURA.** Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de história, v. 8, n. 12, 2006, p. 97-115.

LAFETÁ, João Luiz. Estética e ideologia: o Modernismo em 30. In: _____. **A Dimensão da Noite** e outros ensaios. Org. de Antonio Arnoni Prado. São Paulo, Duas Cidades: Editora 34, 2004, p. 55-71.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005, p. 133-45.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História: o ofício do historiador.** Órgão oficial da associação nacional de história. São Paulo, ANPUH/HUMANITAS publicações, vol. 23, n.45, 2003, p. 11-36.

MORAES, Eduardo Jardim de. **A brasilidade modernista: sua dimensão filosófica.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MORAIS, Frederico. Anos 30/40: efervescência artística. In: **Anos 30/40.** Projeto arte brasileira. Rio de Janeiro: Funarte, 1987, p. 7-14.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 7-38.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. Docência e história da arte: da formação de professores ao desenvolvimento do pensamento da criança nos anos iniciais do ensino fundamental. In: COSTA, Luís Edegar; MARTINS, Alice Fátima; MONTEIRO, Rosana Horio (org.). **Cultura Visual e desafios da pesquisa em artes.** Linguagens Visuais; Ensino e aprendizagem em artes. Goiânia: ANPAP, 2005. v.2, p. 320-30.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

PERRY, Gill. O primitivismo e o 'moderno'. In: HARRISON, Charles; FRASCINA, Francis; PERRY, Gill. **Primitivismo, cubismo, abstração: começo do século XX**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998, p. 3-85.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: _____. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, p. 9-21.

RIBEIRO, Marília Andrés. **Neovanguardas: Belo Horizonte – anos 60**. Belo Horizonte, MG: C/ Arte, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZANINI, Walter. **A arte no Brasil nas décadas de 1930-40: o Grupo Santa Helena**. São Paulo: Nobel, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

ZÍLIO, Carlos. A questão política no modernismo. In: FABRIS, Annateresa. **Modernidade e modernismo no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994, p. 111-18.

_____. **A querela do Brasil: a questão da identidade da arte brasileira: a obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

SITE

Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>>. Acessado em: 21 de out. 2006.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

B813 **Braga, Mônica Mitchell de Moraes.**
Representações do trabalhador no modernismo brasileiro dos anos 30 e 40: um projeto de trabalho em ensino de arte / Mônica Mitchell de Moraes Braga. – Goiânia, 2006.
92f. : il., color., figs.

Orientador: Luís Edegar de Oliveira Costa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2006.

Bibliografia: f.89-92.
Inclui lista de figura.

1. Arte visual – Estudo e ensino – Projeto 2. Modernismo (Arte) – Brasil – 1930-1940 3. Cultura visual – Trabalhador 4. Portinari, Cândido, 1903-1962 5. Amaral, Tarsila do, 1886-1973 5 6. Brasil. Presidente (1930-1934 : Getúlio Vargas) - Cartazes I. Braga, Mônica Mitchell de Moraes II. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais III. Título.

CDU: 75:37(81)“1930/1940”