

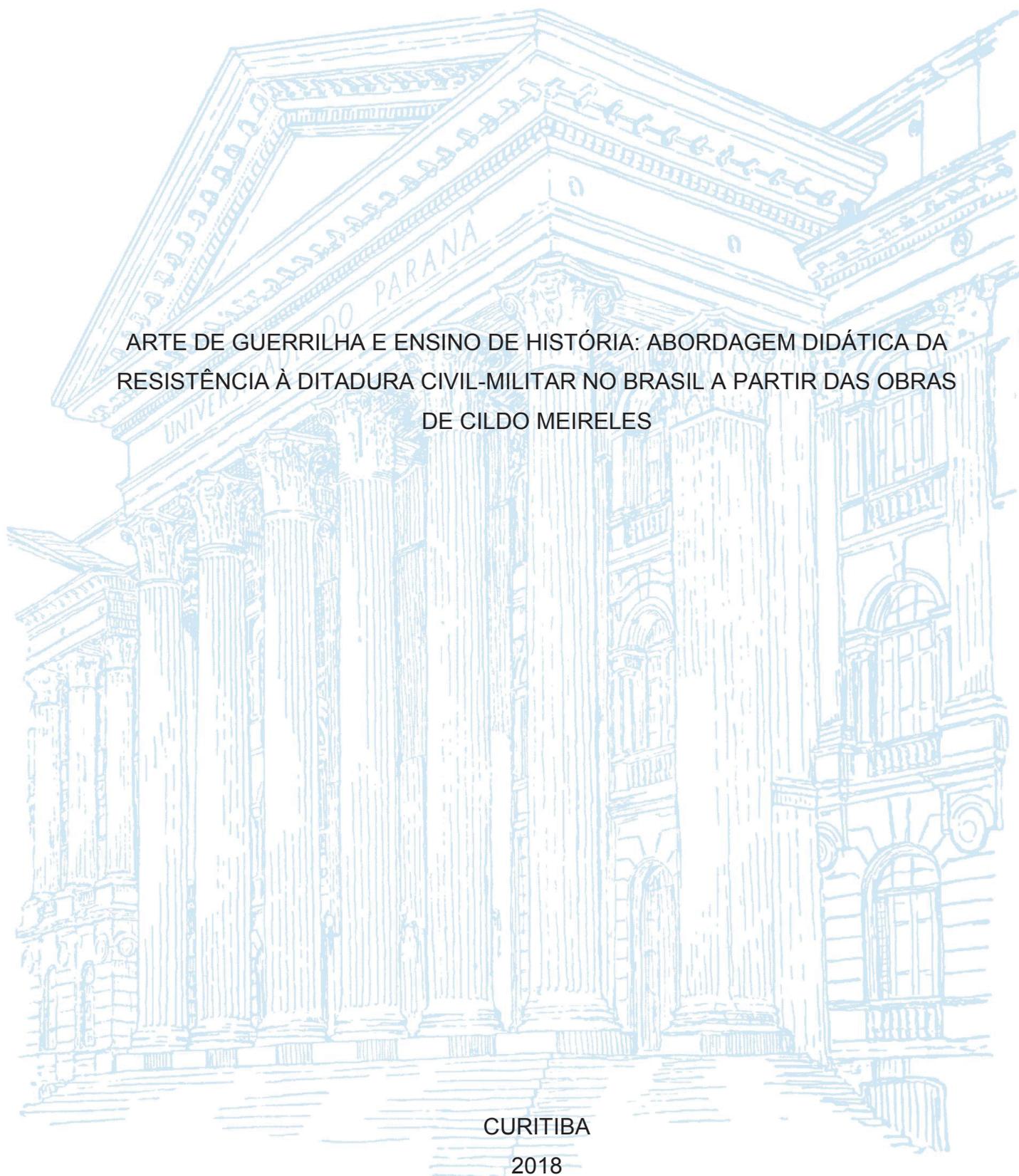
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IZABELLA GOMES LOPES BERTONI

ARTE DE GUERRILHA E ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGEM DIDÁTICA DA
RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL A PARTIR DAS OBRAS
DE CILDO MEIRELES

CURITIBA

2018



IZABELLA GOMES LOPES BERTONI

ARTE DE GUERRILHA E ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGEM DIDÁTICA DA
RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL A PARTIR DAS OBRAS
DE CILDO MEIRELES

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no
Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, Setor
de Ciências Humanas, da Universidade Federal do
Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Mendes Gruner

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELA AUTORA
Bibliotecária: Rita de Cássia Alves de Souza – CRB9/816

Bertoni, Izabella Gomes Lopes

Arte de guerrilha e ensino de história: abordagem didática da
resistência à ditadura civil-militar no Brasil a partir das obras de Cildo
Meireles / Izabella Gomes Lopes Bertoni. – Curitiba, 2018.
248 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História.
Orientador: Prof. Dr. Clóvis Mendes Gruner.

1. Brasil – História – 1964-1985. 2. Brasil – Política e Governo –
1964-1985. 3. Meireles, Cildo, 1948. 4. Arte – Aspectos políticos –
Brasil – História – Sec. XX I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.

CDD 981.063

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **IZABELLA GOMES LOPES BERTONI**, intitulada: "**ARTE DE GUERRILHA" E ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGEM DIDÁTICA DA RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL A PARTIR DAS OBRAS DE CILDO MEIRELES**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de - está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Junho de 2018.


CLÓVIS MENDES GRUNER(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


EDILSON APARECIDO CHAVES(UFPR)


ARTUR CORREIA DE FREITAS(Unespar)

Ao grupo de estudantes, professores/as e amigos/as que contribuíram para realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não teria sido produzida sem a colaboração prática ou indireta de diversas pessoas com as quais convivi durante esses dois últimos anos. Dessa forma, agradeço, em primeiro lugar, à professora Joseli Maria Nunes Mendonça por ter liderado a implementação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, na Universidade Federal do Paraná.

Agradeço à amiga Pedrina, por quem conheci este programa de mestrado e que me incentivou imensamente a empenhar-me em ingressá-lo.

Ao professor Clóvis Mendes Gruner, que me orientou na realização deste trabalho.

Às professoras Andrea Carla Dore, Nádia Gaiofatto Gonçalves, Ana Cláudia Urban, Martha Daisson Hameister, com as quais cursei disciplinas no ProfHistória e ampliei minhas perspectivas e conhecimentos sobre a historiografia e a educação.

Ao professor Artur Freitas, por sua produção acadêmica que me foi e é essencial para estudar a arte por uma perspectiva histórica, e especialmente pelas contribuições críticas a respeito do meu trabalho, desde o projeto até a avaliação final.

Agradeço ao professor Edilson Aparecido Chaves que, além de participar da banca de qualificação, ofertou a oficina *Usos de fontes históricas em sala de aula*, a qual serviu de inspiração para a aplicação da presente pesquisa.

Sou grata às minhas amigas e amigos estudantes do ProfHistória, Luana, Bethânia, Carla, Sheila, Joice, Maurício, André, Fabiano, Gian, Gabriel e Fernando, com os quais convivi durante o mestrado, dividi aflições, dúvidas, experiências, alegrias e boas risadas.

Às diretoras Gil, Ivete e ao diretor Edson da Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka. À diretora Michele e ao diretor Alexandre do Colégio Estadual Professora Maria da Graça Siqueira Silva e Lima. Graças ao apoio irrestrito dessas pessoas, a aplicação dessa pesquisa foi efetivada.

Às professoras de Arte, Letícia e Vera, que colaboraram de fato para a realização da exposição final com as imagens produzidas pelas alunas e alunos do 9º ano das duas escolas em que lecionei em 2017.

À minha família, que entendeu minhas ausências durante esses dois anos de mestrado.

Às minhas queridas amigas, Willie, Graci, Tânia, Wendy, Giulia e Louise, com quem compartilho vivências importantes para a construção da vida pessoal e profissional.

Sou grata à Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, amiga desde o primeiro dia da graduação em História, que muito contribuiu para minha formação acadêmica, além de auxiliar nesta pesquisa indicando leituras que possibilitassem uma escrita não sexista.

Ao meu amigo e parceiro Márcio Bertoli, que produziu as imagens contidas no produto final e o blog ligado a esta pesquisa.

Agradeço com muita veemência ao grupo de estudantes que cursaram o 9º ano em 2017, na Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka e no Colégio Estadual Professora Maria da Graça Siqueira Silva e Lima, município de Araucária, Paraná, com os quais tive o prazer de conviver e aplicar este projeto de pesquisa. Eles foram a principal razão de todo esse empenho.

Finalmente, agradeço ao Bruno Santos Alexandre, meu companheiro, amigo e interlocutor que me apoiou ouvindo meus lamentos e alegrias no decorrer desses dois anos. Pessoa fundamental em minha vida, que me provoca a reflexão e estimula meu senso crítico, além de compartilhar maravilhosas viagens e cervejas.

A todas e todos reitero meus mais sinceros agradecimentos.

Curitiba, junho de 2018.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado aborda a utilização de imagens artísticas como fontes para o ensino de História. Parto da ideia de que os docentes da disciplina de História usam bastante as imagens como recurso didático, porém, diversas vezes, essas imagens limitam-se a espelhar a sociedade, sem discuti-la e colocá-la de fato em debate. Diferentemente disso, nesta pesquisa, busquei trabalhar com imagens artísticas enquanto componentes e construtoras da cultura. Escolhi, como recorte temporal, o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), com destaque para os chamados “anos de chumbo”, durante a vigência do AI-5 (1968-1978). A temática que direcionou tal recorte foi a resistência à ditadura por meio da produção artística visual de uma vanguarda nacional que veio a ser conhecida como “arte de guerrilha”. Os objetos específicos de análise foram quatro obras produzidas pelo artista plástico Cildo Meireles: *Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Coca-Cola* (1970); *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político* (1970), *Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Cédula* (1975-2013). Ademais, toda a elaboração deste trabalho foi pensada para culminar em uma abordagem didática do conteúdo programático acerca da ditadura civil-militar no Brasil, em sala de aula, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A fim de alcançar esse objetivo, propus-me, em primeiro lugar, realizar uma atividade com as turmas de 9º ano, nas quais eu lecionei esse conteúdo à luz dos resultados das pesquisas obtidas nesta dissertação. Em segundo lugar, propôs-se facultar aos alunos e alunas a produção de uma imagem que evidenciasse alguma questão do presente que gostariam de destacar. Os resultados obtidos com essa atividade demonstraram a importância do uso de imagens como fontes para o ensino de História e de propostas diversificadas na construção significativa de conhecimentos pelos/as estudantes.

Palavras-chave: Ensino de história. Cultura visual, mídias e linguagens. Processos históricos recentes. Arte de guerrilha. Ditadura civil-militar. Cildo Meireles.

ABSTRACT

This dissertation discusses the use of artistic images as material sources in the teaching of History. Its starting point is the observation that while Elementary school teachers regularly make use of images in History lessons, those are often presented as neutral representations of society, rather than as tools in support of critical reflection. As an alternative to this practice, the work presented here aimed at introducing artistic images as both products and producers of culture. Temporally, it focused on the period of the civil-military dictatorship in Brazil (1964-1985), in particular the so-called “lead years” (1968-1978), in which the state imposed severe censorship conditions on cultural production. The focus on this historical period was driven by the desire to examine the visual arts production of a national avant-garde which came to be known as “guerrilla art” as a form of political resistance. Analysis was centered on four works by the artist Cildo Meireles produced during that period, namely: *Insertions in Ideological Circuits: The Coca-Cola Project* (1970); *Tiradentes: Totem-Monument to the Political Prisoner* (1970); *Insertions in Ideological Circuits: The Bank Note Project* (1975); and a revisitation of *Insertions in Ideological Circuits: The Bank Note Project* (2013). The main goal of this work was allowing the production of a didactical approach to be used with 9th grade students, specifically in the course of their studies about the civil-military dictatorship in Brazil. The first step towards that goal was to carry out a activity in which the dictatorship period was discussed in light of the results of the research presented in this dissertation. Following that, students were asked to produce an image which spoke to a current issue they wished to bring attention to. The results of this activity demonstrate both the importance of the use of images as material sources in the teaching of History and of the use of a diversity of approaches in service of the meaningful construction of knowledge by students.

Keywords: History teaching. Visual culture, media and languages. Recent historical processes. Guerrilla art. Civil-military dictatorship. Cildo Meireles.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. HISTÓRIA, ARTE E ENSINO	15
1.1.1 O objeto de arte no campo da História.....	15
1.1.2 A Nova História Cultural e a Cultura Visual.....	17
1.1.3 Imagem.....	28
1.1.4 Vanguarda.....	33
1.1.5 Instituição-arte.....	44
1.1.6 Vanguardas brasileiras e Arte de guerrilha.....	47
1.2 O uso de imagens no Ensino de História.....	53
1.2.1 A produção acadêmica sobre o tema.....	57
1.2.2 A frequência de imagens canonizadas no Ensino de História.....	62
1.2.3 A ausência de obras contemporâneas no ensino de História.....	68
2. “ARTE DE GUERRILHA” E DITADURA CIVIL-MILITAR	74
2.1 A produção artística de 1964 a 1968 ou “a grande festa tropical”.....	75
2.2 O AI-5 e as mudanças na produção artística pós 1968.....	102
3. CILDO MEIRELES E SEU “LUGAR” NA CENA ARTÍSTICA DO PERÍODO	124
3.1 Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Coca-Cola.....	130
3.2 Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político.....	141
3.3 Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Cédula.....	157
4. PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA	173
4.1 Relato e análise dos conhecimentos prévios.....	174
4.2 Aplicação da proposta e apresentação das fontes.....	181
4.3 Conhecimentos adquiridos após a atividade didática.....	184
4.4 Resultados obtidos.....	195
4.5 A produção visual realizada pelo grupo de estudantes.....	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
REFERÊNCIAS	225
Bibliografia.....	225
Fontes.....	232
Imagens.....	234

Sites.....	238
ANEXOS.....	239

INTRODUÇÃO

A presença de obras de arte e imagens é bastante comum nos livros didáticos de História. Basta uma breve folheada em quaisquer dos volumes destinados aos anos finais do Ensino Fundamental para percebermos a regularidade cada vez maior delas nesses suportes pedagógicos. Corroborando essa percepção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consideram a análise de imagens um elemento importante para o estudo da História. Na perspectiva desse documento norteador do ensino no país, espera-se que estudantes do Ensino Fundamental sejam capazes de dominarem “procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, **iconográficos**, sonoros e materiais”.¹ Documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também expõe orientação semelhante quando destaca que no ensino de História “é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, **iconográficos**, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram.”² Para que isso ocorra, é necessário que professoras e professores utilizem fontes diversificadas no seu trabalho em sala de aula, estabelecendo “um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado.”³

Dispondo de tais considerações e de um certo distanciamento entre as propostas dos PCNs e da BNCC em relação à formação e capacitação de docentes de História para a leitura e trabalho didático com imagens, além de buscar por uma diversificação de fontes para o ensino de História calcada na tentativa de suprir algumas lacunas presentes em minha própria formação, optei por encaminhar esta pesquisa no sentido de propor uma atividade pedagógica que possibilite a utilização de obras de arte consideradas “arte de guerrilha” como fontes para o estudo da ditadura civil-militar no Brasil.

A minha opção pela produção artística contemporânea como objeto de estudo ocorreu-me por perceber nos livros didáticos de História, destinados ao 9º ano do

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – História – 1997, p. 43. Grifo meu.

² BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017, p. 248. Grifo meu.

³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009, p. 117.

Ensino Fundamental, uma clara predominância de fotografias, principalmente jornalísticas, ou de documentos escritos como fontes para abordar os conteúdos relativos à segunda metade do século XX e início do século XXI. Já quando as obras de arte, basicamente pinturas, são dispostas como fontes nesses mesmos livros, estas me parecem ser, na maioria das vezes, enquadradas como meras ilustrações dos textos. Portanto, a partir do momento em que escolho trabalhar com obras classificadas como “arte de guerrilha”, opto por direcionar a minha análise para uma manifestação artística que não é associada tradicionalmente ao ensino e não está presente nos livros didáticos de História, por conseguinte, elevando um contraponto à forma como a arte me parece ser o mais das vezes empregada no ensino dessa disciplina ainda nos dias atuais.

Desde o início, considero importante salientar que meu objeto de estudo não está voltado para a análise dos livros didáticos. No entanto, como um material de apoio da prática docente, o livro constantemente apresenta-se como o único recurso que professoras, professores e estudantes tem em mãos nas salas de aula das escolas públicas. Sendo assim, apesar da utilização de fontes diversificadas no ensino de História – como as imagens – ser uma orientação para o trabalho docente pautada pelos PCNs e pela BNCC, em tais documentos há uma omissão em relação à formação e capacitação de docentes da disciplina de História para o tratamento dessas fontes. Por outro lado, é importante ressaltar que os livros didáticos destinados às escolas públicas devem ser aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e quando os são, obrigatoriamente, devem cumprir a função de capacitar professoras e professores com

[...] informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório [...].⁴

Tomando como base a minha experiência com o trabalho docente nas séries finais do Ensino Fundamental, sempre questioneei o fato de uma quase inexistência de obras de arte contemporânea, a serem utilizadas como fontes, nos livros didáticos de História. Em contrapartida, quando observo, por exemplo, as páginas dos livros

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Edital de Convocação 02/2015 - CGPLI: Edital PNLD/2017, p. 59.

didáticos que tratam do recorte temporal referente ao Brasil colonial, diversas obras de arte se fazem presentes, ora fazendo o papel de documento histórico, ora como ilustrações. Nesse sentido, deparei-me também com tal dificuldade na busca por uma bibliografia específica que abordasse a temática do uso de obras de arte contemporânea para o ensino de História. Sem surpresa, então, pude constatar a ausência de pesquisas acadêmicas voltadas a esse campo de análise. Com essa inquietação em mente, desenvolvi o interesse por pesquisar de que forma a produção da arte contemporânea brasileira poderia auxiliar como fonte para o ensino de História desse período mais recente. Esse interesse já se fazia presente desde minha formação acadêmica paralela, no curso de Bacharelado em Gravura, proporcionando-me uma aproximação entre a História e a Arte que me fez orientar diversos trabalhos, assim como a monografia do curso de Licenciatura e Bacharelado em História, na vertente de uma abordagem interdisciplinar.⁵

Direcionando essa perspectiva para o ambiente escolar, por meio da observação empírica – mas consciente de que essa experiência precisaria estar tratada de forma acadêmica – arrisco dizer que muitas alunas e alunos entram em contato com a produção artística apenas mediante o uso do livro didático. São raras as visitas guiadas a museus e espaços de arte vivenciadas pela maioria delas e deles. Sendo assim, considero que o livro didático de História proporcione um contato importante desses jovens com a produção artística, por mais insatisfatória que ela seja, afinal, a experiência concreta com um objeto artístico ocorre de forma mais abrangente do que com a sua reprodução. A meu ver, a ausência dessas fontes artísticas contemporâneas nos livros didáticos de História restringem o acesso de estudantes a esses importantes documentos de interpretação da sociedade.

Desta feita, apesar de não ser uma proposta inovadora para uma pesquisa de mestrado, acredito que tal temática apresenta questionamentos sob a forma de como ela ainda é realizado no presente de muitas salas de aula. Sob essa luz, no presente trabalho, investiguei qual é o papel desempenhado pelas imagens no processo pedagógico. E mais, como determinadas obras de arte contemporânea podem ser utilizadas como fontes para o ensino da História da resistência à ditadura civil-militar

⁵ BERTONI, Izabella Gomes Lopes. *Conceitualismo e experimentação em um contexto político autoritário: formas de atuação na obra de Cildo Meireles (1970-1975)*. Monografia – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

no Brasil? Persegui esse objetivo através da interlocução com intérpretes que se debruçam sobre o mesmo tema ou tópicos afins.

O recorte temático escolhido para esta pesquisa foi a produção artística visual realizada durante o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), mais especificamente nos anos que se sucedem à decretação do Ato Institucional nº 5. Para analisar tal período, utilizei como objeto de estudo a produção denominada como “arte de guerrilha”, sobre a qual irei aprofundar-me mais adiante. Dentro dessa produção, selecionei quatro obras do artista plástico Cildo Meireles com o intuito de explorar as possibilidades que elas podem oferecer como fontes a serem utilizadas em sala de aula quando o conteúdo escolar abordado for a resistência ao cerceamento da liberdade de expressão e a violência cometida pela ditadura civil-militar brasileira contra seus adversários.

A primeira obra escolhida como fonte foi *Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Coca-Cola*, produzida em 1970. Essa obra pode ser entendida como um objeto de arte, mas também como uma proposta de ação, direcionada pelo artista para ser executada pelos espectadores e espectadoras. Desse modo, Cildo Meireles criou um circuito em que o público foi orientado a adquirir garrafas de Coca-Cola, gravar na sua superfície opiniões de caráter crítico e devolvê-las à circulação. Além da orientação, o artista sugere para gravação a mensagem “*Yankees, go home!*”.

A segunda obra, *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político*, foi uma espécie de *happening* realizado no evento *Do Corpo à Terra*, em Belo Horizonte, durante as comemorações da Semana da Inconfidência Mineira, também em 1970. Nessa obra, o artista ateou fogo em dez galinhas vivas, amarradas a uma estaca de madeira sobre um pano branco, deixando-as queimar até a morte e extrapolando os limites entre a arte e a vida.

A terceira e última obra, também da série *Inserções em Circuitos Ideológicos*, questiona, assim como a primeira, os sistemas de circulação da sociedade capitalista, mas dessa vez utilizando como suporte para mensagens ideológicas as cédulas monetárias correntes no período. Datado de 1975, o *Projeto Cédula* partia do mesmo princípio do *Projeto Coca-Cola*, ou seja, inserir opiniões em determinados circuitos pré-existentes. Nessa obra, Meireles sugere a questão provocadora “Quem matou Herzog?”, fazendo uma clara crítica à versão oficial de suicídio do jornalista Vladimir Herzog, preso no DOI-Codi de São Paulo. Reeditado em um outro contexto, o *Projeto*

Cédula, revisitado por Cildo Meireles em 2013, também foi analisado na busca por uma relação entre o período ditatorial do passado e o democrático do presente.⁶

A escolha por tais obras ocorreu, primeiro, pela relevância da produção de Cildo Meireles no cenário das artes plásticas brasileira desde o final da década de 1960 até os dias atuais; segundo, porque acredito que essas obras possibilitam o debate acerca das limitações impostas pela ditadura e de como uma parte da produção cultural recorria à abordagem de tal temática como forma de resistência.

Desde meados dos anos 1960, a produção artística brasileira já se mostrava preocupada com questões políticas e sociais, “artistas plásticos se posicionaram criticamente através de suas produções, utilizando a arte como arma.”⁷ Segundo Marcos Napolitano, até a decretação do AI-5 as manifestações culturais tinham certa liberdade para acontecer, muito provavelmente porque os aparatos de repressão do Estado estavam voltados para os movimentos que combatiam a ditadura civil-militar de forma institucionalizada ou organizada. Em outras palavras, a repressão atuava em sindicatos, ligas camponesas, contra políticos progressistas, partidos políticos de oposição, sem se preocupar com as ações culturais promovidas por uma juventude restrita à classe média. Após o cerceamento da liberdade das figuras e grupos que atacavam de forma organizada o governo autoritário, a repressão começa a atuar de maneira mais incisiva contra os movimentos culturais que se propunham a fazer oposições e críticas à ditadura.⁸ Parece-me ser possível afirmar, então, que o AI-5 representou um aumento da repressão por parte do Estado ao mesmo tempo que estimulou o combate à ditadura civil-militar no Brasil por grupos de artistas que, no contexto anterior, não representavam uma ameaça significativa. Esse argumento me parece plausível, uma vez que a produção artística de 1964 a 1968 diferencia-se da produção pós-AI-5 porque esta apresentava-se de forma mais alegórica e também mais agressiva, devido à introjeção da violência. Portanto, nesse ambiente, com partidos de oposição e sindicatos calados, a produção artística e cultural brasileira torna-se uma via importante de combate e de denúncia e, por isso, “merecedora” de uma censura mais feroz.

⁶ As reproduções das obras estão na seção 3.

⁷ FORTI, Andrea Siqueira D’Alessandri. Memória em exposição: A arte de Carlos Zílio e Sérgio Ferro durante a ditadura. In: GRINBERG, Lucia, ARAUJO, Maria Paula Nascimento e QUADRAT, Samantha (orgs.). *50 anos do golpe: debates dissidentes*. Niterói-RJ: PPGHistória-UFF, 2016, p. 19.

⁸ NAPOLITANO, Marcos. *Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 76-79.

No específico campo das artes plásticas, tal engajamento destacou-se pela produção de diversos artistas da chamada “arte de guerrilha”. Essa forma de arte utilizava metaforicamente táticas que eram relacionadas aos movimentos guerrilheiros que praticam suas ações no Brasil e na América Latina nesse período. As ações iam desde “desapropriações” para financiar o movimento até sequestros de diplomatas, que eram utilizados como “um recurso para libertar presos políticos e tinham um grande impacto, na medida em que tornava pública, no país e no exterior, a existência da luta armada e de presos políticos, que o governo negava reiteradamente.”⁹

Essa aproximação entre as ações da guerrilha e as produções artísticas realizadas a partir da decretação do AI-5, teorizada especialmente pelos críticos de arte Décio Pignatari e Frederico Moraes, era realizada a partir de um duplo propósito: o de crítica ao contexto sócio-político-cultural e o deslocamento do objeto de arte de espaços institucionalizados para a circulação na sociedade. Segundo Artur Freitas – autor no qual me apoiarei em diversos momentos deste trabalho –, nos anos 1960 grande parte de artistas plásticos brasileiros buscava recursos das vanguardas históricas para promover uma arte anti-institucional. Nesse mesmo período houve um crescimento significativo dos ambientes institucionais da arte no Brasil. Na mesma medida em que grupos de artistas combatiam os circuitos institucionais da arte, por meio deles garantiam a legitimidade de sua produção.¹⁰ Sendo assim, a análise que me propus a fazer levou em consideração tanto o conteúdo dessas fontes quanto o seu discurso, sem desconsiderar suas características formais e debates gerados a partir delas dentro de seu contexto de produção.

Planejei efetivar uma proposta de material didático partindo da seguinte questão: como utilizar a reprodução de tais obras em sala de aula, com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, quando o período histórico trabalhado for a ditadura civil-militar no Brasil? Baseada em propostas metodológicas para o uso de imagens no ensino de História, pretendi assim expandir a discussão de modo a incluir imagens produzidas por artistas contemporâneos como fontes para o ensino de História. Tal proposta não teve por objetivo prescrever uma forma de ensinar, antes, propor novas

⁹ ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e a luta armada. In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 68.

¹⁰ FREITAS, Artur. *Arte e contestação: uma interpretação relacional das artes plásticas nos anos de chumbo – 1968-1973*. Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003, p. 92.

ideias com o fim de pensar o ensino de História a partir de fontes alternativas às tradicionalmente utilizadas pelas professoras e professores em sala de aula.

Dessa maneira, a estrutura do presente trabalho está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, estabeleci as abordagens artísticas dentro de uma perspectiva histórica, com destaque para a corrente historiográfica da Nova História Cultural e os estudos sobre Cultura Visual, baseando-me principalmente nas leituras de Paulo Knauss e Michael Baxandall. Apresentei as argumentações sobre os conceitos de “imagem”, “vanguarda”, e “instituição-arte” a partir das discussões levantadas por Peter Bürger e Hal Foster, assim como do conceito de “arte de guerrilha” fundamentado na produção de Artur Freitas. Por fim, ainda no primeiro capítulo, expus as questões acerca do uso de imagens no ensino de História, evidenciando a presença marcante de determinadas obras e a ausência de uma produção artística de vanguarda. No segundo capítulo, tracei um panorama da produção artística dos anos anteriores ao AI-5, comparando em seguida com as mudanças na produção que o sucedeu. O terceiro capítulo foi dedicado ao estudo específico das obras de Cildo Meireles, mantendo sempre um diálogo com o seu contexto de produção. No quarto e último capítulo, descrevi e examinei a aplicação de todas as etapas dessa pesquisa com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, desde a investigação dos conhecimentos prévios até a produção do trabalho final pelo grupo de alunas e alunos como resultado dessa intervenção didática.

De minha parte, enfim, entendo que a relevância de uma proposta como a que ora trago à baila reside numa tentativa de remediação da pouca produção de estudos e proposições para adoção de obras de arte contemporânea para o ensino de História, já que as pesquisas que se utilizam do cinema, da fotografia e da pintura histórica como documentos de análise em sala de aula são mais frequentes. Por esses motivos, acredito que uma pesquisa que relacione a produção artística contemporânea e o ensino de História seja pertinente – e, mais do que isso, mesmo necessária – para ampliar as possibilidades de ação de docentes que busquem fontes alternativas aos documentos escritos para utilização no processo de ensino e aprendizagem.

1. HISTÓRIA, ARTE E ENSINO

1.1.1 O objeto de arte no campo da História

O presente trabalho fundamenta-se na perspectiva da produção historiográfica iniciada a partir de meados dos anos 1980, que se convencionou chamar de Nova História Cultural. Desde então, incorporam-se à pesquisa histórica temas contemporâneos que resgataram a importância dos sujeitos e diversificaram o uso de fontes. Nesse aspecto, com a renovação de temas e abordagens históricas, a utilização de imagens e o conceito de “cultura visual” ganharam um lugar importante na historiografia. Apesar disso, o campo de estudo que me proponho investigar situa-se num ambiente nebuloso entre a História e a Arte e, por esse motivo, ainda hoje desafiador.

Por muito tempo, o estudo específico de obras de arte ficou a cargo de pessoas que escreviam sobre a história da arte, faziam a crítica de arte e colecionavam arte. A utilização de obras de arte como evidência ou fonte histórica só ganhou espaço entre o final do século XIX e início do século XX, inicialmente por meio de historiadores da cultura, como Johan Huizinga e Jacob Burckhardt. De acordo com Peter Burke, esses historiadores destacavam a importância de analisar as obras de arte dentro de seu contexto de produção:

A diferença entre esses acadêmicos e os historiadores especializados em arte ou literatura era que os historiadores culturais estavam particularmente preocupados com as conexões entre as diferentes artes. Eles concentravam-se no todo, mais que nas partes, discutindo a relação entre as diferentes artes e o que muitas vezes era chamado, seguindo Hegel e outros filósofos, o “espírito da época” ou *Zeitgeist*.¹¹

Seguindo essa discussão, esses autores propunham, na interpretação da arte, a busca por um “espírito da época” e por um “reflexo” da sociedade na qual determinada imagem fora produzida. Tais ideais, apesar de já superadas pela atual historiografia da arte – como ponderarei mais adiante em outra seção –, foram importantes contribuições para as pesquisas classificatórias. Ligado à referida tradição, destacava-se também Erwin Panofsky, que diferenciou as noções de “iconografia” e “iconologia”, atribuindo à última a análise dos símbolos presentes nas

¹¹ BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005, p. 43.

imagens artísticas. Segundo Panofsky, a iconografia é o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem nas obras de arte. Tal tema ou mensagem seria representado como alegoria, conceito manifestado em imagens que se contrapõe à identificação das formas puras (como cor, linha e volume). Ainda assim, no entanto, nada disso poderia acontecer sem o levantamento pré-iconográfico das formas.¹² Tratava-se, portanto, de um campo que abordava de forma descritiva uma parte dos temas intrínsecos a uma imagem, desprezando outros aspectos externos à obra, tais como a orientação filosófica, política ou religiosa de artistas, esses que seriam mais próximos aos interesses de quem realiza a pesquisa histórica. Já a concepção de iconologia, por seu turno, pode ser entendida pela interpretação de valores “simbólicos” de uma determinada imagem, que muitas vezes não foram intencionados pelo próprio artista, mas que representam muito mais que a imagem em si. Nesse sentido, no âmbito da História Cultural, o conceito de iconologia tornou-se mais adequado à investigação histórica, uma vez que procurava interpretar como sujeitos sociais faziam alusão, por meio de imagens, à sociedade na qual estavam inseridos.

Em artigo intitulado *Aproximações disciplinares: história, arte e imagem*, o historiador Paulo Knauss¹³ ressalta que o uso das imagens como documentos históricos foi desprezado dentro de um quadro cientificista que considerava a fonte escrita como comprobatória da verdade histórica. Naquela abordagem, imagens somente eram utilizadas pela historiografia nos casos em que os documentos escritos deixavam lacunas, por exemplo, para os estudos sobre a Antiguidade. Em conformidade com essa percepção, grande parte da valorização do papel das imagens como fontes históricas deveu-se aos antiquários, que sistematizaram, caracterizaram e identificaram essas fontes não escritas. Liderada por críticos e colecionadores, a história da arte tradicional – que realizava “o estudo histórico de artistas, práticas artísticas, estilos, movimentos e instituições”¹⁴ – voltava-se justamente para a seleção e catalogação das obras, de artistas e das correntes artísticas de um determinado período. Partindo da ideia de “seleção” ou “catalogação”, impunha-se um limite entre o que poderia ser considerado arte e, conseqüentemente,

¹² PANOFSKY, E. "Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença". In: Significado nas Artes Visuais. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1986, p. 47– 64.

¹³ KNAUSS, Paulo. *Aproximações disciplinares: história, arte e imagem*. In: Anos 90, Porto Alegre, v.15, n.28, p.151-168, dez. 2008.

¹⁴ MITCHELL, W. J. T. *Mostrar o ver: uma crítica à cultura visual*. *Journal of Visual Culture*, 2002, p. 4. Disponível em: <<http://interin.utp.br/index.php/vol11/article/view/154/139>>. Acesso em 23 set. 2017.

canonizavam-se certos artistas e suas obras, desprezando todo o restante da produção imagética do mesmo período. Essa mesma história da arte tradicional mostrava-se, por isso, incapaz de investigar outros campos relacionados à representação de imagens, como: o significado, a circulação e a recepção das obras.

As coisas mudam de figura a partir da produção historiográfica contemporânea. Primeiramente, no início do século XX, com a Escola dos *Annales*, que se preocupava em ampliar as fontes de pesquisa para os estudos históricos incluindo, então, as imagens que abordavam especificamente a sociedade rural francesa em relação às práticas sociais cotidianas. No entanto, destaca Charles Monteiro, “o uso que se fez dessas imagens no processo de interpretação da história era ainda muito limitado e, em alguns casos, [...], carecia de um diálogo com as questões postas pelo campo da História da Arte.”¹⁵

Já nos anos 1970, com uma mudança de atitude e com um novo enquadramento dado à crítica à concepção cientificista da história, imagens e outras formas de representações sociais e culturais começaram a angariar maior importância enquanto fontes para a pesquisa histórica e passaram assim a serem analisadas por outra perspectiva, qual seja: como elementos que representavam alguns dos aspectos, dentre uma miríade possível, da cultura de uma sociedade. Tal movimento de valorização da imagem como fonte histórica ampliou-se nos anos 1990, nos Estados Unidos, segundo Knauss, a partir da “construção do novo campo interdisciplinar de pesquisa que tinha como objeto de investigação a cultura visual.”¹⁶

1.1.2 A Nova História Cultural e a Cultura Visual

A Nova História Cultural¹⁷, que desponta entre meados dos anos de 1980 e início dos anos 1990, tem a arte e a cultura visual¹⁸ como um de seus campos de

¹⁵ MONTEIRO, Charles. Pensando sobre História, Imagem e Cultura Visual. *Patrimônio e memória*. São Paulo, Unesp, v. 9, n. 2, p. 3-16, julho-dezembro, 2013, p. 8.

¹⁶ KNAUSS, Paulo. *Aproximações disciplinares...*, 2008, op. cit., p. 154.

¹⁷ De acordo com Peter Burke, a Nova História Cultural surge com essa denominação principalmente para ser diferenciada da história intelectual que era praticada com ênfase nos sistemas de pensamento, enquanto que a palavra “cultural” sugeria uma aproximação com a ideia de mentalidades e sentimentos. BURKE, Peter. *O que é história cultural?...*, 2005, op. cit., p. 46.

¹⁸ Segundo Rosana H. Monteiro, “o termo cultura visual pode englobar uma variedade de formas de representação, desde as artes visuais e o cinema, até a televisão e a propaganda, atingindo ainda áreas em que, em geral, não se tende a pensar em cultura visual – as ciências, a justiça, a medicina, por exemplo. A cultura visual se ocupa da diversidade do universo de imagens.” MONTEIRO, Rosana

pesquisa. Segundo Lynn Hunt¹⁹, entre as décadas de 1950 e 1960, a produção historiográfica passou a ser revista e historiadores mostraram-se mais interessados por questões sociais, ligando-se à sociologia e começando a publicar estudos a partir de uma corrente marxista que privilegiava a “história vinda de baixo”. Entre as décadas de 1960 e 1970, as narrativas tradicionais sobre líderes políticos e instituições foram cedendo lugar às pesquisas referentes à sociedade e ao cotidiano de grupos até então desprezados, como: mulheres, operários/as ou trabalhadores/as. Desse modo, a história da cultura foi adquirindo cada vez mais adeptos dentro da historiografia marxista liderada por E. P. Thompson, apesar das críticas entre os próprios marxistas levantadas por sua obra sobre a classe operária inglesa. Hunt define como um “surpreendente exemplo do desvio” o interesse de historiadores marxistas, para além da cultura, em relação à linguagem. Porém, ainda assim, esses historiadores declaravam que a superestrutura dominaria e condicionaria a experiência social.

Com efeito, para os historiadores da quarta geração dos *Annales*, como Roger Chartier e Jacques Revel, que refutavam a nomenclatura “mentalidades”, esse “terceiro nível da experiência histórica”, ou seja, a cultura,

[...] não é de modo algum um nível, mas um determinante básico da realidade histórica. [...] As relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural – o que não pode ser dedutivamente explicado por referência a uma dimensão extracultural da experiência.²⁰

Hunt evidencia que a ausência de um programa metodológico e de um enfoque específico da Nova História Cultural produziu críticas às novas pesquisas que uniam a investigação histórica aos campos do conhecimento da antropologia e da teoria da literatura. O olhar sobre o objeto cultural começou a voltar-se para a busca pela “decifração do significado”, tomando como ponto de partida o modo utilizado por Clifford Geertz na antropologia cultural.

Porém, Chartier faz um questionamento ao método de Geertz por propender a desconsiderar as diferenças quando uma cultura é adaptada ou utilizada de forma

Horio. Cultura Visual: definições, escopo, debates. *Domínios da imagem*, Londrina, 1, n. 2, p. 129-134, maio 2008, p. 131.

¹⁹ HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 1-29.

²⁰ *Ibid.*, p. 9.

singular por outras, deixando de evidenciar, assim, a presença de divergências. Nas palavras de Hunt,

Chartier enfatiza que os historiadores da cultura não devem substituir uma teoria redutiva da cultura enquanto reflexo da realidade social por um pressuposto igualmente redutivo de que os rituais e outras formas de ação simbólica simplesmente expressam um significado central, coerente e comunal. Tampouco devem esquecer-se de que os textos com os quais trabalham afetam o leitor de formas variadas e individuais. Os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias, e os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los. Os historiadores sempre foram críticos com relação a seus documentos – e nisso residem os fundamentos do método histórico.²¹

Da mesma forma que os textos são lidos por cada indivíduo de maneira específica, do entendimento de que são ações simbólicas carregadas de intenções e estratégias com as quais historiadoras e historiadores devem preocupar-se, deve-se tomar também as imagens nesse paralelo de estudo. Lynn Hunt afirma que tal ideia de representação já era uma operação feita há tempos pela história da arte e pela crítica literária e, com a Nova História Cultural, os mesmos procedimentos são então adotados por historiadoras e historiadores que se debruçam sobre os objetos culturais.

Nesse sentido, o estudo das imagens como fontes de pesquisa para a história da cultura ganha visibilidade e importância em um novo contexto²². Este campo de estudo propõe questões que não eram levantadas anteriormente pela história da arte tradicional e, dessa forma, inaugura uma nova historiografia com caráter interdisciplinar. Como explicita Knauss,

A afirmação do universo do estudo da história das representações, valorizada pelos estudos da história do imaginário, da antropologia histórica e da história cultural, impôs a revisão definitiva da definição de documento e a revalorização das imagens como fontes de representações sociais e culturais.²³

Dentro do campo da cultura visual, esse autor ilustra duas vertentes gerais de estudos. A primeira, traduzida como “virada pictórica”, enfatiza o pictórico e o figurado;

²¹ HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto..., 1992, op. cit., p. 18.

²² Paulo Knauss descreve a trajetória acadêmica e editorial dos estudos e debates da cultura visual nos Estados Unidos entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990. KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

²³ KNAUSS, Paulo. Aproximações disciplinares..., 2008, op. cit., p. 102.

já a segunda poderia ser denominada de “virada visual”, pois destaca a historicidade do visual e da visualização das imagens. Exponentes dessas vertentes, os teóricos da imagem W. J. T. Mitchell e Martin Jay lideraram os estudos sobre tal horizonte teórico, que “considera que a cultura visual serve para pensar diferentes experiências visuais ao longo da história em diversos tempos e sociedades”.²⁴ No que tange a essa característica, alinhei o presente trabalho especialmente à perspectiva da cultura visual, que considera a percepção dentro de sua historicidade e que não separa os objetos visuais de seu contexto de produção; interpretação que se associa às preocupações levantadas por historiadoras e historiadores da cultura. Tal concepção denota, por consequência, o olhar de espectadores como historicamente estabelecido e a cultura como orientadora das reações diante dos objetos observados. “Assim”, diz ainda Knauss, “a sociedade influencia a experiência visual.”²⁵

Representante da “virada visual”, W. J. T. Mitchell defende que a visão não é um dado natural e que aprendemos e cultivamos o ato de ver por meio de construções culturais. Por esse motivo, os estudos visuais não ficam restritos à história da arte ou à estética, mas abarcam diversas áreas do conhecimento – por exemplo, a psicanálise, a sociologia, a fisiologia, a semiótica, a antropologia visual, entre outros domínios –, assim como uma multiplicidade de imagens para além das imagens artísticas. Segundo esse autor, em meados dos anos 1970, nos Estados Unidos, um novo campo do conhecimento, a Gramatologia, parecia tender a tragar, além da linguística, todas as ciências humanas. Ela teria colocado em xeque “a supremacia da linguagem como um discurso autêntico e invisível, do mesmo modo que a iconologia desafia a primazia do artefato único e original”²⁶ por buscar a presença dele em diversas imagens de momentos históricos distintos. No entendimento de Mitchell, a Gramatologia e a iconologia deram origem ao receio de que a imagem visual ficasse reduzida, no caso da linguagem, a uma forma visível e, no caso das imagens a uma desmaterialização. No entanto, Mitchell considera uma falácia a ideia de que a cultura visual não diferencia uma imagem pintada de um texto literário, que imagens e palavras são representações sem graus de diferença e que vivemos em um período no qual o visual é dominante. As imagens constituem-se como construções simbólicas que são aprendidas, assim como a linguagem, e devem ser percebidas como tal, ou

²⁴ Ibid., p. 157.

²⁵ Ibid., p. 159.

²⁶ MITCHELL, W. J. T. *Mostrar o ver...*, 2017, op. cit., p. 6.

seja, “como um véu ideológico entre nós e o mundo real.” A vivência em qualquer cultura – com exceção dos deficientes visuais – é estar inserido em uma cultura visual, do mesmo modo que viver em uma cultura “material, oral ou literária”.²⁷

Também representante dos estudos da cultura visual, Michael Baxandall desenvolveu o conceito de “olhar do período” ou “olhar da época”. Segundo sua perspectiva, a forma de observar uma imagem ou obra de arte é construída social e historicamente. A antropologia interpretativa de Clifford Geertz é utilizada por Michael Baxandall, assim como a ideia dos padrões de Aby Warburg, a fim de desenvolver a síntese do “olhar do período” incluído em um sistema de referência cultural para cada objeto de arte estudado, buscando com isso as origens das condições de percepção e compreensão de uma obra. Mencionarei mais adiante o conceito desenvolvido por Baxandall relativo ao “olhar do período”, que considero de grande importância para a análise histórica de imagens. No entanto, o que especificamente importa destacar, para o momento, é que a cultura visual questiona o estatuto do objeto de arte, atribuindo-lhe uma construção social e retirando-lhe da condição natural de categoria da arte. Localiza, dessa forma, a arte como uma ordem historicamente construída e com uma historicidade própria, o que lhe permite criar um novo campo de estudo que tem a imagem como principal objeto. Apesar disso, a imagem não é isolada e sim inserida em seu contexto de produção, articulando a maneira como ela era vista com a produção de sentido dentro de seu ambiente cultural. Incorporada ao conceito de cultura visual,

[...] a cultura é definida como produção social e, por isso, o olhar pode ser definido como construção cultural. [...] O objeto individual é integrado numa ampla rede de associações e de valores que integram as competências visuais.²⁸

Conseqüentemente, essa ampla rede de associações não pode deixar de lado as representações verbais sobre as imagens. Para tanto, Knauss afirma que Mitchell desconsidera que o verbal possa ser desagregado do visual e proclama que a conexão entre eles é impossível de ser ultrapassada.

No mesmo raciocínio segue Heliana Angotti Salgueiro ao tornar visível o problema que já havia sido levantado por Panofsky e retomado por Baxandall, a saber:

²⁷ MITCHELL, W. J. T. *Mostrar o ver...*, 2017, op. cit., p. 1-20.

²⁸ KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer História com imagens...*, 2006, op. cit., p. 114.

aquele de conciliar a visualização e a descrição, isto é, por um lado, a forma como a imagem é representada por meio da escrita perspectivista; e por outro, a imagem em si. A autora frisa que a descrição é, antes de tudo, uma visão do que pensamos sobre a obra e que a dificuldade para o trabalho de historiadoras e historiadores da arte é a presença concreta de seu objeto de análise: “embora produzido em um ‘passado distante’ e que ‘não tem mais relação vital’ conosco, está material e visualmente vivo entre nós”.²⁹

Knauss apresenta visão semelhante das autoras Marita Sturken e Lisa Cartwright, as quais

[...] chamam atenção para o fato de que os sentidos de toda imagem são múltiplos e que podem ser recriados a cada novo olhar. É preciso conhecer as convenções, considerando que as associações entre símbolos e códigos não são fixas, o que significa dizer que os sentidos são negociados.³⁰

O autor salienta ainda, com a afirmação de Fritz Saxl,

[...] que as imagens ganham significado particular, relacionado com o tempo e os lugares em que foram concebidas, mas uma vez criadas têm o poder magnético de atrair outras ideias, e que podem ser esquecidas por séculos para depois serem reconvocadas pela memória.³¹

Com efeito, esse objeto de estudo permanece constantemente averiguado, interpretado e discutido fora de seu contexto de produção e adquire novos significados de acordo com a sua inserção em diferentes ambientes sociais e temporais pela visão e descrição de novos espectadores e espectadoras. Considerando isso, pretendi valorizar as interpretações do grupo de estudantes sobre as obras apresentadas durante a atividade didática, assim como os novos significados que tais jovens conferiram a elas.

Incorporados ao quadro da Nova História Cultural e da cultura visual, destacarei agora com mais atenção os métodos desenvolvidos por Michael Baxandall³² que me municiaram com as ferramentas teórico-conceituais para interpretar, mais adiante, quatro obras do artista plástico brasileiro Cildo Meireles.

²⁹ SALGUEIRO, Heliana Angotti. Introdução à edição brasileira. In: BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção: explicação histórica dos quadros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 10.

³⁰ KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens..., 2006, op. cit., p. 115.

³¹ Ibid., 2008, p. 165.

³² BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção: explicação histórica dos quadros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 31-44.

Inicialmente, Heliana Angotti Salgueiro localiza a produção de Baxandall inclusa na corrente da Nova História Cultural e define suas pesquisas como direcionadas mais aos estudos de casos do que às generalizações teóricas, a partir do desenvolvimento do conceito de “olhar do período”. Ela acentua que Baxandall utiliza-se da história da arte, das ciências, das ideias e da literatura para “estudar os autores das obras como seres sociais inscritos em sistemas de referência cultural particulares a cada objeto analisado, na busca epistemológica das condições de compreensão e percepção.”³³ Baxandall volta-se para a análise das linguagens, representações e práticas que envolvem o campo artístico, a produção e a recepção das obras de arte. Percebe-se aqui então um nítido deslocamento do interesse pela obra em si, para a direção de como ela é lida e percebida por espectadoras e espectadores. Salgueiro indica, ainda, o que se pode chamar de dispositivo utilizado por Baxandall para análise de casos,

[...] que busca vincular os objetivos de um indivíduo com os de sua cultura, as relações deles com os seus pares, as condições de possibilidades técnicas, religiosas, políticas, científicas, literárias e filosóficas que, interagindo em diferentes níveis, dão *tal* forma e não outra a uma obra [...].³⁴

Pensando na maneira como os diversos fatores citados acima interferem no produto final de uma obra, Michael Baxandall sustenta que não explicamos um quadro, mas as observações sobre ele. Esse juízo pode não ficar restrito apenas à pintura bidimensional que tem como suporte a tela, mas ser ampliado a outras formas de expressão visual, artística ou não³⁵. Com essa primeira definição sobre a forma como vemos uma pintura, tal autor desenvolve seu argumento alusivo à relação entre a obra e a linguagem, sua descrição, verbalização e explicação.

Na perspectiva de Baxandall, o uso da linguagem na descrição de uma imagem não parece compatível com a complexidade que esta representa. Ao descrever uma imagem por meio da linguagem, ela transforma-se em “outra coisa”

³³ SALGUEIRO, Heliana Angotti. Introdução à edição brasileira..., 2006, op. cit., p. 11.

³⁴ Ibid., p. 22.

³⁵ Essa ampliação é realizada pelo próprio Baxandall quando faz a análise da construção de uma ponte sobre o rio Forth, na costa leste da Escócia, projetada e construída por Benjamin Backer no final do século XIX. Baxandall teve como parâmetro o método idiográfico ou teleológico que propõe para a análise de uma obra a dedução das intenções do seu autor, ou seja “identificamos os fins de uma ação e reconstruímos seus propósitos com base em fatos individuais, e não em fatos gerais, mesmo que esteja claro, ainda que de modo implícito, que nos baseamos em generalizações, talvez mais moderadas que fortes, sobre a natureza humana.” BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção...*, 2006, op. cit., p. 45.

para quem lê. A imagem converte-se em uma representação. O conceito de representação é capaz de ser compreendido, de forma muito simplificada, como tornar presente algo que está provisória ou definitivamente ausente. Do ponto de vista da representação histórica, ela

[...] nos dá acesso a um tempo e a uma experiência que já se encerraram. Aquele que a vê ou a lê deve ficar sempre atento a tal duplicidade e jamais confundir a representação com aquilo que nela está representado.³⁶

Não seria por outro motivo que, segundo Francisco Santiago, até meados do século XX, muitos historiadores e muitas historiadoras pautavam-se na “teoria do reflexo”, que pressupunha toda imagem como um espelho do “mundo real”. Partindo de novas abordagens históricas, da teoria literária, da história e teoria da arte e também da história social da cultura, a percepção da imagem como reflexo da sociedade foi alterando-se para a noção de uma estruturação da existência singular da própria imagem. Popularizado pelas obras de Roger Chartier a partir dos anos 1980, o conceito de “representação” apareceu como alternativa para se pensar as imagens como construções culturais específicas, em contraposição a meros reflexos sociais do real. O conceito de Chartier opera então entre as práticas e as apropriações, entre o que é evidenciado pelo discurso e o não-discursivo, entre o que é dito por meio da linguagem e o que se apresenta por meio das práticas. De tal modo que tudo que compõe a cultura – imagens, construções, textos, vestimentas, etc. – seja evidenciado como formas de representações apropriadas do passado e modificadas de acordo com os interesses do tempo presente. Tais interesses estão circunscritos em disputas de identidades ou de resistências a imposições. Portanto, nas palavras de Santiago, “a representação não é uma mentalidade, está sujeita à forma como as pessoas as usam (se apropriam) conforme seus meios culturais e históricos, podendo haver diferentes apropriações de uma mesma representação.”³⁷ De acordo com Roger Chartier, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.”³⁸ Porém,

³⁶ PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia*. São Paulo: Moderna, 2012, p. 9.

³⁷ SANTIAGO, Francisco das Chagas Fernandes Júnior. Entre a representação e a visualidade: alguns dilemas da relação história e cinema. *Domínios da Imagem*, Londrina, ano II, n. 3, p. 65-78, nov. 2008, p. 69.

³⁸ CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988, p. 17.

essas lutas podem ser individuais e dependem dos discursos produzidos pelos sujeitos a partir do seu contato com as imagens representadas. Sendo assim, para Santiago,

[...] a representação não funciona sozinha, ela nasce da conflagração específica de agentes com interesses particulares sobre uma imagem que os confronta com uma perspectiva de mundo. A imagem em si não precisa – e nem pode – incorporar todos os sistemas classificatórios [de representações] para encadear ações e conflitos em sua cercania.³⁹

Sem desprezar os conceitos de representação e prática de Chartier, Santiago sublinha que as imagens não precisam sempre ser tomadas como representações e que esse caminho já vem sendo percorrido pelos estudos da visualidade que sinalizam para a imagem na perspectiva de uma construção social. Elas podem ser vistas menos em relação às representações sociais e mais em função da construção de uma realidade que lhes é particular. Além disso, a descrição ou os discursos por meio da linguagem tornam-se representantes do olhar de quem a está descrevendo e fomentam disputas externas que têm como ponto central a imagem, simbolizando a forma como os grupos sociais evidenciam novas questões partindo do diálogo com essa imagem.

Retornando a Baxandall, ao observarmos uma imagem, não seguimos o tempo linear da linguagem. Desse modo, afirma esse autor, que “há uma óbvia incompatibilidade formal entre o ritmo com que percorremos um quadro com o olhar e o ritmo com que organizamos palavras e conceitos.”⁴⁰ Portanto, quando uma imagem é descrita, as palavras apresentam mais do que a imagem em si, ou seja, revelam o que pensamos ter visto nela. Ao que me parece, é pontualmente essa característica que se torna interessante ao trabalho de investigação histórica da recepção da obra por espectadoras e espectadores. Assim sendo, o referido conceito de “olhar do período”, que é utilizado levando-se em consideração os discursos produzidos a partir da descrição das imagens por pessoas que as observam e pela crítica especializada por meio da linguagem, faz-se mais complexo e interessante na construção desse objeto de estudo.

Esse objeto de estudo ao qual me refiro – a produção artística – pertence ao campo ficcional, mas pode transformar a nossa forma de olhar o mundo, como

³⁹ SANTIAGO, Entre a representação e a visualidade..., 2008, op. cit., p. 76. Colchetes meus.

⁴⁰ BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção...*, 2006, op. cit., p. 34.

sustenta a historiadora Rosane Kaminski. Posto isso, na investigação histórica, as imagens artísticas devem ser tomadas a partir de seus “efeitos no real”, e não como reflexos do real ou como um campo separado dele. Por ficção, essa autora entende a “construção formal de enunciados (verbais ou visuais) que não tem compromisso necessário com a ‘veracidade’ histórica dos fatos contados ou mostrados no produto ficcional.”⁴¹ Kaminski define igualmente o papel da espectadora e do espectador da arte como sujeito histórico “mudo”, diferentemente de artistas e críticos, que, além de agentes históricos, são percebidos como seres falantes. Raramente o público expõe a sua visão sobre a obra, dele não temos uma resposta sobre a repercussão de um trabalho artístico. Isso pode, então, justificar o uso de textos produzidos pela crítica especializada em arte como fontes para a produção do conhecimento histórico, uma vez que dificilmente consegue-se informações sobre a recepção dessas obras pelo público.

Ao voltar ao estudo de Baxandal, percebe-se por seu método que, quando utiliza-se como objeto de estudo o vestígio do que ficou da ação de artistas, ocupa-se de algo que foi produzido de forma intencional, descaracterizando qualquer possível pensamento de mero ato de documentação de uma determinada ação. Na tentativa de explicar esse objeto de estudo, busca-se uma empatia ou uma idealização do que pensava o/a artista, de sua condição social, política, motivacional para produzir uma imagem tal como a vemos. Não se afirma com certeza quais eram as intenções ou os problemas que conduziram o/a artista, mas busca-se por meio de outras fontes entender seu contexto de produção e os estímulos de quem a criou. Baxandall alerta ainda para um fato que se deve ter em mente: as leituras serão sempre relacionais, pois não se pode reconstruir a experiência individual do sujeito que produz artisticamente, logo,

[...] tratamos das relações entre um problema e sua solução, da relação entre o problema e a solução com o contexto que os cerca, da relação entre a nossa interpretação e a descrição de um quadro, da relação entre uma descrição e um quadro.⁴²

Dessa forma, para que se possa realizar essas vinculações, Baxandall sugere que seja feita uma sequência de questões ao objeto estudado. Algumas delas são:

⁴¹ KAMINSKI, Rosane. Reflexões sobre a pesquisa histórica, a ficção e as artes. In: FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *História e arte: encontros disciplinares*. São Paulo: Intermeios, 2013, p. 66.

⁴² BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção...*, 2006, op. cit., p. 48.

Por que a obra tem aquela forma precisa? Quais circunstâncias determinaram essa escolha? Como organizar as relações entre uma série de circunstâncias heterogêneas e uma forma complexa no processo de concepção de um projeto? Qual era a cultura da época na qual o artista produziu? Qual era a bagagem cultural do artista? O que se sabe do artista como indivíduo? Qual era o conjunto de possibilidades culturalmente determinadas?⁴³

Para Baxandall, consegue-se explicar a forma que o objeto tomou por meio de uma leitura triangular envolvendo os “termos do problema”, a “cultura” e a “descrição” da obra. Ele deixa clara sua teoria com “a ideia de que é possível explicar os objetos históricos considerando-os como soluções a problemas que aparecem em determinadas situações, e tentando reconstruir uma relação lógica entre esses três termos.”⁴⁴

A “intenção” a qual o autor refere-se quando analisa uma obra é relativa à “condição geral de toda ação humana racional, uma condição que pressuponho quando organizo uma série de fatos circunstanciais ou exploro os termos do ‘triângulo de reconstituição’.”⁴⁵ Para ele, a hipótese levantada por essa tríade é que todo objeto é construído partindo de um propósito, de uma intenção, de um intuito ou desejo e dispõe, em vista disso, de uma “qualidade intencional”. A “intenção” sugerida, portanto, é localizada entre o objeto produzido e as circunstâncias de produção. Dessa forma, seu conceito aplica-se mais ao objeto do que ao autor. Diante do que propõe Baxandall, a primeira “intenção” de uma obra pode ser o “interesse visual intencional”, isto é, ela deve ser, a seu modo, atrativa ao olhar de quem a observa. O artista cria a sua diretriz, o seu problema central para resolver, e o faz como um sujeito que é instigado pelo sistema social e por certas conjunções culturais nas quais está inserido. Entretanto, diversos fatores podem interferir na composição dessa diretriz: o mercado de arte, a crítica, o público, entre outros elementos causais que têm condições de influenciar o trabalho do artista.⁴⁶

Todas as questões metodológicas expostas acima foram utilizadas para construção desta pesquisa e igualmente para a elaboração da atividade didática realizada com estudantes. Para a aplicação deste projeto com discentes do 9º ano do

⁴³ Ibid., p. 62-70.

⁴⁴ Ibid., p. 72.

⁴⁵ Ibid., p. 81.

⁴⁶ BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção...*, 2006, op. cit., p. 89.

Ensino Fundamental, tais procedimentos metodológicos para a utilização de imagens como fontes foram levantados durante as discussões geradas a partir da observação das obras selecionadas.

O meu propósito, ao utilizar as obras de Cildo Meireles, seguiu o caminho das análises expostas ao longo desta seção. Procurei levar em conta todas as indicações destacadas pelas autoras e autores citados e estudar as obras buscando a possibilidade de entendê-las a partir de uma perspectiva histórica.

1.1.3 Imagem

Quando tomo como objeto de estudo obras de arte, em última instância estou reportando-me às imagens. Elas aparecem como formas de representação desde o Paleolítico e, hoje, assim como no passado, ocupam um lugar importante no cotidiano das pessoas e das sociedades. Reproduzidas incessantemente na contemporaneidade por diversos meios, as imagens são naturalizadas e, às vezes, imperceptíveis à nossa reflexão. Por outro lado, quando ressignificadas e interpretadas a partir de sua construção histórica, podem atuar como importantes elementos para a compreensão da cultura, mais especificamente da produção cultural, que é o campo de interesse nesta pesquisa.

O significado da palavra “imagem” agrupa diversos sentidos conferidos a si: ela pode exprimir uma figura corporificada em determinado suporte e também a manifestação do pensamento ou da imaginação.⁴⁷ Independentemente da forma, as imagens podem possuir, em alguns casos, uma narrativa e estarem submetidas à criação, manifestação e recepção dos enunciados atribuídos a elas. Enquanto professoras e professores da disciplina História, muitas vezes não nos damos conta dessa capacidade de comunicação por meio das imagens e salientamos apenas o seu caráter ilustrativo. Porém, assim como a crítica feita aos documentos escritos, as imagens são também inclinadas à tal operação, uma vez que foram produzidas por sujeitos que possuíam uma intenção ao elaborá-las da forma como elas se apresentam a nós hoje.

Na perspectiva de W. J. T. Mitchell, o modo como entendemos ou falamos das imagens as configuram como possuidoras de vida própria, no entanto, quando se trata

⁴⁷ PINTO, *Ensino de história...*, 2012, op. cit., p. 8.

do campo da linguagem, essa personificação não parece tão estranha. À medida que fazemos a leitura de um texto literário, construímos imagens mentais partindo de uma configuração mais “livre”, pois dispomos da interposição da linguagem e não nos é imposta *uma* maneira de ver. Já quando observamos uma imagem, contamos com o imperativo do visual sobre o mental, obviamente mediado por diversos fatores que nos direcionam a uma forma de ver específica, seja ela individual, seja social.

Em seu texto *O que as imagens realmente querem?*⁴⁸ Mitchell destaca que muitas vezes historiadoras e historiadores da arte tomam as imagens como seres animados, como algo vivo, com vontades, anseios e consciência próprios, por mais que saibam que elas são objetos materializados. Essa “confusão” não é incomum e o autor cita uma situação exemplar de como, muitas vezes, concebemos as imagens como “seres vivos” ou “pessoas”: apesar de termos a convicção de que a foto de alguém que amamos é apenas uma imagem de alguém que amamos, resistimos em dizimá-la. Ou ainda, consideramos que uma imagem publicitária tem o poder de convencimento, como se fossem dotadas de intelecto e objetivo intrínsecos. Nesse sentido, não há dúvidas de que as imagens são personificadas e animadas em nossa sociedade atual, assim como eram em sociedades tradicionais com a idolatria, o fetichismo e o totemismo. Algumas questões que se colocam a partir desta constatação, para Mitchell, são:

Como as atitudes tradicionais frente as imagens [...] são recolocadas na sociedade moderna? Seria nossa tarefa, como críticos da cultura, desmistificar essas imagens, destruir ídolos modernos, expor os fetiches que escravizam os indivíduos? Ou seria nossa tarefa discriminar o verdadeiro do falso, o saudável do doentio, o puro do impuro, imagens boas de imagens más? Será que as imagens são um terreno onde ocorrem disputas políticas, onde uma nova ética pode ser articulada?⁴⁹

Segundo o autor, somos tentados a responder “sim” a todas essas questões e tomar a crítica visual como uma estratégia de intervenção política. Essa forma de posicionar-se considera que as imagens possuem um poder de manipulação ideológica. Para exemplificar essa visão, ele cita a tese de Catherine McKinnon, que afirma ser a pornografia – além de uma encenação da violência e da obliteração do corpo feminino – uma *ação* direcionada no mesmo sentido da representação. Nesse

⁴⁸ MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 165-189.

⁴⁹ Ibid., p. 169-170.

entendimento, as imagens pornográficas fotográficas ou cinematográficas são a própria violência contra o corpo da mulher, tomando as imagens para além das representações e com poder ativo personalista. Outro argumento menos polêmico da crítica política da cultura visual, citado pelo autor, é aquele que considera a construção de um “olhar masculino” sobre a mulher reduzida ao objeto, praticado pelos grandes meios de comunicação de massa como o cinema hollywoodiano. Por este ângulo,

[...] as massas iletradas são manipuladas pelas imagens da mídia visual e da cultura popular; pessoas de cor (*sic.*) são sujeitas à estereótipos gráficos e à discriminação visual racista; museus de arte são uma forma híbrida de templo religioso e branco, nos quais os fetiches da mercadoria são exibidos em rituais de adoração pública, designados a produzir mais-valia estética e econômica.⁵⁰

No entanto, Mitchell aponta que todas essas questões, muitas delas levantadas por ele mesmo, desviam a energia para solucionar o problema real na direção de uma personificação que as imagens não têm. Por exemplo, ele considera uma dissipação McKinnon lutar para erradicar a pornografia vendo nessas imagens a origem da violência contra a mulher e não dispende tamanho empenho em outros setores da vida social que poderiam ser mais efetivos no combate à violência contra a mulher. Questiona se o modo como McKinnon imputa tão alto grau de poder às imagens não seria um exemplo de como tendemos a julgá-las detentoras de um animismo ou intento.

Certamente que as imagens possuem poder, mas segundo Mitchell temos que repensar qual é a intensidade desse poder. Ele situa as imagens em um patamar subalterno, alegando que elas não dispõem de toda essa dominação que lhes conferem. Por outro lado, a sua posição de desprezo faz com que elas produzam também o medo e, portanto, o poder. Nas palavras do autor,

O ídolo, como o homem negro, é tão desprezado quanto adorado, desvalido por ser insignificante, um escravo, e temido por ser uma força desconhecida e sobrenatural (*sic.*). Se a forma mais dramática do poder da imagem na cultura visual é a idolatria, ela também é uma força consideravelmente ambivalente e ambígua.⁵¹

⁵⁰ MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem?..., 2015, op. cit., p. 170.

⁵¹ MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem?..., 2015, op. cit., p. 172.

Mitchell recorre a uma analogia curiosa ao associar as imagens às mulheres e aos afrodescendentes e definir o desejo das três categorias pelo que lhes falta: poder. Tanto as imagens como as mulheres e afrodescendentes ambicionam pelo poder que é revelado pelo autor como “falta de”, e não como possessão. Conclui, então, que a visão deve ser tratada pelo mesmo grau de importância que a linguagem na interposição das relações sociais, sem ser circunscrita ao ícone, ao discurso ou a linguagem, ou seja, “as imagens querem direitos iguais aos da linguagem e não simplesmente serem transformadas em linguagem.”⁵²

Como produto da cultura, não é de se surpreender que a visualização seja muito exaltada na contemporaneidade. “Há quem argumente que essa soberania da visão, ou do que é visível,” como alegam Pinto e Turazzi, “estaria hoje deixando em segundo plano o mundo verbal e, em particular, a palavra escrita.”⁵³ Entendendo que a imagem é igualmente uma forma de linguagem assim como a palavra escrita, e que não devemos hierarquizá-las, essa afirmação pode elucidar o fato de a produção acadêmica ter se mostrado cada vez mais consolidada em relação aos estudos da imagem, do visual e da visualidade⁵⁴. Em contrapartida, esse conhecimento parece não chegar de forma atualizada e é apresentado muitas vezes de modo tradicional nos livros didáticos, na formação de docentes e, por consequência, nas salas de aula.

Após constatar essa realidade, Eduardo Paiva, em seu livro *História & Imagens*⁵⁵, optou por trabalhar com pinturas, desenhos, gravuras e esculturas, preocupado principalmente em auxiliar conceitual e metodologicamente professoras e professores de História em seu cotidiano na sala de aula. Esta obra e os posicionamentos de seu autor foram considerados nesta pesquisa por ser um dos poucos trabalhos que priorizam as imagens artísticas visuais como fontes históricas para serem abordadas pelo professorado em sala de aula. O caminho percorrido por Paiva na análise das imagens decorre da problematização e contextualização, passando pela relativização e chegando à desconstrução desse objeto de estudo. As

⁵² Ibid., p. 186.

⁵³ PINTO, *Ensino de história...*, 2012, op. cit., p. 99.

⁵⁴ Segundo levantamento bibliográfico realizado por Maria Emilia Sardelich e Ana Garcia no banco de teses da CAPES, entre 2010 e 2015, houve um significativo aumento da produção acadêmica relacionada à cultura visual. MARCONDES, Ana Maria Reis Garcia; SARDELICH, Maria Emília. A produção acadêmica sobre cultura visual no banco de teses da CAPES: um levantamento bibliográfico. *Anais*, III CONEDU, v. 1, 2016, sem paginação. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA20_ID1791_14082016225141.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2017.

⁵⁵ PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

imagens, segundo Paiva, representam documentos com os quais tanto historiadoras e historiadores quanto docentes devem manter uma interlocução frequente, afinal, hoje, mais do que nunca, estamos dependentes de imagens como ferramentas de comunicação nas relações interpessoais. Concordo com Paiva quando diz que recebemos e absorvemos imagens e representações dos mais variados modelos e, nem sempre, nos damos conta (ou nos preocupamos) em selecioná-las, entendê-las ou definir racionalmente se as aceitamos ou não. De qualquer modo, quando selecionadas por professoras e professores para o trabalho em sala de aula, como qualquer outro documento ou fonte histórica, as imagens devem ser examinadas criticamente e, quando figurativas, não se pode cair na armadilha de tomá-las como prova de um acontecimento ou como retrato fiel de uma determinada época ou sociedade. No entanto, quanto mais realista é a imagem, mais fácil é cometer este erro.

Diferentemente das imagens realistas, nesta pesquisa trabalho especificamente com um tipo de imagem que não é associada a uma reprodução do real no sentido tradicional do termo. Em outras palavras, não se trata de pinturas, desenhos ou esculturas que buscam mimetizar o mundo ou que sejam formalmente figurativas, mas de imagens artísticas definidas como objetos de arte e *happenings* (acontecimentos, que também podem ser entendidos como uma linguagem dependente do ato em si), das quais só nos restam os registros fotográficos – que não deixam também de ser imagens – e os registros escritos, que podem ou não terem sido realizados pelo artista. Não obstante, os objetos de arte – tais como as garrafas de Coca-Cola e as cédulas monetárias da série *Inserções em Circuitos Ideológicos* – existam fisicamente e estejam patrimoniadas em acervos ou coleções, a sua execução está direcionada mais à ideia do que à materialidade da obra. A mesma reflexão pode ser feita em relação a *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político*. Dela, restam-nos apenas registros fotográficos parciais da ação de Cildo Meireles e anotações textuais da recepção da obra pelos críticos e público. Em contrapartida, só posso analisá-las e utilizá-las como fontes para a pesquisa e para o ensino de História a partir de seus registros fotográficos. Por esse motivo, busquei expor acima as concepções sobre o que se entende por imagem.

A partir dessas obras de Cildo Meireles, proponho-me a exemplificar a produção de uma geração de artistas brasileiros que rompeu com os conceitos calcados em valores considerados conservadores e, portanto, tradicionais da arte,

como o conceito de museu enquanto espaço institucionalizado, os conceitos de apreciação e fruição de uma obra de arte e o próprio conceito de obra de arte, além de abrir campo para novas formas de entendimento da função da arte na sociedade. Tais obras e o próprio artista são situados então no interior de uma concepção de vanguarda artística no contexto brasileiro, conceito que discutirei a seguir.

1.1.4 Vanguarda

As obras que serão analisadas nesta pesquisa fazem parte de um conjunto de produções da chamada vanguarda artística brasileira dos anos 1960. Para compreendê-la de modo mais abrangente, farei, nesta seção, alguns apontamentos sobre as discussões envolvendo o termo vanguarda, apoiando-me principalmente em Peter Bürger e Hal Foster, trazendo também as ponderações de Artur Freitas sobre o tema.

O termo *vanguarda* originou-se por volta de 1830, no ambiente militar francês, e retratava a tropa que ia à frente do exército em uma batalha. Ele só passou a ser utilizado no sentido estético em meados do século XIX, para definir uma arte que propunha possibilidades de mudanças radicais na linguagem artística.⁵⁶ Acompanho a posição de Artur Freitas quando afirma que o conceito de vanguarda – artística ou relacionada a outro campo – não está associado à conexão com o seu tempo, mas à noção de uma projeção sobre o futuro, antecipando-o.⁵⁷ No sentido estético, a ideia de vanguarda integra as discussões envolvendo a arte moderna, que surge dentro de duas grandes formas temporais. A primeira opõe-se à ideia de “obra de arte” e do “artista como gênio”, dando destaque ao papel da vanguarda na união da arte com a vida, considerando que ela atua no mundo podendo modificá-lo e apostando “no poder de antecipação social de suas criações”.⁵⁸ De acordo com Freitas, para esse grupo podem ser tomadas como exemplos as “fotomontagens dadaístas, as *assemblages* surrealistas e os *ready-mades* de Marcel Duchamp, ou seja, procedimentos estéticos e ideológicos dispostos a admitir a potência poética dos escombros da experiência

⁵⁶ FREITAS, Artur. *Contra-arte: vanguarda, conceitualismo e arte de guerrilha – 1969-1973*. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007, p. 14-15.

⁵⁷ FREITAS, Artur. *Arte de guerrilha: vanguarda e conceitualismo no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013, p. 32.

⁵⁸ FREITAS, *Arte de guerrilha...*, 2013, op. cit., p. 33.

comum.”⁵⁹ A segunda admite que a arte deva ser separada de seu contexto social, direcionando sua análise para o caminho da autonomia e propondo mudanças na própria arte. A arte moderna, portanto, é definida segundo esse autor como a união desses dois pressupostos contingentes.

No interior dessa ideia de autonomia da arte, Freitas sugere uma diferenciação entre a “autonomia narrativa” e a “autonomia formal”. Na elucidação da “autonomia narrativa”, ele destaca que o artista liberta-se de certas imposições a respeito do que era definido como seu objeto de discurso, aliás, “o artista recusa deliberadamente toda a hierarquização do visível imposta, enquanto regime de valor, pelas práticas acadêmicas.”⁶⁰ Já na “autonomia formal”, o artista tanto opõe-se à ideia de imitar a realidade por meio da arte quanto a questiona, principalmente após a proliferação da imagem fotográfica e cinematográfica. Seria algo próximo a uma independência em relação aos aspectos formais da imagem que levassem em conta a perspectiva, a cor realista e as formas estruturadas em um painel que tivesse a tela como prolongamento do mundo. Em suma, durante o século XIX, a arte moderna assume

[...] as mais variadas frentes, indo da rejeição às narrativas do poder, visível nos gêneros aristocráticos ou religiosos, à desconfiança diante dos métodos acadêmicos, como o desenho correto, a perspectiva linear ou o uso da cor local, passando pela resignação diante da pujança cultural da imagem técnica, como no caso da fotografia e do cinema.⁶¹

O “regime hierárquico da visibilidade”, situado historicamente por Jacques Rancière⁶², pressupõe três estágios da visualidade: o ético, o poético e o estético. No primeiro deles, a imagem continha uma finalidade tanto didática quanto divina, sem ser ela categorizada como arte – para este patamar do regime da arte pode-se conjecturar as representações de imagens sacras. No segundo estágio, o poético, a ênfase voltava-se para as imagens que reproduziam o “real”, imitando-o. Nele, a cópia do real, seja ela “boa” seja “ruim”, teria dado uma autonomia para a elaboração das imagens artísticas e criado uma hierarquia do que seria representado. Esta etapa é capaz de ser relacionada à postura e difusão das Academias de Belas Artes, que

⁵⁹ FREITAS, Artur. Arte moderna: notas sobre a autonomia. In: FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *História e arte: encontros disciplinares*. São Paulo: Intermeios, 2013, p. 177-178.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 180.

⁶¹ *Id.*

⁶² RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.: Ed. 34, 2005.

estabeleciam graus de importância sobre o gênero a ser retratado. Por exemplo, uma pintura histórica estava no mais alto nível de reconhecimento, abaixo dela estavam as obras cuja temática voltava-se para o retrato, seguida pelo cotidiano das pessoas que não ocupavam posições elevadas na sociedade. Menos valorizadas ainda estavam as reproduções de paisagens e naturezas-mortas. Por último, nesta escala de prestígio, ficavam os assuntos que eram excluídos da representação a não ser que estivessem conectados a uma esfera mitológica, quer dizer, os ícones relacionados ao sexo e à violência. Para Rancière, no terceiro estágio, ou seja, o regime estético, a produção artística refletia sobre ela mesma. Nesse estágio, os critérios específicos da arte seriam destruídos e repensados. Nas palavras do autor,

O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes. Mas, ao fazê-lo, ele implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer arte das outras maneiras e separava suas regras da ordem das ocupações sociais. Ele afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade. Funda, a uma só vez, a autonomia da arte e a identidade de suas formas com as formas pelas quais a vida se forma a si mesma.⁶³

O rompimento com o padrão hierárquico da visibilidade inaugura um dos primeiros indícios da modernidade no campo artístico. É, na percepção de Freitas, nesse momento que “desponta uma contraditória vontade de posse e independência sobre o *quê* se diz – sobre *aquilo* que é dito – e sobre o *quando* e o *onde* se pode dizer.”⁶⁴ Ainda segundo Rancière:

O regime estético das artes é, antes de tudo, a ruína do sistema da representação, isto é, de um sistema em que a dignidade dos temas comandava a hierarquia dos gêneros da representação (tragédia para os nobres, comédia para a plebe; pintura de história contra pintura de gênero etc.). O sistema de representação definia, com os gêneros, as situações e formas de expressão que convinham à baixeza ou à elevação do tema. O regime estético das artes desfaz essa correlação entre tema e modo de representação.⁶⁵

Então, desde movimento impressionista, na segunda metade do século XIX, a forma é posta em evidência em contraposição à representação do real. O espectador ou espectadora tem de, a partir dessas obras, lançar mão da sua visão e considerar

⁶³ RANCIÈRE, *A partilha do sensível...*, 2005, op. cit., p. 33-34.

⁶⁴ FREITAS, *Arte moderna*, 2013, op. cit., p. 184.

⁶⁵ RANCIÈRE, *A partilha do sensível...*, 2005, op. cit., p. 47.



Figura 1: Marcel Duchamp, Roda de bicicleta, 1912.

o que observar na imagem, em outras palavras, passa a ter que tomar uma postura frente a ela. Assim, “nos vemos diante da primeira modalidade de autonomia formal, entendida como a busca de independência dos próprios procedimentos formativos, aí incluídas a fatura e a cor.”⁶⁶ Nesse sentido, a cor e a materialidade da tinta adquirem um grau de independência em relação à imagem. Contudo, apesar dessa libertação formal, os

Figura 2: Marcel Duchamp, A fonte, 1917.

impressionistas ainda fixavam suas

temáticas num contorno harmonioso, equilibrado, alicerçado até aquele momento na analogia com o real.

Já com as produções pós-impressionistas de Cézanne e o cubismo de Picasso, “a arte moderna se embrenha na desfiguração do sensível, mas apenas para reconfigurá-lo numa nova unidade.”⁶⁷ Essa nova unidade começa a caracterizar-se no início do século XX com os contornos da abstração, que diluem as formas figurativas através de “deformações” que vão sendo elaboradas aos poucos sobre os itens retratados.

O rompimento de fato se dá com os dadaístas e a ação de Marcel Duchamp produzindo os *ready-mades*, elucidados por Freitas da seguinte forma:

[...] um *ready-made* corresponde à apropriação intencional de um objeto industrializado por um artista, no que se transforma tal objeto utilitário num “objeto de arte” (e por isso mesmo de crítica à noção burguesa de arte), pela simples recontextualização do mesmo. Quando o *ready-made*, além da pura apropriação, sofre algumas interferências, diz-se que é um *ready-made* retificado.⁶⁸

Em 1912, Duchamp propôs o seu primeiro *ready-made* retificado, *Roda de Bicicleta* (Fig. 1), que consistia em uma roda de bicicleta montada sobre um banco. Em 1914, ele expôs como obra um porta-garrafas e, em 1917, o urinol intitulado *A*

⁶⁶ FREITAS, *Arte moderna*, 2013, op. cit., p. 189.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 192.

⁶⁸ FREITAS, *Arte e contestação...*, 2003, op. cit., p. 34.



Fonte (Fig. 2) e assinado por R. Mutt. Para citar mais um exemplo, em 1919, apropria-se da obra mais famosa de Leonardo Da Vinci, acrescentando à *Monalisa* (Fig. 3) um bigode e um cavanhaque, além das letras *L.H.O.O.Q.*, que, lidas em francês, soam como uma frase indecorosa para os padrões de “bons costumes” da época (*Elle lache au cul*).⁶⁹ Ressaltando as operações simbólicas de destruição de imagens do campo artístico, Paulo Knauss afirma que

[...] a arte moderna e contemporânea também faz usos de processos iconoclastas subvertendo os sentidos estabelecidos em torno de imagens e objetos – ora dessacralizando o objeto artístico conhecido, ora conferindo aura artística a objetos que não são vistos como obras de arte.⁷⁰

A meu ver, são nesses dois sentidos expostos por Knauss que se pode entender os *ready-mades* duchampianos e, nos anos 1950 e 1960, suas reelaborações pela *pop* arte (operando de forma irônica com as interferências dos meios de comunicação de massa que foram expandidos nesse período), pela arte conceitual (que tinha a ideia como essencial e o produto materializado do trabalho artístico visto como a parte mecânica do processo e, por isso, de menor relevância) e pelo minimalismo (que não transpunha um objeto pronto ao espaço da arte, mas apropriava-se de elementos industriais e os organizava em formas para, a partir de então, serem vistos como obra).

Esses novos movimentos assimilaram a ideia dos *ready-mades* duchampianos, combinando-a “aos novos meios e conceitos, ao corpo, ao processo e ao tempo, numa intensa sucessão de ‘ismos’”. A explosão das linguagens e suportes é um fato internacional nessa



Figura 3: Marcel Duchamp, *Mona Lisa*, 1919.

⁶⁹ READY-MADE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5370/ready-made>>. Acesso em: 17 de Jul. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

⁷⁰ KNAUSS, Paulo. Arte e política: imagem e cultura visual. In: FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *História e arte: encontros disciplinares*. São Paulo: Intermeios, 2013, p. 63.

década.”⁷¹ Mais um desses “ismos” torna-se evidente nos anos 1950, o expressionismo abstrato, representado principalmente pelas pinturas do norte-

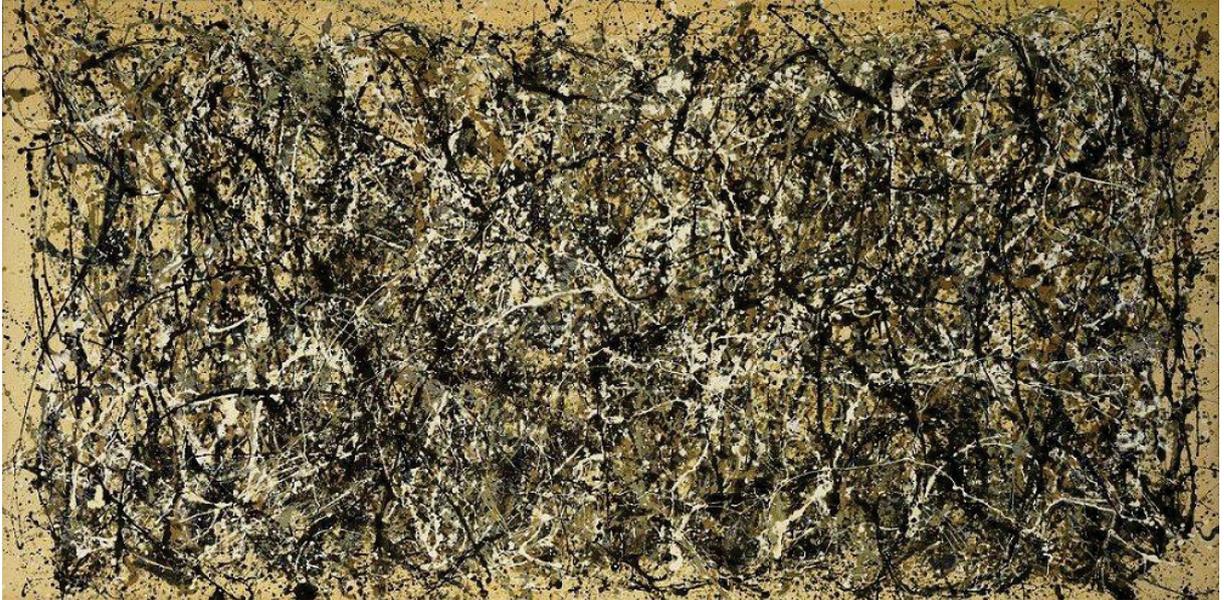


Figura 4: Jackson Pollock, Number 31, 1950.

americano Jackson Pollock (Fig. 4), rompendo com qualquer possibilidade de representação de planos ou organização da composição e adquirindo uma maior autonomia da forma pictórica.⁷² Seguirei agora para um breve esclarecimento da vertente que Freitas identifica como “autonomia formal” da arte moderna.

No pós segunda Guerra Mundial, os discursos a respeito do esteticismo (autonomia formal) ganham força no cenário artístico internacional de defesa do “argumento radical que apontava a forma pura e a autonomia da arte como os únicos valores possíveis para a história da arte recente.”⁷³ O crítico de arte norte-americano Clement Greenberg foi o nome que encabeçou, partir dos anos 1950, esse pensamento esteticista para definir as vanguardas artísticas. Segundo Freitas, “Greenberg acreditava, como dizia, que a arte existe para si mesma, continuamente voltada sobre suas próprias especificidades.”⁷⁴ Nesse sentido, a arte deveria ser produzida alicerçada na autodeterminação, como se pertencesse a um mundo à parte dos demais, que contivesse suas próprias regras e se auto regulamentasse. Essa

⁷¹ FREITAS, *Arte e contestação...*, 2003, op. cit., p. 15.

⁷² FREITAS, *Arte moderna...*, 2013, op. cit., p. 199.

⁷³ FREITAS, *Arte de guerrilha...*, 2013, op. cit., p. 36.

⁷⁴ FREITAS, *Arte de guerrilha...*, 2013, op. cit., p. 37.

autonomia era encarada então em três sentidos: enquanto experiência estética, enquanto forma artística e enquanto condição de produção.⁷⁵

A partir do século XIX, a arte volta-se para o seu próprio campo, libertando-se das tensões de poder que antes envolviam os domínios religioso e governamental. Segundo Freitas, Peter Bürger ressaltava que essa independência no âmbito artístico ocorreu em dois sentidos: de um lado, com a “aceitação incontestada da separação absoluta da arte em relação às determinações sociais ‘externas’ ao ambiente estético; de outro, [com] a negação de qualquer especificidade desse ambiente bem como de seus produtos e instituições.”⁷⁶ Esse domínio específico das artes passa a ter regras próprias, portanto não autônomas, geradas pelos seus pares específicos. “Forma-se, assim, o moderno ‘campo’ das artes relativamente ‘autônomo’ em relação às pressões sociais mais diversas.”⁷⁷ Mas é no início do século XX que a autonomia da arte adquire contornos de crítica acirrada das vanguardas artísticas.

Após esta longa digressão sobre a arte moderna, transitarei para o ponto central da minha investigação – a discussão sobre o conceito de vanguarda – mas que não seria totalmente compreendido sem os apontamentos levantados anteriormente. Para efeito de clareza, apontarei nesta seção as discussões relacionadas à característica das vanguardas de aproximar a arte da vida e discutirei no item seguinte as críticas à instituição-arte.

Nos Estados Unidos dos anos 1950 e 1960, os procedimentos realizados pelas chamadas vanguardas históricas⁷⁸ foram recuperados com frequência por artistas da neovanguarda⁷⁹ que reintroduziam as questões relativas aos *ready-mades* duchampianos como reação às leituras de Greenberg, vistas como conservadoras e defensoras de uma determinada “vitória” norte-americana no contexto da Guerra Fria em relação à cultura.

Segundo Peter Bürger, as vanguardas históricas artísticas eram caracterizadas pela produção de uma arte mais próxima da vida e pela crítica às

⁷⁵ FREITAS, Artur. Apontamentos sobre a autonomia social da arte. *História social*, Campinas, n° 11, p. 115-134, 2005, p. 117-118.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 118-119.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 121.

⁷⁸ Por vanguardas históricas entende-se a produção artística das décadas de 1910 e 1920, representada pela “colagem e a *assemblage*, o *ready-made* e a grade cubista, a pintura monocromática e a escultura construída.” FOSTER, Hal. *O retorno do real: A vanguarda no final do século XX*. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 21.

⁷⁹ A arte produzida pelas chamadas neovanguardas é definida por Hal Foster como a produção de artistas estadunidenses e europeus, entre os anos de 1950 e 1960, “que retomam os procedimentos da vanguarda dos anos 1910 e 1920 [...]” FOSTER, *O retorno do real...*, 2014, op. cit., p. 21.

instituições artísticas. A arte autônoma era vista por ele como puro esteticismo, afastada da vida e preocupada apenas com questões estéticas formais. Bürger localizava esse esteticismo puro na arte moderna a partir do século XIX e na abstração da pintura do início do século XX, enquanto as vanguardas autênticas despontariam apenas com o dadaísmo, surrealismo e com a produção russa pós Revolução de 1917, que atacavam diretamente os locais institucionais da arte e a separação da arte e vida.

Já Hal Foster encontrava semelhanças entre as vanguardas históricas e as neovanguardas apontando para o fato de que elas, apesar de serem diferentes em relação à estética e à posição política, criticavam a característica burguesa da “arte pela arte” e do “artista como gênio”, agregando à sua produção objetos do cotidiano e recusando o valor estético das obras – no caso das vanguardas históricas –, assim como utilizando elementos industriais e deslocando a função do artista e da arte tanto em relação à instituição quanto a sua prática social – no caso das neovanguardas.⁸⁰

O primeiro elemento das vanguardas exposto por Bürger é o delas afastarem-se do formalismo, do esteticismo e do essencialismo que se ligam à premissa burguesa da “arte pela arte” ou da “arte autônoma”. Nas palavras de Bürger, “a plena diferenciação dos fenômenos artísticos apenas se alcança na sociedade burguesa com o esteticismo, ao qual respondem os movimentos históricos de vanguarda.”⁸¹ Segundo ele, por consequência, é a vanguarda histórica que rompe com os padrões estéticos da arte burguesa e busca uma aproximação da arte com a vida. A partir dessa aproximação, espectadora ou espectador adquire um papel diferente daquele que exercia diante da arte burguesa, qual seja, o da contemplação passiva. Nessa nova circunstância, o público ocupa uma posição ativa fundamental, reagindo e respondendo às provocações da produção vanguardista.

Por esse ângulo, a produção artística da vanguarda histórica só faz sentido se associada ao seu ambiente de produção e recepção. Afirma Bürger que, ao colocar em um mesmo patamar de importância artista e espectadora ou espectador, as vanguardas conseguiam atingir o seu objetivo de unir a arte à *práxis* vital. Seguindo ainda o pensamento de Bürger,

⁸⁰ FOSTER, *O retorno do real...*, 2014, op. cit., p. 24-25.

⁸¹ BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. Lisboa: Vega, 1993 [1974], p. 46.

[...] os movimentos históricos de vanguarda negam, em resumo, as características essenciais da arte autônoma: a separação da arte em relação *práxis* vital, a produção individual e a consequente recepção também individual. A vanguarda intenta a superação da arte autônoma no sentido de uma recondução da arte em direção a *práxis* vital.⁸²

Hal Foster critica alguns pontos da teoria de Bürger por este não tratar com exatidão e não definir de forma clara a produção das vanguardas, delineando-as em sua totalidade como crítica à arte burguesa formalista, além de desqualificar a produção artística do pós-guerra como reiteração de novas leituras das vanguardas históricas. Foster afirma ainda que “Bürger apresenta a vanguarda histórica como uma *origem absoluta* cujas transformações estéticas são absolutamente significativas e historicamente eficientes nesse primeiro momento.”⁸³

Como exemplo da produção das vanguardas históricas, Bürger discorre sobre *A Fonte* de Marcel Duchamp – obra que, como mencionei anteriormente, consiste em um urinol, utensílio produzido em massa e apropriado pelo artista como objeto de arte – argumentando que, após ela ser aceita pela instituição-arte, não fazia mais sentido que o mesmo gesto fosse refeito pelas neovanguardas. Conforme Bürger,

É evidente que uma provocação assim não pode ser repetida em qualquer momento. A provocação depende da natureza do seu objetivo: neste caso da ideia de que a arte é criada por indivíduos. Porém, uma vez que o urinol assinado e aceite nos museus, a provocação deixa de ter sentido e transforma-se no seu contrário.⁸⁴

Este argumento é utilizado por ele para desqualificar a produção das neovanguardas como algo inovador e contestatório e afirmar que “a neovanguarda institucionaliza a vanguarda como arte e nega assim as genuínas intenções vanguardistas.”⁸⁵

Seguindo por esse caminho, Bürger entende então que a vanguarda é pontual e não se repete. As vanguardas históricas teriam disposto seu papel devastador e surpreendente com os *ready-mades* e com as colagens, mas tudo o que se produziu artisticamente depois pelas neovanguardas foram apenas repetições do que Duchamp e os dadaístas já tinham realizado. Dessa forma, inabilita a produção artística do pós-guerra como vanguardista, pois ao invés de questionar o esteticismo

⁸² BÜRGER, *Teoria da vanguarda...*, 1974, op. cit., p. 96.

⁸³ FOSTER, *O retorno do real...*, 2014, op. cit., p. 27.

⁸⁴ BÜRGER, *Teoria da vanguarda...*, 1974, op. cit., p. 94.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 105.

rende-se a ele, ao invés de criticar a instituição-arte, faz parte dela. Nas palavras de Hal Foster, “para Bürger, a repetição da vanguarda histórica pela neovanguarda só pode converter o antiestético em artístico, o transgressivo em institucional.”⁸⁶

As vanguardas históricas foram em boa parte caladas pelo nazismo e pelo stalinismo na Europa, e nos Estados Unidos por uma junção de movimentos antimodernistas e pela política da Guerra Fria que, muitas vezes, enquadrava as vanguardas como uma expressão do bolchevismo. Por isso, Foster entende que o formalismo ganhou força no ambiente norte-americano, relegando às margens a produção das neovanguardas. Para ele, “só no começo da década de 1960 a institucionalidade não apenas da arte, mas também da vanguarda é pela primeira vez considerada e logo explorada.”⁸⁷ Esse atraso também decorreu da demora no estabelecimento das instituições de arte nos Estados Unidos para que pudessem ser combatidas pela própria vanguarda. A atitude das vanguardas históricas em criticar a instituição-arte e depois integrar-se a ela fez com que as ações das neovanguardas não surtiram efeito algum e representassem, na visão de Bürger, apenas uma repetição sem sentido da primeira. Ao contrário, Foster defende que as vanguardas só podem ser entendidas, talvez até completadas, com as neovanguardas e com sua oposição ao modernismo formalista.

O antagonismo entre a arte modernista e formalista e a arte de vanguarda e pós-modernista é marcado por Foster da seguinte maneira: aquela busca um refinamento das formas, a pureza, a transcendentalidade e a essência da obra, enquanto esta – representada pelo minimalismo e pela *pop* arte – preocupa-se mais com a redefinição das categorias estéticas, com o efeito ou a função social da obra e com a reflexão sobre os discursos e as regras institucionais.⁸⁸

Essa visão particular de Foster que relaciona a vanguarda ao pós-modernismo é trabalhada de maneira diferente por outros autores. Um deles é Ricardo Fabbrini, que estabelece uma oposição entre o “pós-modernismo” ou a “pós-vanguarda” e as vanguardas. Segundo a periodização proposta por este autor, os movimentos vanguardistas estão circunscritos até meados dos anos 1970. Depois dessa década, Fabbrini considera o início de um período “pós-vanguardista”, que buscava sempre manter suas relações com a vanguarda e a produção artística

⁸⁶ FOSTER, *O retorno do real...*, 2014, op. cit., p. 30.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 68.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 70.

anterior a ela. Até então, as vanguardas possuíam um caráter universalista e uniformizador, com a criação de obras que servissem “à realização de um projeto (teórico e coletivo)”, pautado no “novo” atuando como motor das vanguardas⁸⁹. Tal ideal foi se perdendo após a produção artística dos anos 1970. As vanguardas históricas, chamadas por ele de heroicas, abandonaram sua característica revolucionária ao longo das décadas. Fabbrini afirma que

[...] desde os anos 30, as vanguardas foram perdendo sua função prospectiva, seu poder de antecipar na forma artística e no gesto estético a nova realidade, segundo o imaginário vanguardista de uma sociedade baseada no capital e na máquina, na fé dos futuristas, na comuna e na máquina, na convicção dos construtivistas, na crítica do capital, no enguiçamento da máquina, no sortilégio anarco-dadaísta.⁹⁰

Essas utopias das vanguardas históricas confiavam no poder da arte de modificar a realidade e contribuir para mudanças significativas na consciência das pessoas que conduziriam às transformações no mundo. A crise desse pensamento utópico e revolucionário das vanguardas não deixou de continuar promovendo mudanças no campo artístico.

É nesse sentido que a arte moderna, tanto no período das vanguardas heroicas, orientadas por essa crença, como das tardias, dela desvinculadas, cumpriu um trabalho de desligamentos sucessivos da tradição, os quais, oportunamente ligados pela crítica, construíram, no curso do tempo, como diz Octavio Paz, uma “tradição de ruptura” – um capítulo da Tradição Artística.⁹¹

As vanguardas desencadeadas em movimentos artísticos apresentavam como características a “busca incessante do *choc*, da ruptura e da experimentação formal”. Com o fim das vanguardas, diz Fabbrini,

[...] artistas e, por conseguinte, a crítica de arte, inclusive a brasileira, constatarem que “a arte não evolui ou retrocede, muda”; que não há “evolução estética”, mas “desdobramento de linguagens”. E que, portanto, o suposto declínio da arte é, antes, o resultado da crise das vanguardas.⁹²

Ao que me parece, a visão de Fabbrini sobre a pós-vanguarda que se seguiu aos movimentos vanguardistas até a década de 1970 é mais esclarecedora já que a

⁸⁹ FOSTER, *O retorno do real...*, 2014, op. cit., p. 29.

⁹⁰ FABBRINI, Ricardo Nascimento. *A arte depois das vanguardas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002, p. 23.

⁹¹ *Ibid.*, p. 23-24.

⁹² *Ibid.*, p. 24-25.

característica universal e uniforme, além do ideal de um projeto coletivo baseado em uma defesa teórica e na busca por uma antecipação de mudanças deixou de representar o que se via como etapas evolutivas na arte. Entendo, assim como Fabbrini, a crise das vanguardas como uma mudança nesse padrão dos movimentos vanguardistas a partir da década de 1970.

Retornando ao diálogo entre Bürger e Foster, o segundo não deixa de concordar com o primeiro em alguns aspectos, como por exemplo quanto aos novos *ready-mades* serem dotados de uma preocupação estética pelas neovanguardas. Foster chama à atenção, contudo, notadamente para o fato de que a produção artística a partir dos anos 1960 não se limitava apenas a isso, ela vai além e busca “*criticar* o velho charlatanismo do artista boêmio bem como a nova institucionalidade da vanguarda.”⁹³

Bürger tem como tese, portanto, que a vanguarda objetiva destruir a instituição-arte, a autonomia da arte e fazer com que esta se volte para a vida. Porém, sua proposição não é tão simples. Só essa oposição já coloca a arte como independente da vida. Segundo Hal Foster, Bürger desconsidera a capacidade da arte de imitação da vida e “toma ao pé da letra a retórica romântica da vanguarda, de ruptura e revolução.” Assim, “ignora sua dimensão *mimética*, por meio da qual a vanguarda mimetiza o mundo degradado da modernidade capitalista não para aderir a ele, mas para dele escarnecer [...]”⁹⁴ Além disso, afirma Foster “enquanto a vanguarda histórica enfoca o convencional, a neovanguarda concentra-se no institucional.”⁹⁵ Em outras palavras, as vanguardas históricas criticam o que se convencionou chamar de arte e as neovanguardas desaprovam o que foi instituído como arte.

Derivando de um julgamento da institucionalização da arte – no caso das neovanguardas – e do que as instituições convencionaram chamar de arte – no caso das vanguardas históricas –, parto agora para um segundo ponto de análise que envolve os pressupostos das vanguardas artísticas: a crítica à instituição-arte.

1.1.5 Instituição-arte

⁹³ FOSTER, *O retorno do real...*, 2014, op. cit., p. 31.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 35.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 37.

Além da posição contrária à autonomia da arte, outra importante característica das vanguardas artísticas foi a crítica à instituição-arte. Por essa máxima entendo todo um ambiente de promoção e divulgação das obras de arte que envolve salões, museus, galerias, bienais, crítica especializada e mercado da arte. Dentro do recorte temporal com o qual estou trabalhando – final dos anos 1960 e início dos anos 1970 –, a produção de diversos artistas considerados de vanguarda procurava o despreendimento e a reprovação a tais círculos institucionalizados de difusão dos valores artísticos. Algumas das obras utilizadas como objeto de estudo desta pesquisa surgiram como propostas para serem apresentadas em esferas não institucionais, ainda que depois tenham retornado a elas.

Historicamente, a grande discussão que foi posta à instituição-arte teve início com a ação de Marcel Duchamp, em 1914, quando criou seu primeiro *ready-made*, transformando radicalmente o campo da arte e o conceito de vanguarda. O artista declarou um porta-garrafas e depois um urinol como suas obras, promovendo uma apropriação ao campo artístico de objetos produzidos em escala industrial, sem qualquer preocupação estética. Com essa atitude, nas palavras de Artur Freitas,

Duchamp pretendeu afirmar, entre outras coisas, que as qualidades artísticas de um objeto não estavam nas suas propriedades internas, físicas e imanentes, mas nas externalidades de seu contexto institucional, aí incluídas as declarações do artista, as opiniões da crítica e as chancelas do museu.⁹⁶

De acordo com Peter Bürger, a categoria que estou chamando aqui de instituição-arte ganha visibilidade justamente com os movimentos artísticos das vanguardas históricas que procuravam negá-la, e a atitude de Marcel Duchamp inaugura esse período. Do ponto de vista de Bürger, a instituição-arte “só se tornou perceptível após esses movimentos terem criticado a autonomia do estatuto da arte na sociedade burguesa desenvolvida.”⁹⁷ De maneira que a própria noção de vanguarda aparece apoiada na crítica à instituição-arte. Na acepção de Bürger, a instituição-arte pode ser então entendida como o

[...] aparelho de produção e distribuição da arte quanto as ideias dominantes em arte numa época dada e que determinam essencialmente a recepção das obras. A vanguarda dirige-se contra ambos os momentos: contra o aparelho

⁹⁶ FREITAS, *Arte de guerrilha...*, 2013, op. cit., p. 34.

⁹⁷ BÜRGER, *Teoria da vanguarda...*, 1974, op. cit., p. 19.

de submissão a que está submetida a obra de arte e contra o status da arte na sociedade burguesa descrito pelo conceito de autonomia.⁹⁸

A instituição-arte, segundo esse autor, limitava a criação artística a determinados padrões, ideias e públicos definidos, e as vanguardas históricas colocavam-se contrárias a todo esse conjunto de fatores bem como à arte que se mostrava descolada de seu contexto social de produção ou como um produto que nada remetia à *práxis* vital.

A conclusão de Bürger a respeito das contribuições das vanguardas históricas na crítica à instituição-arte vão no seguinte sentido:

Os movimentos históricos de vanguarda não puderam destruir a instituição arte, mas talvez tenham acabado com a possibilidade de uma determinada tendência artística poder apresentar-se com a pretensão de validade geral. [...] O significado da ruptura na história da arte, provocada pelos movimentos históricos de vanguarda, não consiste, de fato, na destruição da instituição arte, mas talvez na destruição da possibilidade de considerar valiosas as normas estéticas.⁹⁹

Para Foster, a primeira neovanguarda (anos 1950) retomava as chamadas vanguardas históricas, levando seus procedimentos à institucionalização, enquanto a segunda neovanguarda (anos 1960) colocava a arte como impulsora de ações, afirmando que esta “se propõe não simplesmente ‘contradizer’ o jogo da arte, como ‘abolir’ suas regras por completo.”¹⁰⁰ Ao que parece, Bürger pontua a destruição dos padrões estéticos pelas vanguardas históricas, enquanto Foster concorda que a neovanguarda dos anos 1950 institucionaliza a sua produção, ainda que isso não representasse na sua visão uma destruição das vanguardas ou um problema, como assinala Bürger. Para Foster, “a institucionalização da vanguarda não condena toda arte posterior a tanta afetação e/ou a tanto entretenimento. Ao contrário, incentiva uma *segunda* neovanguarda à crítica desse processo de aculturação e/ou acomodação.”¹⁰¹ No sentido contrário ao que reconhecia Bürger, Foster conclui que

[...] o assim chamado *fracasso* da vanguarda histórica e da primeira neovanguarda em destruir a instituição da arte *capacitou* a segunda neovanguarda a submeter essa instituição a um exame desconstrutivo –

⁹⁸ Ibid., p. 51-52.

⁹⁹ BÜRGER, *Teoria da vanguarda...*, 1974, op. cit., p. 148.

¹⁰⁰ FOSTER, *O retorno do real...*, 2014, op. cit., p. 44.

¹⁰¹ Ibid., p. 41-42.

exame que, mais uma vez, agora é estendido a outras instituições e discursos na arte ambiciosa do presente.¹⁰²

Para Hal Foster, portanto, as neovanguardas dos anos 1950 e 1960 recuperaram as convicções das vanguardas históricas, que podem ser separadas por dois momentos diferentes: os anos 1950, com a preocupação de atualizar o pensamento de Duchamp, e nos anos 1960, repensando a crítica à instituição-arte.

A análise da produção das vanguardas brasileiras dos anos 1960 e 1970, como explanarei a seguir, permitiu verificar que este debate internacional também foi posto nacionalmente, porém, com destaque para suas especificidades, mas seguindo a trajetória do fenômeno cultural que abrangia a produção artística europeia e estadunidense do mesmo período, em alguns sentidos associando-se a ela e em outros afastando-se dela.

1.1.6 Vanguardas brasileiras e Arte de guerrilha

No cenário brasileiro, os debates envolvendo as vanguardas das artes plásticas manifestou-se em um sentido mais amplo dentro de uma oposição entre o nacionalismo e o internacionalismo. Segundo Maria de Fátima Morethy Couto¹⁰³, na década de 1920 inicia-se tal oposição dentro do movimento modernista caracterizado por valores da arte moderna expressionista europeia mesclada com elementos que configuravam uma ideia de “genuína” cultura nacional. Divergindo do conceito de vanguarda defendido por Bürger, Couto categoriza o movimento modernista da década de 1920 como vanguardista por buscar romper com o academicismo e o tradicionalismo da arte nacional, que estava sempre ligado a uma cópia de padrões estrangeiros, principalmente os difundidos a partir de Paris. O caráter inovador da vanguarda moderna brasileira estava, segundo essa autora, na busca por uma identidade nacional, por elementos genuínos da nossa cultura, porém combinados com elementos da vanguarda europeia. Se tomarmos o pensamento de Bürger, tal movimento modernista não se enquadraria nos pressupostos das vanguardas, uma vez que não ambicionava a produção de uma arte “anti-institucional”, pelo contrário,

¹⁰² Ibid., p. 43.

¹⁰³ COUTO, Maria de Fátima Morethy. *Por uma vanguarda nacional: a crítica brasileira em busca de uma identidade artística (1940-1960)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

desejava fazer parte do pequeno campo institucional que existia no país naquele período.

No decorrer dos anos 1930 e na sequência desses, com o estabelecimento do Estado Novo de Vargas, em 1937, o projeto modernista torna-se a norma e não mais a transgressão. As discussões concentram-se “em exaltar o caráter autônomo da nova arte brasileira, [e] os críticos modernistas desprezavam, em suas análises, a ligação dos artistas locais com os movimentos europeus de todos os tempos.”¹⁰⁴ O debate entre nacionalistas *versus* internacionalistas percorreu a década de 1940 considerando o abstracionismo como foco central. A partir desta década, jovens artistas brasileiros tentavam afastar-se das tradições acadêmicas, dos ideais nacionalistas e aproximar-se do movimento modernista internacional, voltando-se para o abstracionismo. Entretanto, “artistas e críticos da geração modernista” posicionavam-se contra a abstração de forma “enérgica e imediata”. De acordo com Couto, “a ideia de que somente a pintura figurativa poderia exercer uma função social legítima e ser acessível à compreensão de todos prevalecia no país.”¹⁰⁵ Havia nesse momento um embate crítico entre a produção modernista brasileira e o abstracionismo, taxado de alienante e puramente cerebral, autônomo em relação à vida, enquanto o figurativismo apontava para uma relação direta com o social.

Já na década de 1950, além das Bienais de São Paulo, Couto salienta a importância do surgimento de diversos salões, que premiavam artistas com viagens ao exterior, assim como de publicações voltadas para a arte abstrata, criando espaços privilegiados de discussões que proporcionavam um contato maior e mais frequente com a produção artística internacional. Nesse contexto surge o concretismo no país. Dentro da perspectiva concreta, não havia uma orientação por qualquer elemento real ou natural para a abstração, as formas e cores puras eram o princípio desse estilo artístico. No abstracionismo que antecedeu o concretismo, a título de exemplo, o artista tinha como ponto de partida uma figura real para, a seguir, abstrai-la. Já para os concretistas, não haveria “nenhum ponto de partida naturalista, todos os elementos são puramente artísticos.”¹⁰⁶ Por tais motivos, os concretistas aproximaram-se da arte autônoma, posição presente na análise da arte burguesa proclamada por Bürger. Em contrapartida, afastavam-se também de outros movimentos de vanguarda, como a

¹⁰⁴ COUTO, *Por uma vanguarda nacional...*, 2004, op. cit., p. 33.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 43-48-50.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 75.

abstração informal dos franceses e o expressionismo abstrato dos norte-americanos. Porém, diziam fazer uma arte conectada à vida moderna, industrial, produzida em massa, contra o objeto de arte único e o artista com gênio, ou seja, defendiam o poder social de transformação por meio da arte e contestavam a ideia da arte pela arte.

O ideal concretista afinava-se com o momento político de desenvolvimentismo econômico, industrialização e modernização que o país vivia. Iniciavam-se também nesse período defesas de que uma arte concreta tinha “seu potencial revolucionário, transformador”, criticando a visão segundo a qual apenas a arte figurativa era capaz de representar uma função social. Para artistas e críticos defensores do concretismo, este movimento era “um dos instrumentos mais poderosos para a construção de uma nova sociedade.”¹⁰⁷

No final da década de 1950, houve uma ruptura entre o grupo concretista de São Paulo e do Rio de Janeiro. Os paulistas continuaram ligados à vertente mais objetiva e racionalista enquanto os cariocas percorreram um caminho mais intuitivo e sensível no processo de criação artística.¹⁰⁸ Ainda de acordo com Couto,

[...] o neoconcretismo constituiu-se como uma reação à tentativa, por parte dos defensores da arte concreta, de imposição de um modelo artístico único de vanguarda. Em oposição ao grupo de São Paulo, os neoconcretos consideravam secundárias questões como a integração social do artista, sua inserção no mercado ou ainda a tentativa de canalização da arte para uma finalidade utilitária, interrogando-se, em especial, sobre os limites da noção tradicional de obra de arte e privilegiando a invenção e a experiência individual ou coletiva em detrimento do problemas de ordem mercantil.¹⁰⁹

De 1964 a 1968, os artistas voltaram a preocupar-se com o poder de comunicação da imagem artística por meio de imagens que envolviam os referenciais dos meios de comunicação de massa. Buscando afastar-se da *pop* americana, os artistas expoentes da Nova Figuração

[...] tentavam infundir à sua prática um sentido de denúncia social, criando símbolos novos, que representassem as contradições de vida em um país subdesenvolvido, contradições essas agravadas pelo regime ditatorial então vigente. Esse anseio de reagir às questões da atualidade brasileira caracterizaria, portanto, o trabalho da jovem vanguarda carioca.¹¹⁰

¹⁰⁷ COUTO, *Por uma vanguarda nacional...*, 2004, op. cit., p. 79-80.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 92.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 118-119.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 205-206.

A partir de 1968, com a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), durante o governo ditatorial do general Costa e Silva, torna-se evidente um novo movimento vanguardista no Brasil. Essa última vanguarda radicaliza os padrões estéticos e as temáticas artísticas que já vinham sendo feitas pelos movimentos artísticos anteriores a ela, estabelecendo o conceitualismo cada vez mais presente em suas obras que tinham a política e o corpo como elementos centrais. Por suas formas de ação e pelo que entendiam ser o papel da arte, a produção desse grupo de artistas recebeu a denominação de “arte de guerrilha” e seus integrantes foram nomeados como “artistas guerrilheiros” ou “geração AI-5” dentro do debate crítico da época.¹¹¹

A primeira aparição do termo “arte de guerrilha” se deu pelas mãos de Décio Pignatari¹¹², em um artigo datado de 1967, com o título *Teoria da guerrilha artística*, em que discutia as intersecções entre arte de vanguarda e guerrilha. Nesse período, “o vocabulário estético se ‘militarizava’ na medida em que os projetos da luta armada eram aceitos como modelos de atuação. Consolidava-se, enfim, a ideia de que o risco irrestrito consistia na única alternativa consequente de resistência cultural.”¹¹³ Para

¹¹¹ A produção concretista dos anos 1950 coincide com um período de modernização do país e de incorporação da economia nacional ao capitalismo monopolista internacional, e é marcada na produção artística por uma preocupação primordial com a estrutura da obra, com o seu caráter formal de contraposição figura fundo e pela “perseguição de uma objetividade na arte, tanto no sentido técnico como no conceitual”. JUSTINO, Maria José. *Seja marginal, seja herói: modernidade e pós-modernidade em Hélio Oiticica*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1998, p. 12. Para Heloísa Buarque de Hollanda, não há dúvidas de que “a atuação da vanguarda concretista instalou definitivamente a necessidade de pensar não só a modernidade, mas também as relações do processo cultural brasileiro com a informação cultural estrangeira.” HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004, p. 48. Já os neoconcretistas produziam uma arte voltada à participação do espectador na obra, a crítica à instituição-arte da forma como a sociedade burguesa a colocava, assim como a desconstrução da imagem do artista como “arauto de um projeto intelectual e ideológico coerente que deveria educar o sentido das massas. Nem pedagogia conteudista (base da arte de esquerda nacionalista), nem a utopia da elevação do gosto médio do público (utopia presente nas vanguardas construtivistas, como o Concretismo).” NAPOLITANO, *Cultura brasileira...*, 2001, op. cit., p. 66. A nova figuração, cuja produção delimita-se aos anos de 1965 a 1968, seguia a trilha do movimento Tropicalista, herdeiro dos pressupostos do neoconcretismo, reforçando o uso do objeto e da ambientação, calcado em temas relativos ao subdesenvolvimento, a cultura de massa e ao poder autoritário. FREITAS, *Arte de guerrilha...*, 2013, op. cit., p. 65-66. Por fim, o pós-tropicalismo e a arte de guerrilha, que pode ser circunscrito entre 1969 e 1974, é marcado por uma linguagem estética e temática mais enérgica e pela “realidade dos grandes centros urbanos”, destacado “agora em seus aspectos ‘subterrâneos’; marginal [...]. A identificação não é mais imediatamente com o ‘povo’ ou o ‘proletariado revolucionário’, mas com as minorias: negros, homossexuais, *freaks*, marginal do morro, pivate, Madame Satã, cultos afro-brasileiros e escola de samba.” HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 75.

¹¹² Décio Pignatari (1927-2012) foi um importante poeta, tradutor, publicitário, teórico da comunicação, ensaísta, professor, crítico de arte, participou do movimento concretista nos anos 1950 e representou uma voz influente das vanguardas artísticas brasileira.

¹¹³ FREITAS, ARTUR. Modernidade na banguela: crítica de arte e vanguarda em Frederico de Morais. In: EGG, André; FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *Arte e política no Brasil: modernidades*. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 171.

Pignatari, a guerrilha opunha-se à forma tradicional e linear de uma guerra, não possuía uma estrutura hierarquizada, já que era dinâmica e desprovida de uma coordenação propriamente dita. Ela caracterizava-se pelo elemento da surpresa, pelo primado do imprevisto sobre a estratégia. Sendo assim, a definição de “arte de guerrilha” acabava apontando para uma semelhança conceitual entre a guerrilha e a vanguarda artística: do que se volta contra o sistema, que no limite estético, é antiartístico.¹¹⁴ Como bem lembra Arthur Freitas, em *Guerrilha Cultural*, texto de 1968, Julio Le Parc afirma que o artista de vanguarda é precisamente aquele que visa “organizar uma espécie de guerrilha cultural contra o estado atual das coisas, sublinhar as contradições e criar situações onde as pessoas reencontrem sua capacidade de produzir mudanças’.”¹¹⁵ Pouco tempo depois, em 1970, o crítico de arte Frederico Morais, em um texto publicado na revista *Vozes*, intitulado *Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra*, retoma essa semelhança metafórica entre o artista de vanguarda e o guerrilheiro. Nas palavras de Morais,

O artista, hoje, é uma espécie de guerrilheiro. A arte uma emboscada. Atuando, imprevistamente, onde e quando é menos esperado, de maneira inusitada (pois tudo pode transformar-se, hoje, em arma ou instrumento de guerra ou de arte) o artista cria um estado permanente de tensão, uma expectativa constante. Tudo pode transformar-se em arte, mesmo o mais banal evento cotidiano. Vítima constante da guerrilha artística, o espectador vê-se obrigado a aguçar e ativar seus sentidos (o olho, o ouvido, o tato, o olfato, agora também mobilizados pelos artistas plásticos), sobretudo, necessita tomar iniciativas. A tarefa do artista-guerrilheiro é criar para o espectador (que pode ser qualquer um e não aquele que frequenta exposições) situações nebulosas, incomuns, indefinidas, provocando nele, mais que estranhamento ou repulsa, o medo. E só diante do medo, quando todos os sentidos são mobilizados, há iniciativa, isto é, criação.¹¹⁶

De acordo com Freitas, “a ideia de uma ‘arte de guerrilha’, entendida como uma forma de vanguarda imprevisível e combativa, foi se tornando uma ideia defensável no Brasil e na América Latina dos anos 1960 e 1970.”¹¹⁷ Neste mesmo período, Frederico Morais “despontou como um dos mais profundos interpretes do

¹¹⁴ PIGNATARI, Décio. *Teoria da guerrilha artística*. Disponível em: <<https://arquivodeemergencia.wordpress.com/anotacoes/teoriaguerrilh/>>. Arquivo visualizado em 29 de abril de 2017.

¹¹⁵ FREITAS, *Contra-arte...*, 2007, op. cit., p. 44.

¹¹⁶ MORAIS, Frederico. *Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra*. In: BASBAUM, Ricardo (org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, fricções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 171.

¹¹⁷ FREITAS, *Modernidade na banguela...*, 2014, op. cit., p. 170.

contexto brasileiro e dos impasses estruturais da nossa própria modernidade”,¹¹⁸ protagonizando como o crítico-teórico que fundamentou a produção dos “artistas guerrilheiros”. Morais não defendia uma interpretação hermética de vanguarda, e, sim, a colocava numa ação de transformação permanente. A vanguarda da “contra-arte” era categorizada por ele como “‘uma forma de comportamento’, ‘uma atitude definida diante do mundo’ ou ainda a própria ‘luta’ entendida ‘como processo de vida’.”¹¹⁹ Frederico Morais afirmava que a maneira de atuação desses artistas fazia “lembrar a dos guerrilheiros – imprevisivelmente, com rapidez e senso de oportunidade, muitas vezes com risco total”¹²⁰, e essas ações eram chamadas por esse crítico de manifestações de arte-guerrilha.

Segundo Morais, havia uma vanguarda e os artistas guerrilheiros estavam além dela, numa “situação-limite”. A vanguarda que interessava a Morais era a guerrilheira, fruto de um país subdesenvolvido, a vanguarda comportamental, aquela que ambicionava mudar o mundo enquanto a outra desejava mudar a arte, aquela que reconhecia o poder de transformação da arte, enquanto a outra percebia a arte como um dado isolado da sociedade e do mundo, permanecendo circunscrita em seu meio. Naquele momento, para Morais, o que importava era “o que a obra diz objetivamente, o pensamento que a percorre, a proposição, e não mais aqueles chamados valores formais e artesanais.”¹²¹ Tais valores eram evidenciados por uma vanguarda que defendia a ideia da arte autônoma, separada da *práxis* vital – para utilizar um termo de Peter Bürger. Ao opor as duas vanguardas, ou seja, a vanguarda “estetizada” e a vanguarda da “contra-arte”, esse crítico aproximava-se das discussões internacionais que estavam sendo realizadas no meio artístico sobre as neovanguardas dos anos 1960 e, em vista disso, do que defendia Hal Foster, apesar das especificidades que envolviam a arte brasileira. No entanto, é necessário relativizar esse posicionamento já que, no caso brasileiro, a instituição-arte ainda não estava estabelecida entre as décadas de 1960 e 1970 para ser combatida. Consequentemente, parece-me mais prudente falar em um parecer anti-institucional devido a essa ausência de um campo artístico e de um mercado consolidado nesse período no país.

¹¹⁸ Ibid., p. 165.

¹¹⁹ FREITAS, *Arte de guerrilha...*, 2013, op. cit., p. 31.

¹²⁰ MORAIS, Frederico. *Revisão / 69-2: a nova cartilha*. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 06 jan. 1970, p. 3.

¹²¹ MORAIS, Frederico. *Artes plásticas: a crise da hora atual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p. 35.

Por uma questão de clareza, acredito ser interessante frisar uma posição: a associação da arte com a guerrilha no contexto brasileiro e latino americano foi feita de forma metafórica, uma vez que literalmente os artistas Sérgio Ferro e Carlos Zílio compuseram os quadros de grupos guerrilheiros urbanos, deixando de lado as referências subjetivas à luta armada e atuando ativamente no combate físico à ditadura civil-militar. Artur Freitas destaca que nos poucos casos em que houve uma interação real, e não alegórica, entre a vanguarda artística e a guerrilha, com artistas atuando efetivamente em grupos guerrilheiros, “a luta armada acabou por sobrepor-se à prática artística, quando não chegou a inviabilizá-la por completo.”¹²² Na América Latina, a arte conceitual desenvolvida pelas vanguardas, segundo Mari Carmem Ramírez, citada por Freitas, extrapolava o campo da estética porque estava preocupada com questões políticas e sociais, e criticava a instituição-arte, de modo diferente das vanguardas norte-americana e europeia, por sua precariedade, corrupção e amadorismo, mas mesmo assim manteve suas ações no campo estético e restritas ao mundo artístico.¹²³

O conceito de “arte de guerrilha” une, portanto, os pressupostos da vanguarda – apontados por Bürger e por Foster – de aproximação da arte à *práxis* vital e de uma produção anti-institucional. Tanto nas palavras de Pignatari, como nas de Le Parc e Moraes, destaca-se a capacidade da arte engajar-se na vida e promover mudanças. Assim, tal “arte de guerrilha” estaria interessada na busca pela superação da ideia da arte pela arte, isto é, na recusa do objeto artístico unicamente destinado à contemplação dentro dos espaços institucionais reservados a ele. Aqueles que foram nomeados de “artistas guerrilheiros” se encontrariam, por isso, motivados pelo mundo em que estavam inseridos, ávidos por nele atuar, quiçá mesmo modificando-o de forma revolucionária – pensamento associado às utopias das vanguardas –, sem com isso deixar as preocupações estéticas neovanguardistas em segundo plano.

1.2 O uso de imagens no Ensino de História

¹²² Sérgio Ferro fez parte da Ação Libertadora Nacional (ALN) entre os anos de 1968 e 1970, e Carlos Zílio atuou junto ao Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) entre 1969 e 1970, foi preso e cumpriu pena até 1972. FREITAS, *Arte de guerrilha...*, 2013, op. cit., p. 56-57.

¹²³ *Ibid.*, p. 62.

A utilização de imagens no ensino de História não é uma novidade, cada vez mais observa-se uma presença marcante delas nos livros didáticos e na produção acadêmica sobre o tema. Também o seu aproveitamento como documentos históricos em sala de aula é bastante difundido como meio para estimular, atrair e ampliar as possibilidades de desenvolvimento intelectual das alunas e dos alunos e proporcionar a introdução de métodos de investigação próprios do trabalho historiográfico. Assim, as imagens podem ser eficazes na construção do conhecimento histórico quando tomadas por professoras e professores de História por serem fontes mais próximas ao cotidiano de estudantes que vivem numa sociedade em cujo interior o visual se faz cada vez mais presente. Como afirma Selva Fonseca, “as imagens constituem fontes importantíssimas para o processo de ensino e aprendizagem, pois ampliam o olhar, possibilitam o desenvolvimento da observação e da crítica.”¹²⁴

Ao valer-me das imagens como fontes para o ensino de História, defendo a concepção de que elas são indícios de situações vividas, que podem ser exploradas por professoras e professores, por alunas e alunos em sala de aula como uma alternativa aos já bastante utilizados registros escritos. No sentido justamente contrário a esse que ora proponho, não raro as imagens são utilizadas em livros didáticos de História como “prova” de um acontecimento ou então tão somente para legitimar um discurso. Apesar disso, cada vez mais observa-se um rigor de seleção nos editais do PNLD para aprovação de livros didáticos que contenham uma “apresentação de recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros”, assim como do uso de “imagens acompanhadas de atividades de leitura, de interpretação e de interação, referenciando, sempre que houver pertinência, sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico na escola.”¹²⁵ Portanto, enunciado de outro modo, as imagens neste trabalho foram tomadas não como um reflexo do real, mas como um elemento constituinte da cultura do período estudado, construído a partir de sua conexão com o espectador ou a espectadora, e da produção de novos sentidos emergidos dessa relação.

Quando utilizo fontes imagéticas no ensino de História, não posso considerá-las neutras ou como imitação de uma existência verdadeira. Uma estratégia mais

¹²⁴ FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009, p. 189.

¹²⁵ BRASIL, Edital de Convocação..., 2017, op. cit., p. 59.

congruente parece-me ser a de tratá-las como produto de intenções, contextos, visões de mundo, contendo omissões, ausências, posicionamentos, questionamentos em si mesmas. Eduardo Paiva reconhece que “a iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual ela foi concebida, idealizada, forjada ou inventada.”¹²⁶ De maneira que se ganharia mais compreendendo e trabalhando as imagens em sala de aula enquanto componentes da cultura e como formas de representação, relacionando produção, consumo e recepção, esvaziando a ideia da imagem como retrato do acontecimento histórico real. Tal leitura crítica das imagens conduz, assim, com naturalidade, a problematizações, contextualizações, relativizações e desconstruções do que se vê. Paiva acrescenta ainda que “ler a imagem, a representação, sem relativizá-la no tempo, é lê-la a partir de valores, de padrões e de certos conhecimentos que não existiam na época em que foi produzida ou não fazia parte do universo cultural de onde ela provém.”¹²⁷ Expondo visão semelhante, os PCNs apontam que

Os estudos da cultura e das representações alertam, por exemplo, para o fato de que, assim como as obras de arte, os artefatos, os textos e as imagens estão repletos de significações complementares e contraditórias, as obras historiográficas, do mesmo modo, possuem seu tempo, seu lugar, seus valores e suas ideologias.¹²⁸

A responsabilidade por relativizar e apontar essas contradições, segundo esse documento,

[...] cabe efetivamente ao pesquisador, a partir de sua formação e de seus domínios cognitivos, [devendo] identificar, relacionar e interpretar tais indícios simbólicos como expressões de vivências e de modos de pensar contraditórios de uma realidade social e cultural representada. Isso não significa que o conhecimento histórico abandonou o domínio da racionalidade, mas que, assim como outras disciplinas, busca uma nova racionalidade.¹²⁹

Quando direcionadas para a relação ensino e aprendizagem,

As pesquisas históricas desenvolvidas a partir da diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de

¹²⁶ BRASIL, Edital de Convocação..., 2017, op. cit., p. 17.

¹²⁷ Ibid., p. 89.

¹²⁸ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais..., 1998, op. cit., p. 31.

¹²⁹ Id. Colchetes meus.

procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. Essas são experiências e vivências importantes para os estudantes distinguirem o que é realidade e o que é representação, refletirem sobre a especificidade das formas de representação e comunicação utilizadas hoje e em outros tempos e aprenderem a extrair informações de documentos (das suas formas e conteúdos) para o estudo, a reflexão e a compreensão de realidades sociais e culturais.¹³⁰

Além disso, tomando especificamente o universo das imagens, que é bastante abrangente, torna-se necessário estabelecer relações entre elas e outras fontes, uma vez que não são completas e variam de acordo com diversos fatores. Paiva afirma que as fontes são munidas por temporalidades diversas por serem investigadas em momentos históricos diferentes. Por isso mesmo, o fundamental a perceber a essa altura é que essa construção se dá a partir de questões do presente. Afinal, uma imagem utilizada como fonte é reelaborada a cada época e, de acordo com os interesses de cada período, ganha mais visibilidade e significação que outras. Contudo, em conformidade com os PCNs, quando as professoras e os professores de História selecionam um conteúdo, devem priorizar a finalidade de

[...] propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo.¹³¹

Ainda segundo Paiva, o mais prudente seria então tratar as imagens como os documentos escritos, inferindo-lhes questionamentos semelhantes: “Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como?”¹³²; além de vê-las como artefato, como produto da ação humana, buscando os caminhos percorridos por elas desde sua produção até o momento atual, entendendo as apropriações que delas foram feitas com o passar do tempo, os projetos aos quais serviram e os silêncios que guardam. Sem esse processo – que diga-se de passagem, é complexo – as imagens tornam-se apenas ilustrações ou, pior, regulamentam de forma nociva um conhecimento histórico baseado na imagem como comprovação de um texto ou de uma realidade retratada, estatuto de prova de uma verdade histórica, ideia já superada

¹³⁰ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais..., 1998, op. cit., p. 33-34.

¹³¹ Ibid. p. 45.

¹³² Ibid., p. 18.

há tempos pelo campo do conhecimento da História. Cabe aos docentes e pesquisadores ou pesquisadoras retirarem das imagens impressões, vestígios, visões, intencionalidades, símbolos e resquícios de um determinado contexto social, obviamente também reforçado e motivado por nossas visões limitadas e incompletas do presente. A imagem ou a obra de arte devem, portanto, ser trabalhadas em sala de aula ou na pesquisa histórica como um elemento de ligação, uma chave de conexão entre o que vemos e o que foi dito a partir da observação, das afinidades entre ela e o momento de sua produção, dos vínculos estabelecidos com outros assuntos que extrapolam a imagem em si tanto no passado quanto no presente.

Porém, a perspectiva de Paiva não salienta a especificidade da imagem como fonte histórica e a qualifica como os documentos escritos. A característica inerente da imagem deve ter o seu valor levado em consideração, pois, afinal, ela é evidenciada pelo ato de ver, o que a afasta de certo modo da linguagem escrita. Santiago¹³³ auxilia nessa singularidade da imagem enquanto objeto de análise da pesquisa histórica propondo questionamentos no seguinte sentido: seriam as imagens vistas apenas como adaptações de discursos ou representações dos embates motivados pela interação entre elas e seus espectadores e espectadoras? O que de fato caracteriza uma imagem? Elas ficam restritas apenas a uma categoria do discurso? Tais questões em última análise não possuem respostas estanques, mas produzem reflexões que levam a pensar a especificidade desse objeto de estudo que, segundo esse autor, seja ele o que for, marca um conflito a partir da sua interação social produzindo diferentes construções de sentido, que devem também ser considerados quando utilizamos imagens no ensino de História.

1.2.1 A produção acadêmica sobre o tema

A utilização de imagens no ensino de História vem ganhando respaldo da produção acadêmica e pode-se perceber uma crescente realização de trabalhos voltados ao tema. Muitas autoras e autores pesquisam o uso de imagens no ensino de História de forma abrangente ou sugerindo formas de empregá-las em sala de aula. Na maioria das vezes, tais estudos voltam-se principalmente para imagens pictóricas,

¹³³ SANTIAGO, Entre a representação e a visualidade..., 2008, op. cit., p. 77-78.

fotográficas ou cinematográficas.¹³⁴ Por outro lado, quanto ao uso de imagens produzidas por artistas visuais após a segunda metade do século XX, no ensino de História, a produção acadêmica direcionada à educação é praticamente nula.¹³⁵

Sobre a temática da presença de imagens no ensino de História, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli ressaltam que desde o século XIX as imagens de personagens e gravuras de acontecimentos históricos considerados importantes para a formação de uma determinada visão da história nacional já serviam como ilustração de discursos nos livros didáticos.¹³⁶ Circe Bittencourt aponta algo parecido quando afirma que Jonatas Serrano, desde as primeiras décadas do século XX,

¹³⁴ Como exemplos dessa produção ver BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo, RS. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos*. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em <<http://anais.anpuh.org/?p=15513>>. Acesso em 05 nov. 2016; _____. *O uso da imagem nas aulas de história*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo; BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90; COELHO, Thiago da Silva. A imagem e o ensino de história em tempos visuais. *Percursos*, Florianópolis, v. 13, n° 2, jul./dez. 2012, p. 188-199. Disponível em <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2413/2204>>. Acesso em 27 de maio de 2017; FERREIRA, Marieta de Moraes, FRANCO, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009; FONSECA, *Fazer e ensinar...*, 2009, op. cit.; MOLINA, Ana Heloisa. Imagens como documentos – professores, alunos e o ensino e aprendizagem de história. *Textura*, Canoas, v. 10, n. 17, jan./jun. 2008. p. 121-134. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/742/564>>. Acesso em 06 nov. 2016; PAIVA, *História & imagens...*, 2002, op. cit.; PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia*. São Paulo: Moderna, 2012; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para professores de História. *História & Ensino, Londrina*, v. 8, edição especial, out. 2002, p. 168-184. Disponível em <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/12165-47312-1-PB.pdf>>. Acesso em 27 de maio de 2017; SILVESTRIN, Mônica L.; CARNEIRO, Ana Gilka D. Indo além da temática histórica: a linguagem pictórica como recurso pedagógico. *História & Ensino*; Universidade Estadual de Londrina, v. 5, jul. 1999. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12436>>. Acesso em 05 nov. 2016; VIANA, F. S. *A prática docente e o uso da imagem: Estudo de caso de um professor de História*. Dissertação de Mestrado – UFPE. Recife, 2013. Disponível em <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Documents/MESTRADO/Textos%20para%20disserta%C3%A7%C3%A3o/Usu%20de%20imagens%20no%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Felipe%20SOUZA%20VIANA.pdf>>. Acesso em 13 de julho de 2017; GEJÃO, Natália Germano; MOLINA, Ana Heloisa. Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. *Anais do VII seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*. Londrina: Eduel, 2008; PEREIRA, Lara Rodrigues. *Ensino de História e narrativas cinematográficas subsidiando consciências históricas*. UDESC, 2012; _____. *Abordagem didática do uso do cinema em sala de aula*. UDESC, 2012; RANZI, Serlei Maria Fischer. Cinema e aprendizagem em História. *História e Ensino*, 1998; NAPOLITANO, Marcos. *Cinema: experiência cultural e escolar*. Caderno de Cinema do Professor, p. 10, 2009; SILVA, Roseli Pereira. *Cinema e Educação*. São Paulo: Cortez, 2007; BENCINI, Roberta. Filme na aula de história: diversão ou hora de aprender? *Revista Nova Escola*. Ano XX, n. 182, mai. 2005, p. 46-51; LEITE, Saray Ayesta. A criatividade na sala de aula: o ensino de História e os recursos da indústria cultural. *Cadernos de História*. Uberlândia, jan. 97/dez. 98; entre tantas outras produções.

¹³⁵ Durante a pesquisa bibliográfica, não foram encontradas quaisquer referências acadêmicas que relacionassem a arte de guerrilha ao ensino de História.

¹³⁶ SCHMIDT, *Ensinar História...*, 2009, op. cit., p. 134.

igualmente destacava o uso de imagens no ensino de História como forma de concretizar um conhecimento abstrato.¹³⁷

Inicialmente, penso ser possível observar um considerável nível de concordância entre as diferentes pesquisas sobre o tema no sentido de que a utilização de imagens como fontes para o ensino de História representa uma tendência cada vez mais valorizada e estudada. Atento-me, no entanto, para o fato de que um elemento que se coloca na direção contrária a essa valorização é a formação de docentes. Alguns autores destacam a falta de instrução específica de professoras e professores para fazerem leituras consistentes de imagens, como consequência de uma formação que privilegia a análise de documentos escritos. Segundo Thiago Coelho,

[...] um dos principais entraves para o trabalho com imagens se encontra na formação dos profissionais em educação. A tendência à utilização da iconografia no ensino é recente, data de duas décadas atrás, muitos dos professores que atuam no ensino regular não aprenderam esta possibilidade, caindo na armadilha dos livros didáticos e acabam reproduzindo sem intenção muitas ideologias presentes naquele material. Sem contar que para aqueles que tiveram uma formação que os possibilitou trabalharem com imagens encontram muitas vezes a dificuldade nos materiais disponíveis ou mesmo nos problemas técnicos de não conhecimento das ferramentas presentes nos computadores ou na própria internet.¹³⁸

Essa mesma constatação é enunciada por Maria Auxiliara Schmidt quando afirma que a “necessidade de se repensar a formação do professor de História, para que ele possa trabalhar com imagens na sala de aula, baseia-se principalmente na própria compreensão que se tem hoje do uso escolar do documento histórico.”¹³⁹

Também de acordo com Ana Heloisa Molina,

Os professores de História reconhecem as potencialidades da imagem enquanto ferramenta de comunicação pedagógica e com maior ou menor insistência recorrem às imagens, e as mais diversas, em uma situação geralmente de “transmissão” de conhecimento aos alunos de determinados conteúdos programáticos, para motivá-los em um momento de aprendizagem, captar a atenção ou estabelecer conexões com temas apresentados.¹⁴⁰

¹³⁷ BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 70.

¹³⁸ COELHO, A imagem e o ensino..., 2012, op. cit., p. 196.

¹³⁹ SCHMIDT, *Ensinar História...*, 2009, op. cit., p. 175-176.

¹⁴⁰ MOLINA, Ana Heloisa. Imagens como documentos – professores, alunos e o ensino e aprendizagem de história. *Textura*, Canoas, v. 10, n. 17, jan./jun. 2008, p. 126. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/742/564>>. Acesso em 06 nov. 2016.

Em conformidade com essa observação de Molina, o uso de imagens como mera ilustração do conteúdo é, até este momento, difundido como uma prática docente sugerida aos professores e às professoras pelos próprios livros didáticos. Um exemplo dessa afirmação pode ser percebido em algumas fontes iconográficas presentes na coleção de autoria de Alfredo Boulos Junior, cujo título é *História, sociedade e cidadania*¹⁴¹. Apesar da preocupação atual com tratamento das imagens como fontes históricas – imposição inclusive para que a obra seja aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁴² – percebe-se, tomando como modelo essa coleção, que muitas legendas sugerem uma leitura direcionada da imagem ou que a imagem é posta para referendar um texto escrito. No entanto, creio que o potencial que as imagens possuem não deva ser reduzido a uma mera alusão ao conteúdo ou como “prova” desse conteúdo.

Condenando essa leitura direcionada das imagens proposta pelas legendas nos livros didáticos, Circe Bittencourt sugere que a imagem seja isolada para que uma primeira leitura faça-se de forma livre pelos alunos e pelas alunas. Em um segundo momento é que se deve buscar as referências da imagem, indagando quem a produziu, quando, como, onde, com qual objetivo, entre outras questões de análise externa semelhantes às que são feitas aos documentos históricos escritos.¹⁴³ Ponto de concordância entre diversas pesquisas é não tratar as imagens de modo ilustrativo e sim utilizá-las como fontes históricas carregadas de evidências, mas também de representações de uma dada experiência histórica e social. Além disso, importante também é promover a articulação entre a linguagem estética e as representações da realidade histórica ou social contidas nela.

Contudo, as pesquisas acadêmicas e os manuais destinados a docentes consultados para o desenvolvimento desta pesquisa referem-se em sua totalidade às imagens figurativas, nas quais tanto estudantes quanto professoras e professores podem reconhecer um cenário, os personagens e os objetos representados e, de forma imediata, traçarem um paralelo com o mundo real. Com o presente estudo, proponho ir além das representações figurativas e trabalhar com obras de arte que divirjam desse padrão. Desafio que encaro de certo modo isolada, uma vez que as

¹⁴¹ BOULOS, Alfredo. *História, sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD, 2015.

¹⁴² BRASIL, Edital de Convocação..., 2017, op. cit., p. 58-59.

¹⁴³ BITTENCOURT, Livros didáticos..., 2004, op. cit., p. 88.

produções acadêmicas voltadas ao ensino de História ainda não se aventuraram por esse caminho.¹⁴⁴ Por outro lado, apoio-me nas investigações historiográficas sobre o tema que, apesar de não serem destinadas à educação, foram as minhas principais referências para a análise desse tipo específico de produção artística conhecida como “arte de guerrilha”.

Por esse motivo, o principal autor a partir do qual seguirei fazendo o estudo das obras selecionadas é Artur Freitas. Segundo relato dele próprio, a dificuldade de encontrar uma proposta metodológica para a análise histórica de imagens artísticas o conduziu à elaboração de um artigo – que me foi de grande valia – cujo título é *As três dimensões da imagem artística: uma proposta metodológica em História da Arte*. Nesse artigo, ele sugere que a utilização de imagens artísticas na pesquisa histórica se dê por três ângulos: o formal, o semântico e o social. O aspecto formal relaciona-se com as características estéticas da imagem, que devem ser estudadas isolando-se a imagem e buscando nela a sua forma perceptiva, sua forma lógica e sua imagem artística. Mas aqui é precisar realizar uma importante notação: Freitas não aconselha por qualquer separação de fato entre a arte e as demais produções humanas, fontes para construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, a pertinência do isolamento das imagens artísticas é unicamente metodológica: com vistas a possibilitar uma completa experiência do visual, o qual, por sua vez, não deixa de ser entendido como histórico. Já para a análise social, o tratamento da imagem como artefato deve percorrer toda sua trajetória e as formas como ela foi vista ao longo do tempo de sua existência. Por fim, a dimensão semântica pode ser definida pelo conteúdo das imagens, senão, por seu contexto e sua forma de apresentação, pois aquele que observa é o responsável por conduzir a imagem à certa rede de significados de acordo com os próprios referenciais que subjazem à sua análise e interpretação.¹⁴⁵ Desse modo, seguirei nesta trajetória, unindo os conhecimentos e metodologias desenvolvidos para a utilização de imagens no campo do ensino de História e da pesquisa histórica de imagens artísticas.

¹⁴⁴ Após a realização do levantamento da produção acadêmica no banco de teses e dissertações da CAPES pelas palavras-chave “imagem”, “arte de guerrilha” e “ensino de história”, não encontrei nenhuma pesquisa que relacionasse a arte contemporânea brasileira, mais especificamente a “arte de guerrilha”, ao ensino de História. Disponível em <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em 11 mar. de 2018.

¹⁴⁵ FREITAS, Artur. História e imagem artística: por uma abordagem tríplice. In: *Estudos Históricos*, nº 34, História e Imagem. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2004, p. 3-21.

1.2.2 A frequência de imagens canonizadas no Ensino de História

Para argumentar sobre a presença de imagens canonizadas no ensino de História, tive como influência principal o texto *As imagens canônicas no ensino de História*, de Elias Thomé Saliba. Neste texto, Saliba destaca a importância de docentes de História na desconstrução das imagens canônicas que nos são apresentadas a todo momento e com as quais estamos em contato contínuo, além de serem abundantes nos livros didáticos. Por imagens canonizadas, compartilho da definição de Saliba, que

[...] seriam aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chave de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo que as identificamos rapidamente.¹⁴⁶

Particularmente essas imagens estão presentes com bastante frequência, além de nos livros didáticos, como objetos de pesquisas sobre o uso de imagens em sala de aula.

Algumas imagens tornaram-se icônicas no nosso imaginário, pois pertencem à categoria histórica das permanências ou continuidades, enquanto outras foram esquecidas devido a rupturas e descontinuidades. De acordo com Eduardo Paiva, essa relação entre as permanências e mudanças históricas relacionadas

[...] aos valores, gostos, ideias, conhecimentos, referências e padrões [...] possibilita entender porque algumas imagens continuam sendo referenciais para nós, depois de séculos ou de milênios, e porque outras se perderam ou ficaram restritas a grupos específicos [...].¹⁴⁷

As imagens canônicas que pretendo abordar são as artísticas, mas os cânones imagéticos não estão restritos ao campo da arte. Cabe citar que elas encontram-se relacionadas a diferentes temáticas, podendo ter, entre tantos outros, um caráter, por exemplo, religioso, reforçando um imaginário de lugares como o céu ou o inferno; estereotipando a mulher e o seu corpo como fonte do pecado; ou ainda

¹⁴⁶ SALIBA, Elias Thomé. *As imagens canônicas no ensino de História*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *III Encontro Perspectivas do ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 437.

¹⁴⁷ PAIVA, *História & imagens...*, 2002, op. cit., p. 27.

exaltando a figura feminina como a virgem imaculada. Também mostram-se presentes e divulgadas nos meios de comunicação de massa, em programas de televisão, no cinema, na publicidade – por exemplo, a presença de mulheres nas propagandas de cervejas ou de produtos de limpeza e de homens nas propagandas de automóveis –, nas charges, nas caricaturas, em memes¹⁴⁸ propagados pelas redes sociais, muitas vezes reproduzindo concepções preconceituosas em relação às religiões, às culturas, à homossexualidade ou às mulheres. Saliba lembra que em algumas situações didáticas essas imagens podem ser utilizadas

[...] sobretudo para provocar e sugerir uma leitura alternativa às imagens canônicas. Mas, sem esquecer que as inúmeras paródias revelam a força e a aceitação da imagem canônica original – já que a própria compreensão da paródia supõe o conhecimento geral da imagem parodiada.¹⁴⁹

Ou seja, ao utilizá-las em sala de aula, deve-se ter muito cuidado para que elas não acabem reforçando o cânone que se queria desconstruído. Nessa tarefa de desconstrução de imagens estereotipadas, Saliba aponta o papel docente como fundamental. No ensino de História, a análise crítica das

[...] imagens significa sobretudo começar a quebrar com o efeito de real que elas provocam; pois, hoje, [...] acabam por provocar, sobretudo nas crianças, a mudança de atitude do “isto acontece” para uma atitude do tipo “é isso mesmo”. A coincidência entre um acontecimento e a sua imagem leva-nos a confundir o mapa com o território real.¹⁵⁰

No específico caso em que pretendo discuti-las, tomarei como referencial as obras que foram transformadas em ícones da história do Brasil, tanto pelo próprio Estado, quanto pela historiografia e por sua reprodução nos livros didáticos. Muitas imagens foram produzidas no país com o objetivo direto de serem representações da história nacional, assumindo o papel de uma “pedagogia cívica” ou de “consagrar os mitos políticos” selecionados pelos grupos que ocupavam os lugares de poder. Sobre

¹⁴⁸ Segundo Anna Adami, meme (do grego *imitação*) foi um “termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais, como livros. A síntese de seu livro é sobre o meme, considerado uma evolução cultural, capaz de se propagar. O meme pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. [...] Em referência ao campo da informática, a expressão **Memes de Internet** é utilizada para caracterizar uma ideia ou conceito, que se difundiu através da *web* rapidamente. ADAMI, Anna. *Meme*. Disponível em <<https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>>. Acesso em 11 mar. de 2018.

¹⁴⁹ SALIBA, As imagens canônicas no ensino de História..., 1999, op. cit, p. 440.

¹⁵⁰ *Ibid.*, 440-443.

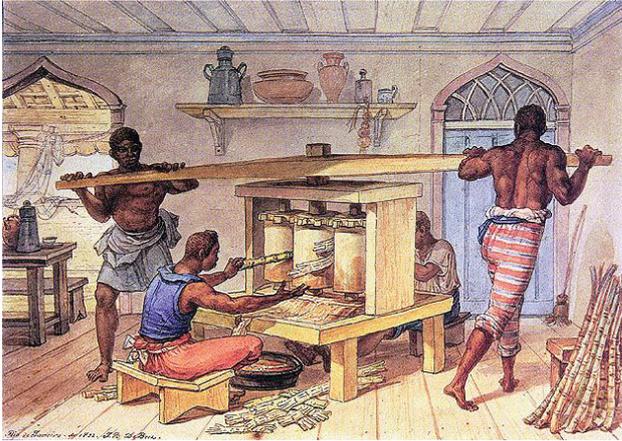


Figura 5: Jean-Baptiste Debret, *Engenho Manual que Faz Caldo de Cana*, 1822.

esse tema, Knauss reforça que “a política pode ser um campo de promoção e de perseguição de imagens da arte, assim como a arte pode servir para sustentar a política por meio da construção do olhar e das práticas de ver.”¹⁵¹

Considerando como parâmetro minha experiência com a docência nos anos finais do Ensino Fundamental na

rede pública de educação e o contato com diferentes livros didáticos adotados pelas unidades de ensino, pude observar – após ter contado com a contribuição crítica e atenta de Artur Freitas sobre meu projeto de pesquisa – que as obras de arte mais reproduzidas nos suportes pedagógicos e que são objetos de propostas metodológicas para o ensino de História podem ser divididas em dois grupos distintos.¹⁵² O primeiro grupo contempla a produção dos pintores viajantes, como Johann Mortiz Rugendas e Jean-Baptiste Debret (Fig. 5); e o segundo pode ser definido pelas pinturas produzidas na



Figura 6: Victor Meirelles, *Primeira Missa no Brasil*, 1860.

Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), como as de Victor Meirelles (Fig. 6) e Pedro Américo (Fig. 7). As imagens dos pintores viajantes apresentam como características genéricas a temática da escravidão; a representação do presente histórico dos pintores e a produção anterior ao surgimento da fotografia. O segundo grupo, das pinturas acadêmicas, possui uma temática histórica; são visões sobre o passado histórico dos artistas e foram feitas após o invento da fotografia. Sobre as obras dos dois grupos existem várias análises e propostas metodológicas para serem aplicadas em sala de aula, assim como sua reprodução em livros didáticos dos anos

¹⁵¹ KNAUSS, Arte e política..., 2013, op. cit., p. 64.

¹⁵² Ressalto aqui que este levantamento não foi realizado de forma sistematizada por não ser este o objeto principal da presente pesquisa.

finais do Ensino Fundamental são abundantes. No entanto, essas obras, muitas vezes, são utilizadas como representantes de um passado que realmente aconteceu.

Eduardo Paiva, em seu livro *História & imagens*, destaca que na historiografia brasileira houve uma reabilitação da pintura acadêmica patrocinada pelo governo imperial no século XIX com as obras de Pedro Américo, Victor Meireles, Benedito Calixto, entre outros artistas, por meio das quais se buscaram tanto informações sobre o passado imperial do Brasil, como das visões que o Estado fazia de si mesmo e da história nacional.¹⁵³ Além da produção historiográfica, esse autor enumera algumas obras como representantes das imagens canônicas do período colonial brasileiro, que frequentemente aparecem nos livros didáticos de História, como *Venda em Recife*, de Johann Mortiz Rugendas. Segundo ele, essa “é uma imagem muito difundida e sempre foi tomada como exemplo da importância do comércio nas regiões urbanas coloniais e da circulação das pessoas nas ruas dessas vilas e cidades.”¹⁵⁴ Já para o final do período imperial, as obras de José Ferraz de Almeida Júnior são citadas devido ao fato de o artista ter produzido uma série de imagens que retratavam o homem do interior. Uma delas, o *Caipira picando fumo*, marcou a representação do estereótipo da população rural brasileira, inclusive persistindo até os dias atuais. Arrisco afirmar, junto com este autor, que uma das imagens canônicas mais presente nos livros didáticos e no imaginário coletivo é *Primeira missa no Brasil* (1861), de Victor Meirelles (Fig. 5). De acordo com Paiva, essa obra passou a representar uma imagem “verdadeira” da inauguração do Brasil quando historiadores, historiadoras, professoras e professores de História, ao longo dos séculos XIX e XX, reforçaram o caráter de verdade histórica à obra. Isto é, não a criticaram, nem a indagaram ou muito menos a desconstruíram como representação da realidade, além de não questionarem o fato de ela ter sido feita mais de



Figura 7: Pedro Américo, *Independência ou Morte [O Grito do Ipiranga]*, 1888.

¹⁵³ PAIVA, *História & imagens...*, 2002, op. cit., p. 21. Paiva também nos indica uma série de trabalhos realizados acerca desta temática.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 62.

trezentos anos após a chegada dos portugueses no Brasil. Compactuo com a posição de Paiva quando afirma que “para inúmeras gerações de brasileiros, esse evento assim como seus personagens e seu ambiente foram, exatamente, da forma como se pode admirar na pintura de Meirelles.”¹⁵⁵ Nesse sentido, do mesmo modo como qualquer outro documento ou fonte histórica, as imagens devem passar pela crítica para que não sejam tomadas como espelho da realidade, a exemplo do que ocorreu com a obra *Primeira missa no Brasil*.

Sobre outra abordagem das imagens canônicas contidas nos livros didáticos de História, Thais Fonseca enfatiza que a iconografia referente aos africanos e afrodescendentes no Brasil, até meados do século XX, restringia-se à temática da escravidão, produzindo cânones imagéticos que são reproduzidos até os dias atuais. As poucas imagens reproduzidas eram

[...] gravuras antigas, como as de Johann Moritz Rugendas ou as de Jean-Baptiste Debret, às vezes desenhos feitos por ilustradores que recriavam obras de arte conhecidas ou inventavam cenas do trabalho dos escravos no Brasil, principalmente nas fazendas.¹⁵⁶

A partir dos anos 1960, com a renovação da historiografia e as novas concepções sobre o uso de fontes diversas para a pesquisa histórica, tanto o ensino quanto os livros didáticos de História não alteraram a maneira como a temática da escravidão era evidenciada. Durante a ditadura civil-militar, as pesquisas acadêmicas renovadas não chegavam a refletir-se nos livros didáticos. Como afirma Fonseca,

Se podemos identificar alguma diferenciação a partir desta década, é no que se refere a uma maior preocupação com a introdução de imagens, ainda com sensível predominância das gravuras produzidas no século XIX, mas sem nenhuma discussão crítica a seu respeito, sem interação com o texto escrito, agindo, portanto, como meras ilustrações para o conteúdo apresentado.¹⁵⁷

Com a redemocratização do país na década de 1980, as imagens que representavam afrodescendentes continuaram a reforçar a figura do escravo, do ser humano reduzido à mão de obra e à mercadoria, também ainda abordando o assunto pela questão da exploração. Nos anos 1990, nota-se, segundo essa autora, uma

¹⁵⁵ PAIVA, *História & imagens...*, 2002, op. cit., p. 94.

¹⁵⁶ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 94.

¹⁵⁷ Id.

mudança nas representações dos afrodescendentes, agora como sujeitos, sendo que “a iconografia aparece expressando a preocupação dos autores [...] e é possível perceber [ainda] quase que uma hegemonia das gravuras produzidas por viajantes estrangeiros no Brasil, no século XIX.”¹⁵⁸

Continuando no campo das imagens artísticas canônicas e agora evidenciando outro cânone presente nos livros didáticos e no imaginário coletivo, Saliba destaca a reprodução da figura de Tiradentes. Sempre representado com barba longa, semelhante ao símbolo popularizado e, do mesmo modo, canonizado de Jesus Cristo, Tiradentes é exemplo de uma das imagens canônicas “com as quais nos acostumamos tanto que sequer imaginaríamos outra possibilidade.”¹⁵⁹ Na visão dele, as imagens canônicas exigem inconscientemente uma atitude de crença mais do que um posicionamento racional. A estranheza e o choque de espectadoras e espectadores perante uma imagem que fuja do estereótipo canônico revela que

[...] começamos a perceber como a imagem com a qual nos acostumamos – a imagem canônica – era coercitiva. Coercitiva porque nos impunha uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provoca nenhuma estranheza, bloqueava nossa possibilidade de uma representação alternativa, ou seja, não nos levava mais a distinguir, a comparar – em suma, não nos levava mais a pensar.¹⁶⁰

Contudo, a presença frequente de obras canonizadas como fontes para o ensino de História nos livros didáticos, e a naturalização dessas obras, torna por conduzir a uma visão de que elas representam a realidade e o passado tal como aconteceu. Por esse motivo, defendo aqui não que elas sejam abolidas, mas utilizadas de forma crítica, levando em conta todos os aspectos discutidos anteriormente. Desse modo, termino essa seção com uma citação de Saliba que coloca a questão introdutória da próxima discussão:

É cada vez mais necessário questionar as imagens canônicas mostrando, ao máximo, por que e como elas foram inventadas, que necessidades coletivas elas atenderam e, sobretudo, perguntar; juntamente com os alunos: por que, afinal, as imagens alternativas não chegaram até nós?¹⁶¹

¹⁵⁸ FONSECA, *História & ensino de História*, 2003, op. cit., p. 98. Colchetes meus.

¹⁵⁹ SALIBA, *As imagens canônicas no ensino de História...*, op. cit., 1999, p. 438.

¹⁶⁰ Id.

¹⁶¹ Ibid., p. 445.

1.2.3 A ausência de obras contemporâneas no Ensino de História

Como assinalado anteriormente, as obras de arte estão presentes nos livros e manuais didáticos desde o início do século XX. No entanto, as reproduções que são feitas nesses materiais de apoio pedagógico encerram-se quando o conteúdo histórico abordado refere-se a segunda metade do século passado. Esse mesmo período coincide com a ruptura modernista dos padrões figurativos tanto na arte produzida no Brasil quanto fora dele. Esta talvez seja uma das chaves que possibilite entender o porquê de tal ausência. É preciso deixar claro, neste momento, que essa privação ocorre nos livros didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Poderíamos questionar: *mas e nos livros de Arte, elas não aparecem?* Acontece que até o ano 2016 não havia livros didáticos para disciplina de Arte distribuídos pela rede pública de educação.¹⁶² Eles só passaram a ser adotados a partir do edital 02/2015 para o PNLD 2017.

Um exemplo da ausência a qual me refiro foi corroborado pelo levantamento que realizei no Portal do Professor do Ministério da Educação¹⁶³. Acessando o campo “Espaço da aula” e “Sugestões de aula” e fazendo uma busca com a palavra-chave “ditadura”, pude encontrar, entre os 156 planos de aula que discorrem sobre a temática, apenas três referências aos movimentos artísticos visuais da vanguarda brasileira desse período, sendo que dois deles foram sugeridos para a disciplina de Arte e somente um para a disciplina de História. Os planos de aula que são orientados para a disciplina de Arte têm como título *Neovanguardas: as Artes Plásticas durante a ditadura militar brasileira*¹⁶⁴ e *A pop arte brasileira*¹⁶⁵, e objetivam a aplicação em turmas de Ensino Médio. Pensado para ser desenvolvido com as turmas de Ensino Médio e com o 2º ciclo da Educação de Jovens e Adultos, o plano de aula que se

¹⁶² Ressalto que, no caso do Estado do Paraná, em 2006, houve a produção e distribuição de um Livro Didático Público para a disciplina de Arte destinado ao Ensino Médio, escrito por professores que atuavam na rede. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Livro Didático Público: *Arte*. Vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006.

¹⁶³ <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>.

¹⁶⁴ MARTINS, Bruno Viveiros; GOULART, Ana Letícia Oliveira; GERMANO, Lígia Beatriz de Paula. Plano de aula disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25447>>. Acesso em 17 de jul. de 2017.

¹⁶⁵ DIAS, Juliana Gomes de Souza; MENTA, Ezequiel. Plano de aula disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=959>>. Acesso em 17 de jul. de 2017.

destina à disciplina de História têm como título: *As Artes Plásticas e a luta contra a Ditadura Militar*.¹⁶⁶

Em pesquisa realizada nos livros didáticos de História destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao 3º ano do Ensino Médio, Jaqueline Sampaio constatou que “são pouquíssimas – ou dependendo do livro selecionado, quaisquer – as informações referentes à Arte Contemporânea encontradas, bem como imagens referentes a obras contemporâneas.”¹⁶⁷

Seguindo nesta discussão, de acordo com levantamento realizado por Thais Fonseca, muitos pesquisadores tiram pouco proveito das fontes não tradicionais, como as imagens, que podem permitir leituras diferenciadas de um determinado contexto social. Segundo ela,

[...] é crucial ampliar o leque de fontes, valorizando revistas, jornais, peças publicitárias, obras artísticas, programas de rádio e de televisão que, tratando de temas da história, sobretudo da história nacional, cumprem um papel educativo que extrapola os muros da escola e levam esses saberes a circular amplamente na sociedade.¹⁶⁸

Nessa perspectiva, questiono, portanto, o fato de não estarem presentes nos livros didáticos obras de arte que poderiam ser utilizadas como fontes para o estudo da história do século XX, mais especificamente da história do Brasil durante a ditadura civil-militar. Para esse recorte temporal, inúmeras são as propostas relativas ao uso do cinema e da música para apresentação desse período histórico na sala de aula – a longa, cansativa, e mesmo assim incompleta, tabela exposta a seguir comprova isso. Em contrapartida, ignora-se toda uma produção artística visual realizada no mesmo período que poderia ser pensada na intersecção das disciplinas de História e Arte e tratadas como fontes para o estudo da cultura. Destaco na tabela abaixo alguns exemplos da produção destinada a auxiliar professoras e professores em seu trabalho em sala de aula quando o conteúdo tratado for a ditadura civil-militar no Brasil utilizando o cinema e a música:

¹⁶⁶ ALVES, Rafael da Cruz; LIMA, Marcela Telles Elian de; GERMANO, Lígia Beatriz de Paula. Plano de aula disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=33514>>. Acesso em 17 de jul. de 2017.

¹⁶⁷ SAMPAIO, Jaqueline Santos. *Entre significados e representações: reflexões sobre a presença de imagens artísticas em livros didáticos de História*. Monografia de conclusão do curso de Especialização em Pedagogia da Arte. UFRGS. Porto Alegre, 2013, p. 23.

¹⁶⁸ FONSECA, *História e ensino de História...*, 2003, op. cit., p. 36.

TEMAS	REFERÊNCIAS
CINEMA	<p>ALVES, Rafael da Cruz. <i>Cinema e censura durante o governo militar</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28055>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>_____. <i>Cinema marginal brasileiro</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38877>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>BORGES, A. C. <i>Cinema popular brasileiro durante o regime militar: a Boca do Lixo</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37114>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>CARVALHO, Marcel Fonseca. <i>O cinema como fonte de pesquisa na educação escolar: uma análise da ditadura militar brasileira</i>. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.</p> <p>LUIZ JUNIOR, Celso. <i>O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula: análise fílmica sobre a resistência armada à Ditadura Militar brasileira</i>. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2008.</p> <p>MEIRELES, William Reis. Cinema e História: Abordagem preliminar sobre o uso do filme na sala de aula. In: SHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene Rosa. (Orgs.). <i>III encontro: perspectivas do ensino de história</i>. Curitiba: Aos quatro ventos, 1999.</p> <p>MIRANDA, L. S. de A. <i>Cinema e política nos anos 1960</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28695>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>NAPOLITANO, Marcos. <i>Como usar o cinema na sala de aula</i>. São Paulo: Contexto, 2009.</p>
	<p>ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. <i>Caderno Cedes</i>. Campinas, v. 25, n. 67. p. 309-317, set/dez. 2005.</p> <p>ALVES, Rafael da Cruz. <i>A canção cafona na ditadura militar (1964-1985)</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=31696>. Acesso em 15 de jul. de 2017.</p>

MÚSICA	<p>_____. <i>A urbanização do campo na moderna canção caipira</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32234>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>CHAVES, Edilson Aparecido. <i>A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades</i>. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2006.</p> <p>FERNANDES, Juliana Ventura de Souza. <i>O Tropicalismo e a revolução estética na canção brasileira</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51443>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>_____. <i>Os festivais da canção popular no Brasil</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51458>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>_____. <i>Tropicália: música, comportamento e atitude no Brasil da década de 1960</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32218>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>FERREIRA, Martins. <i>Como usar a música na sala de aula</i>. São Paulo: Contexto. 7. ed, 2007.</p> <p>MARTINS, Bruno Viveiros. <i>Música no exílio</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32190>. Acesso em 15 de jul. de 2017.</p> <p>MIRANDA, L. S. de A. <i>O percurso do compositor Caetano Veloso: Tropicália e exílio</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51417>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>PEREIRA, G. L. <i>O som da ditadura</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=970> Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>RIBEIRO, Getúlio. <i>“Música de protesto” durante a ditadura militar no Brasil</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32907>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>_____. <i>“Música popular brega” durante a ditadura militar no Brasil</i>. Plano de aula disponível em</p>
---------------	--

<p>MÚSICA</p>	<p><http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32908>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>_____. <i>A canção de protesto e a ditadura militar</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28850>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>_____. <i>Chico Buarque: canção popular X ditadura militar</i>. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25498>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>_____. <i>O “pessoal do Ceará” e a nova cara da canção popular brasileira da década de 1970</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34912>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>_____. <i>A Jovem Guarda e a revolução comportamental na década de 1960</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=31410>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>_____. <i>Clube da esquina: canção popular e resistência política</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28845>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p> <p>RODRIGUES, Vanessa Maria. <i>Cultura popular e resistência: o engajamento da MPB durante a ditadura militar</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26381>. Acesso em 15 de jul. de 2017.</p> <p>TURINI, L. D. A. <i>Censura e resistência na produção musical brasileira dos anos 60/80</i>. Plano de aula disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=57248>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p>
<p>OUTROS</p>	<p>KARNAL, Leandro (org.) <i>História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas</i>. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2005; CERRI, L. F. A política, a propaganda e o ensino de História. <i>Caderno Cedes</i>, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 319-331, set./dez. 2005.</p> <p>_____. Ensino de História e nação na propaganda do “milagre econômico”. <i>Revista Brasileira de História</i>. vol. 22 n. 43. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000100011>. Acesso em 17 de jul. de 2017.</p>

Por meio desses breves relatos de ausência acredito ter deixado evidente a necessidade de uma ampliação dos estudos acadêmicos e das publicações editoriais que envolvam a utilização da produção artística visual brasileira datadas a partir da segunda metade do século XX como fontes para o ensino de História.

Buscando preencher essa lacuna, ainda que de forma muito modesta, optei por adotar algumas obras da chamada “arte de guerrilha” para o desenvolvimento de uma atividade didática objetivando romper com um padrão de utilização de obras de arte figurativas e limitadas ao recorte temporal até início do século XX. Quando priorizei a pesquisa com tais obras, fiz uma escolha consciente de suas implicações, mas principalmente as escolhi, pois acredito que tenham a capacidade de emocionar, de fugir da banalização e da seriação das imagens canônicas e, assim, provocar a curiosidade e a vontade de conhecer nas alunas e nos alunos. Por não serem imagens canônicas, a sua articulação com outras fontes foi fundamental. Desse modo, minha intenção é, portanto, dar visibilidade à produção visual da arte de vanguarda brasileira como fonte para o ensino de História, propondo alternativas ao uso de imagens na sala de aula.

2. “ARTE DE GUERRILHA” E DITADURA CIVIL-MILITAR

Início este capítulo propondo a leitora e ao leitor um exercício de imaginação que pratico com frequência com minhas alunas e alunos nas aulas de História. Projeto que estamos vivendo no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960. Nesse período estaríamos presenciando, ainda que geograficamente distante, a China tornando-se comunista; as repercussões do livro *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir; a guerra da Coreia; a construção do muro de Berlim; Fidel Castro e Che Guevara liderando a Revolução em Cuba; os *vietcongs* com suas táticas de guerrilha rural vencendo o exército estadunidense; a luta por direitos civis dos negros nos Estados Unidos; a invenção da pílula anticoncepcional; as notícias sobre a corrida espacial envolvendo a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e os Estados Unidos da América; os movimentos de independência na África; o assassinado do presidente norte-americano J. F. Kennedy; a ascensão da cultura jovem na música com o *rock and roll*; a contracultura do movimento *hippie* materializada no Festival de *Woodstock*; entre tantos outros acontecimentos.

No Brasil, estaríamos vivenciando a construção de Brasília cujo desenho modernista é obra de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer; veríamos surgir o ritmo da Bossa Nova; a consolidação dos meios de comunicação de massa; o desenvolvimento urbano das grandes cidades; a renúncia de Jânio Quadros e a instabilidade política que se sucedeu no país; a chegada de João Goulart à presidência; o fervilhar oposicionista às Reformas de Base propostas por ele e os novos movimentos artísticos que emergiram baseados na idealização da construção de uma nova sociedade, fosse ela representada pela modernização industrial ou refletida na valorização dos elementos populares e nacionais.¹⁶⁹

No campo cultural, novas propostas apontavam para diversas linguagens artísticas. No teatro, na música, no cinema e nas artes plásticas as vanguardas faziam-se presentes realizando ações que aproximassem a arte da vida e do público/espectador/ouvinte, rompendo com os valores elitistas e burgueses que identificavam o artista como “gênio” e a arte como destinada a um grupo seleto de entendidos. É nesse ambiente cultural que iremos adentrar a partir de agora. Um caldeirão cultural fascinante, mas igualmente tenebroso após a tomada do poder pelos

¹⁶⁹ KORNIS, Mônica Almeida. *Sociedade e cultura nos anos 1950*. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Sociedade/Anos1950>>. Acesso em 19 de jul. de 2017.

militares e o estabelecimento de uma ditadura que deixou seus revérberos até os nossos dias.

2.1 A produção artística de 1964 a 1968 ou “a grande festa tropical”

Durante os anos 1960, havia no imaginário cultural da esquerda brasileira a ideia de que o processo histórico cumpriria etapas e chegaria, por fim, à inevitável revolução. Apesar do golpe civil-militar de 1964 ter dado a “sensação” de uma ruptura na trajetória da História, ainda assim, vislumbrava-se entre as esquerdas um horizonte utópico e libertário. No que se refere ao campo específico das artes plásticas, no qual não se veem com frequência as formas tradicionais de engajamento político, as vanguardas “acabaram por aproximar”, segundo Freitas, “dois propósitos nem sempre conciliáveis: de um lado a condição estética ‘avançada’, voltada aos desdobramentos críticos da história da arte recente, e de outro, a apreensão mais ampla da experiência social.”¹⁷⁰

Na perspectiva de Frederico Coelho,

A primeira geração de artistas e intelectuais da década de 1960 tem suas discussões e conflitos ainda muito marcados pelas disputas ocorridas na década anterior. O “nacional”, o “autêntico”, o “popular”, a “vanguarda”, o “ideológico” e o “revolucionário”, no sentido em que eram compreendidos, eram elementos de um espaço semântico conturbado para intelectuais e artistas em geral. A situação de crise que se instala na cultura brasileira a partir do golpe de 1964 – que não afeta a quantidade, e sim o conteúdo das obras – abre espaços de ação explorados por novos personagens e novas propostas estéticas.¹⁷¹

Portanto, entre 1964 e 1968, a produção artística das vanguardas brasileiras volta-se mais às questões relacionadas ao objeto, às ambientações e à participação do público na obra como bem representa a produção neoconcreta¹⁷² nos trabalhos de Hélio Oiticica, Lygia Clark e Lygia Pape. No mesmo período, mas numa outra vertente

¹⁷⁰ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 27.

¹⁷¹ COELHO, Frederico. *Eu, brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado: cultura marginal no Brasil das décadas de 1960 e 1970*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 65.

¹⁷² Segundo Daisy Peccinini, “o movimento concreto no Rio, ao contrário do concretismo paulista, que se manteve dogmático, havia introduzido o elemento expressivo, pessoal, a espontaneidade e a liberdade estrutural na impessoalidade da arte concreta. Procurava estabelecer um tipo de síntese dialética entre a razão e a intuição e a preocupação humanista pela participação do espectador na obra.” ALVARADO, Daisy Valle Machado Peccinini de. *Figurações Brasil nos 60: neofigurações fantásticas e neo-surrealismo, novo realismo e nova objetividade*. São Paulo: Itaú Cultural / Edusp, 1999, p. 97.

estética, estavam a nova figuração, a arte *pop* e a utilização do objeto de arte ganhando contornos de crítica ao anestesiamiento ideológico, explicitadas pelos trabalhos de Carlos Zílio, Antônio Dias, Rubens Gerchman, Carlos Vergara, Waldemar Cordeiro, entre outros artistas. Ou seja, para Daisy Peccinini, “observa-se a confluência dos movimentos neofigurativos internacionais com a disposição dos artistas de trabalhar com essas novas linguagens, que possibilitavam uma abertura nova, atual e dialógica com a realidade.”¹⁷³

Desde o início dos anos 1960, de acordo com Paulo Reis, as exposições de arte revelavam discussões postas no campo artístico que envolviam “a visibilidade de suas obras, a autonomia do meio artístico, o mercado, a censura política e a experimentação da vanguarda.” Para isso, utilizavam-se de dois recursos diferentes e contingentes. O primeiro,

[...] dirigia-se a um público maior, não especializado em artes visuais, e tomou a forma de manifestações artísticas no espaço urbano. A arte saía dos museus e concentrava-se em um outro público, os artistas ampliavam suas pesquisas experimentais e o sentido crítico das propostas artísticas ganhava o espaço social. [...]. A outra estratégia, nascida mais como reação, que caracterizou as exposições de arte no final dos anos 60, foi o embate frontal com a censura política.¹⁷⁴

Anteriormente a essa década, em um contexto de modernização, urbanização e industrialização dos anos 1950, as instâncias da vida cultural do país também alteravam-se. Esse momento refletiu-se com a criação de dois importantes museus no Brasil: o Museu de Arte Moderna de São Paulo e do Rio de Janeiro. Além deles, muitas influências da produção artística internacional chegaram ao país por meio das Bienais de São Paulo, que tiveram seu início no ano de 1951.

As instituições artísticas, de acordo com Maria Amélia Bulhões¹⁷⁵, são responsáveis pelos elementos que compõem o conjunto de autenticação da criação, tais como: produção, distribuição e consumo, garantindo com isso a sua visibilidade e reconhecimento dentro e fora do meio artístico. Afirma essa autora que

¹⁷³ ALVARADO, *Figurações Brasil nos 60...*, 1999, op. cit., p. 16.

¹⁷⁴ REIS, Paulo de Oliveira. *Exposições de arte: vanguarda e política entre os anos de 1965 e 1970*. Tese de doutorado, Curitiba, Setor de Ciências Humanas, Letras e Arte, Universidade Federal do Paraná, 2005, p. 167, 171, 174.

¹⁷⁵ BULHÕES, Maria Amélia. Artes plásticas no Brasil: vanguardas e internacionalização nos anos 1960. *Porto Arte – Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, vol. 4, n. 7, maio 1993, p. 35-37.

Em torno desta rede circula tudo que pode ou aspira ser considerado arte dentro da sociedade. Os indivíduos inseridos nesta estrutura são responsáveis por um processo de legitimação [...]. Participar desse sistema de relações significa poder rotular como “arte” determinadas produções e como “artistas”, determinadas pessoas.¹⁷⁶

No Brasil, as artes plásticas sempre foram consideradas um fator de distinção para as elites e uma área de investimentos lucrativos, além de garantidora de *status* considerável. Mas, com o golpe civil-militar de 1964, novas demandas foram introduzidas no campo das artes plásticas. As ações das vanguardas, chamadas por Bulhões de “subversivas”, tiveram como objetivo inverter essa prática, propondo um maior envolvimento do público em tal processo



Figura 9: Hélio Oiticica, *Parangolé P6, Capa 3, Homenagem a Mário Pedrosa*, 1965.

que abrangia produção, circulação e consumo da produção artística visual. Com tais ações, as vanguardas atuavam de forma a romper com determinados padrões estabelecidos pela instituição-arte. Esse projeto ganha contornos mais evidentes a partir dos eventos que citarei a seguir.

O primeiro deles foi a mostra internacional *Opinião 65* (Fig. 8), realizada no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro; e, depois, em São Paulo com *Proposta 65*. A mostra carioca contou com os nomes de Hélio Oiticica (com seus *Parangolés*) (Fig. 9), Antônio Dias, Rubens Gerchmann, Carlos Vergara, Waldemar Cordeiro, dentre outros. Segundo Paulo Reis,

“Opinião 65 foi, no dizer de muitos críticos (Frederico Moraes, Wilson Coutinho, Mário Pedrosa, Ferreira Gullar), a primeira manifestação efetiva das artes plásticas com

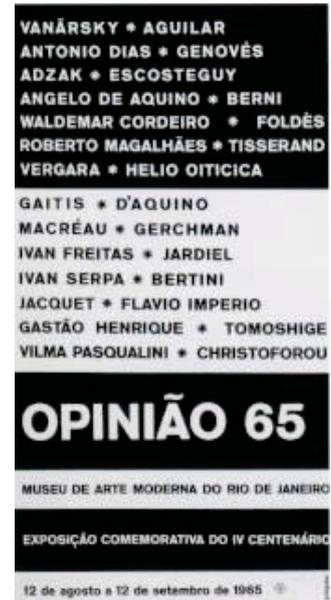


Figura 8: Cartaz da mostra *Opinião 65*, MAM do Rio de Janeiro, 1965.

¹⁷⁶ BULHÕES, *Artes plásticas no Brasil...*, op. cit., p. 35.



Figura 10: Publicação oficial da REX Gallery & Sons, fundada em 1966.

relação ao golpe de Estado de 1964.”¹⁷⁷ O próprio título da exposição já invocava o desejo de um grupo de artistas em opinar sobre os acontecimentos recentes no país e exibir uma atual feição da arte brasileira. Visualmente essa posição manifestou-se por linguagens que alternavam a figuração, a *pop* arte e o novo realismo. Nas palavras de Reis,

A discussão figurativa propriamente dita, foi apresentada de diversas maneiras na exposição Opinião 65. Seus artistas, em sua maioria os mais jovens, propunham variados caminhos para se fundar uma figuração que estivesse em sintonia com as discussões do momento, pensando num engajamento possível nas questões sociais, políticas e artísticas. [...] . A arte Pop, e também o Novo Realismo, adquiriu uma configuração mais crítica no Brasil (e América Latina) e, além disso, foram movimentações que trouxeram a consciência da nova sociedade de consumo que se abria no Brasil.¹⁷⁸

A exposição *Proposta 65* teve inspiração em *Opinião 65*, mas contou com uma organização que “ficou a cargo de artistas e não de galeristas; fato que, não desmerecendo a exposição carioca, trouxe para a exposição paulista um aprofundamento de discussões das variadas poéticas visuais e não uma mostra de tendências.”¹⁷⁹ Para Daisy Peccinini, *Proposta 65* foi “um acontecimento de importância fundamental,” pois “reunia, pela primeira vez, as tendências realistas da vanguarda no país, [...]”¹⁸⁰

Ainda em 1965, foi fundado o Grupo Rex, composto por Wesley Duke Lee, Geraldo de Barros, Nelson Leirner, José Resende, Frederico Nasser e Carlos Farjado, que montaram sua própria galeria em 1966, a Rex Gallery & Sons, e também editaram o jornal *Rex Time*, promovendo uma nova dinâmica dentro da chamada instituição-arte (Fig. 10). As iniciativas deste conjunto de artistas ganharam destaque, pois, nas palavras de Daisy Peccinini,

[...] o grupo Rex desenvolveu uma estratégia contra o imperialismo cultural no meio artístico, [...], representou uma reação aos sistemas institucionalizados durante a década de 50, às bienais, ao Museu de Arte Moderna, às galerias e à crítica de arte dominante nos jornais. Posicionava-se também contra o objeto artístico tradicional, visto como artigo comercial e

¹⁷⁷ REIS, *Exposições de arte...*, 2005, op. cit., p. 81.

¹⁷⁸ Ibid., p. 104, 110-111.

¹⁷⁹ Ibid., p. 112.

¹⁸⁰ ALVARADO, *Figurações Brasil nos 60...*, 1999, op. cit., p. 56.



Figura 11: Montagem da coletiva *Pare*, Galeria G-4, Rio de Janeiro, 1966.

mercadoria sem função, propondo a superação dos gêneros tradicionais e manifestações de antiarte.¹⁸¹

Em decorrência do sucesso da mostra *Opinião 65*, o MAM do Rio realizou no ano seguinte uma nova exposição, *Opinião 66*, com a presença de Lygia Clark, Hélio Oiticica, Thereza Simões, Carlos Zílio, e diversos outros artistas. “Esse evento”, segundo Peccinini, “pretendia agora ser mais abrangente, reunindo artistas e intelectuais de diferentes campos, buscando uma visão global e humanista da cultura de vanguarda no Brasil.” Ainda conforme

essa autora,

Parece válido concluir que esse evento-seminário demonstrava que as modificações haviam atingido um nível que ultrapassava as estruturas da obra e da ordem estética formal. Assumindo como posição comum que a arte tinha um papel modificador da realidade cultural, os debates e propostas foram direcionados para definir um perfil de arte de vanguarda nacional, atual e atuante. Quanto a isso, Oiticica, Frederico Morais e Escosteguy compunham um tripé conceitual, lançando as bases para a noção de uma vanguarda tipicamente brasileira, relacionada à realidade, à ideia do novo e à participação do espectador.¹⁸²

Ainda em 1966, além da I Bienal Nacional de Artes Plásticas da Bahia, a Galeria G-4, no Rio de Janeiro, abriu uma coletiva intitulada *Pare* (Fig. 11), com obras de Antônio Dias, Carlos Vergara, Roberto Magalhães, Rubens Gerchmann e Hélio Oiticica, onde foi realizado o *happenig*¹⁸³ “Feijão para o povo”¹⁸⁴. Em conformidade com Daisy Peccinini,

¹⁸¹ ALVARADO, *Figurações Brasil nos 60...*, 1999, op. cit., p. 68-69.

¹⁸² *Ibid.*, p. 133.

¹⁸³ O termo foi criado no final dos anos 1950 pelo artista estadunidense Allan Kaprow para fazer referência a uma espécie de arte que agrupava elementos visuais e teatrais sem, contudo, possuir texto ou representação. O *happening* é diferente da *performance*, pois nessa não há atuação do público, enquanto naquela o espectador ou espectadora participa da cena idealizada pelo artista. Nesse sentido, o *happening* busca aproximar a arte do público e da vida. No Brasil, os *happenings* tiveram início em meados dos anos 1950 como contraponto à instituição-arte. HAPPENING. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3647/happening>>. Acesso em: 27 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

¹⁸⁴ De acordo com Frederico Morais tratava-se de uma “arte gastronômica ou gustativa”. Nesse *happening*, os artistas “distribuíram feijão para o povo após mostrarem o que o homem come.” MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 21.

[...] o espetáculo e exposição coletiva, mostrava pinturas e objetos desses artistas, que se consideravam um grupo aberto a quaisquer novas adesões. Seus participantes se caracterizavam pela juventude (a maioria tinha menos de 30 anos) e manifestavam evidente preocupação social, dispondo-se a obter “um novo contato com o público, principalmente jovem”, e tomando partido abertamente pelos seus ídolos, reproduzindo nas artes o que foi o cinema novo ou o “samba subversivo”.¹⁸⁵

Organizada pelo crítico de arte Mário Pedrosa, a coletiva foi inspirada em programas de auditórios populares na época, como o do apresentador Chacrinha.¹⁸⁶ Essa exposição foi levada a Belo Horizonte por Frederico Moraes no mesmo ano e lá “fez-se uma guerra de ovos, retirados de um dos bólides de Oiticica.”¹⁸⁷ Sobre ela, o crítico de arte Harry Laus escreveu que o saguão da Reitoria da Universidade de Minas Gerais, onde a exposição ocorreu, “foi transformado em um reduto revolucionário.” Moraes selecionou oito artistas – Dias, Vergara, Oiticica, Gerchman, Pedro Escosteguy, Ângelo de Aquino, Dileni Campos e Maria do Carmo Secco – “que conseguissem (ou tentassem) sacudir os sólidos alicerces da família mineira pelo menos em relação à arte, já que no tocante a outros movimentos ela se tem mantido irreduzível”¹⁸⁸. Laus demonstrou surpresa – “para os tempos que correm” – com o apoio oficial à exposição, incentivando outros reitores de outras universidades a seguir o exemplo do “Magnífico Reitor da Universidade, Prof. Alúcio Pimenta”, que revelou “ser possuidor de um espírito aberto às novas conquistas da arte” além de “informar seu clã sobre o novo e atual campo artístico”. Alguns artistas foram levados do Rio a Belo Horizonte “para melhor esclarecimento do público sobre as intenções da

¹⁸⁵ ALVARADO, *Figurações Brasil nos 60...*, 1999, op. cit., p. 119.

¹⁸⁶ Os interesses das vanguardas pelo programa do Chacrinha “não foi casual, pois a sua estrutura básica remetia ao circo, ao parque de diversões e ao carnaval de rua. Nele ocorria o cruzamento de tempos e acontecimentos na cena tragicômica do picadeiro, onde se expunham todas as espécies de insinuações e aspectos ‘baixos’ da vivência popular.” FAVARETTO, Celso. *Tropicália: alegoria, alegria*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000, p. 135. HAPPENING. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3647/happening>>. Acesso em: 27 de Jul. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

¹⁸⁷ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 21.

¹⁸⁸ Citando o livro *FEBEAPÁ*, de Stanislaw Ponte Preta, publicado em 1966, Heloísa Buarque de Hollanda e Marcos Augusto Gonçalves apontam outro episódio demonstrando o conservadorismo de uma parte da sociedade mineira evidenciando que “a minissaia era lançada no Rio e execrada em Belo Horizonte, onde o delegado de Costumes declarava aos jornais que prenderia o costureiro francês Pierre Cardin, caso aparecesse na capital mineira ‘para dar espetáculos obscenos com seus vestidos decotados e saias curtas’. E acrescentava furioso: ‘A tradição de moral e pudor dos mineiros será preservada sempre’. Toda essa cocorocada iria influenciar um deputado estadual de lá – Lourival Pereira da Silva – que fez discurso na câmara sobre o tema: ‘Ninguém levantará a saia da mulher mineira’.” HOLLANDA, Heloísa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. *Cultura e participação nos anos 60*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 13-14.

revolução”. De acordo com Laus, também um cartaz da exposição foi distribuído ao público contendo no verso “vasta informação sobre cada artista (dados biográficos, depoimentos, análises críticas, fotos), mais uma longa apresentação de Frederico Morais”. Nessa apresentação, Morais “começa por definir o que seja a vanguarda: ‘sistemática atualização de princípios e ideias’”, e “cogita a existência de uma **escola** carioca de arte.” O público que esteve presente na inauguração da exposição era composto principalmente por “estudantes e gente jovem” e seu interesse era motivado pela “curiosidade”, pois “as perguntas em geral foram superficiais (por que usa o vermelho?, por que pinta uma seta?)”, mostrando, para Laus, uma “falta de informação ou preocupação artística.”¹⁸⁹

Sobre a convocação do público à participação, Hollanda e Gonçalves destacam que

Nas artes plásticas, em exposições como a *Opinião 65* e *Opinião 66* e a mostra da Galeria G-4 (66), podia-se também notar a tendência a uma postura provocativa em relação ao público. O desejo de manifestar, a procura de espaços, a aglutinação, a mobilização: traços que distinguem o prestígio momentaneamente tático do “gênero público”, da produção cultural que reúne plateia e que permite deflagrar a expressão coletiva.¹⁹⁰

Paulo Reis também apresenta visão semelhante sobre isso quando afirma que

A vanguarda dos anos 60, que já aprendera com os pressupostos neoconcretos da apreensão fenomenológica da obra, puxava o público para junto da obra. Procurava-se estabelecer uma ponte mais ágil entre a arte e a vida, entre as discussões da vanguarda e o tempo-espaço históricos.¹⁹¹

Aprofundando a questão da participação do público na obra, na mesma Galeria G-4, Oiticica fez a sua primeira exposição individual, cujo nome era *Manifestação Ambiental n° 1*, que o consagrara como o nome mais importante da vanguarda artística depois da Semana de Arte Moderna de 1922, segundo Frederico Morais. Nas artes plásticas, a galeria G-4 apresentava essas novas produções artísticas que levavam em conta “experimento e intervenção”, exibindo obras de artistas que tinham em mente uma nova relação com o público. Nessa galeria, as

¹⁸⁹ LAUS, Harry. A vanguarda ataca Minas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 2 de ago. de 1966.

¹⁹⁰ HOLLANDA, *Cultura e participação nos anos 60...*, 1982, op. cit., p. 25.

¹⁹¹ REIS, *Exposições de arte...*, 2005, op. cit., p. 111.

obras apresentadas variavam entre objetos, ambientes e trabalhos de grandes proporções, sempre com uma intenção provocativa, buscando atingir o espectador ou espectadora de forma inusitada, com humor, instigando e surpreendendo-o.¹⁹²

Ainda no caminho da convocação do público à participação, em maio de 1967, Nelson Leirner realizou um *happening* *Exposição-Não-Exposição*, no encerramento das atividades da Rex Gallery. Os jornais da época divulgaram antecipadamente

[...] que [o artista] daria de graça todos os quadros que ele realizara até aquela data. A galeria foi invadida por uma multidão, que em 10 minutos retirou todos os trabalhos, alguns presos em blocos de concreto, amarrados com correntes de aço.¹⁹³

Para Peccinini, Leirner atribuiu ao público uma participação mais efetiva em seus trabalhos, uma vez que “operava com uma intencionalidade de inspiração dadá, irreverente e marcada pelo humor sarcástico.”¹⁹⁴

Outro evento deste ano foi o IV Salão de Brasília, que teve Leirner também como protagonista ao inscrever – e ser aceito pelo júri – um porco empalhado como sua obra (Fig. 12). Polemizando a admissão da obra, o próprio artista questionou os critérios de julgamento para que a obra fosse selecionada para o Salão, levando os críticos de arte Mário Pedrosa e Frederico Moraes a produção de um debate em defesa do porco empalhado de Leirner. Tal querela ficou conhecida como “happening da crítica.”



Figura 12: Nelson Leirner, *O Porco*, 1966.

Para além do porco, o Salão apresentou como inovação a introdução da categoria “objeto” em seu regulamento. Em abril de 1967, aconteceu no MAM do Rio a

¹⁹² HOLLANDA, *Cultura e participação nos anos 60...*, 1982, op. cit., p. 27.

¹⁹³ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 88. Colchetes meus.

¹⁹⁴ ALVARADO, *Figurações Brasil nos 60...*, 1999, op. cit., p. 77.

exposição *Nova Objetividade Brasileira* (Fig. 13), resultante de ações desenvolvidas por Frederico Morais com Pedro Escosteguy e Hélio Oiticica.

Morais explicava que o termo “nova objetividade” estava ligado ao expressionismo alemão



Figura 13: Catálogo da exposição *Nova Objetividade Brasileira*, Rio de Janeiro, 1967.

pós Primeira Guerra, vertente artística que se apresentava com preocupações cada vez mais voltadas às questões políticas, aos problemas sociais e às alternativas para resolvê-los. Para justificar a apropriação do termo denominando o grupo brasileiro, o crítico dizia que

A situação no Brasil é de um crescente cerceamento da liberdade (e da censura de filmes e proibições de livros, provavelmente partirão para o fechamento de exposições), onde, a vanguarda aqui, automaticamente, adquire uma conotação política, de reação ao estado de coisas atual. Por outro lado, a vontade construtiva é uma das vocações mais nítidas da nossa arte de vanguarda, tal como na Alemanha nos idos de 20.¹⁹⁵

Avaliando a importância dessa exposição, Paulo Reis constata que ela

[...] solidificou os termos da vanguarda no país, que vinham sendo formulados desde Opinião 65 e Propostas 65, através da reformulação do conceito estrutural da obra, de seu espaço social de ação e da relação da arte com o público. A obra, não mais definida nos termos tradicionais de pintura, escultura ou desenho, denominava-se objeto. O espaço ocupado pela obra ampliava-se, além dos limites dos museus, para o espaço social. O público, além da mera contemplação, era convidado a uma outra relação com a obra de arte.¹⁹⁶

Falando da *Nova Objetividade Brasileira*, Hollanda e Gonçalves igualmente destacam que ela “marcou um momento de ‘maturidade’ e de confluência dos vários projetos de vanguarda das artes plásticas.” Partindo das palavras que Oiticica escreveu no catálogo da exposição, os autores frisam que “a atuação no setor plástico marca nesse momento um avanço considerável na discussão do projeto da militância

¹⁹⁵ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 92.

¹⁹⁶ REIS, *Exposições de arte...*, 2005, op. cit., p. 126.

cultural.”¹⁹⁷ O texto de Oiticica anunciava as propostas da *Nova Objetividade Brasileira*:

1: vontade construtiva geral; 2: tendência para o objeto ao ser negado e superado o quadro de cavalete; 3: participação do espectador (corporal, tátil, visual, semântica, etc.); 4: abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos; 5: tendência para proposições coletivas e conseqüente abolição dos “ismos” característicos da primeira metade do século na arte de hoje (tendência esta que pode ser englobada no conceito de “arte pós-moderna” de Mário Pedrosa); 6: ressurgimento e novas formulações do conceito de antiarte.¹⁹⁸

A respeito da *Nova Objetividade Brasileira*, Peccinini afirma que “foi uma exposição que fez o inventário da nova vanguarda que se propunha nacional. Ela reunia várias alas de caráter diferente de trabalhos.” Segundo a autora, havia trabalhos de cunho psicológico com propostas vivenciais, arte ambiental e arte pop realista. Apesar disso, nesta exposição “não é toda a vanguarda nacional que se une em 1967, mas é uma autêntica vanguarda brasileira em seu ideário, em sua linguagem artística, em suas proposições inseridas na trama do coletivo brasileiro.”¹⁹⁹

Tendo em vista os eventos e posicionamentos, pode-se concluir que apesar do Estado autoritário, as vanguardas das artes plásticas no país mantiveram suas ações e desenvolveram-se tanto nas temáticas quanto na linguagem estética. A sustentação teórica do movimento vanguardista estava principalmente liderada pelo crítico Frederico Moraes. Segundo ele, o golpe de 1964 não provocou uma reação imediata entre o conjunto de artistas plásticos brasileiros e indicava que essa atividade nem mesmo existia antes da tomada do poder pelos militares – talvez baseando-se no movimento concretista que teve como ideal o desenvolvimento moderno, industrial, objetivo, e incorreu num “grave equívoco”: “a crença no subdesenvolvimento como etapa (que estaria sendo superada) para o desenvolvimento”²⁰⁰. No entanto, a partir dele os artistas e as artistas começaram a agrupar-se, do mesmo modo, por conta das influências de tendências vanguardistas externas como a arte *pop* estadunidense

¹⁹⁷ HOLLANDA, *Cultura e participação nos anos 60...*, 1982, op. cit., p. 29.

¹⁹⁸ OITICICA, Hélio. *Esquema geral da nova objetividade*. Nova objetividade brasileira, Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, 1967. Catálogo de exposição.

¹⁹⁹ ALVARADO, *Figurações Brasil nos 60...*, 1999, op. cit., p. 141, 149.

²⁰⁰ Heloísa Buarque acrescenta que “o cálculo político-econômico da vanguarda concretista não percebeu o caráter estrutural do subdesenvolvimento no sentido de sua integração ao sistema capitalista internacional” e que essa avaliação errada da conjuntura econômica colocava a vanguarda concretista “numa posição colonizada e colonizadora”, marcada pelo ideal desenvolvimentista. HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 46-47.

e a nova figuração vinda da Europa. Morais afirma que “a principal tarefa da vanguarda durante o primeiro ‘governo revolucionário’ foi tentar opinar.”²⁰¹

Na mesma corrente vanguardista, o Tropicalismo – movimento que se sucedeu à obra *Tropicália* (Fig. 14) de Hélio Oiticica, apresentada em 1967 na exposição *Nova Objetividade Brasileira*, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro –,



Figura 14: Hélio Oiticica, *Tropicália*, 1967.

inspirado no neoconcretismo, assim como no Cinema Novo, parece ter colocado em curso um debate que envolvia experimentalismo, crítica social e política sem, no entanto, produzir uma arte que fosse pedagógica. As questões acerca da produção de uma arte instrutiva serão discutidas mais adiante. Permanecerei ainda nas análises sobre o Tropicalismo. Segundo Frederico Coelho, há que se fazer uma distinção terminológica entre a *tropicália* e o *Tropicalismo*. No entendimento desse autor, o primeiro foi mais radical e entendido como um movimento marginal e contracultural, enquanto

[...] o “Tropicalismo”, que foi objeto de seguidos estudos (e por isso as aspas e o “t” maiúsculo), é o resultado de um movimento estético-musical caracterizado basicamente por uma aliança estratégica e produtiva entre músicos e compositores baianos e intelectuais paulistas [...]. O tropicalismo musical, enquanto *momento* de um processo de transformação mais amplo, não foi “o” responsável pelas mudanças no campo cultural do período, mas sim uma das suas muitas faces, talvez a mais evidente, pulsante e popular.²⁰²

Por uma questão de clareza, usarei a partir de agora o termo e o conceito de *tropicália* no sentido exposto acima por Coelho (a não ser nos casos de citações de outros autores e autoras), com o intuito de incluir toda a produção submetida à expressão e não apenas destacar o movimento estético-musical tropicalista.

²⁰¹ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 85.

²⁰² COELHO, *Eu, brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado...*, 2010, op. cit., p. 133.

Hélio Oiticica foi, de acordo com Moraes, “o elemento de ligação com a nova geração de artistas” dos anos 1960 e o movimento da *tropicália* “pode ser visto como a explosão, no artista, de um inconsciente político, após vários anos de repressão das atividades políticas.”²⁰³ Tal movimento, que teve início nas artes plásticas, buscou inspiração na obra *Tropicália* de Oiticica e avançou para outras manifestações artísticas. Basicamente, na música foi representado pelo grupo reunido ao redor de Caetano Veloso e Gilberto Gil; no Cinema Novo foi liderado por Glauber Rocha; e no teatro pelos grupos Arena e Oficina.

Guardadas as diferenças existentes entre as diversas artes e a variada produção abrigada sob o rótulo, as produções tropicalistas compartilham o experimentalismo característico das vanguardas com o tom de crítica social. Em todas elas, a mesma tentativa de superar as dicotomias arte/vida, arte/antiarte.²⁰⁴

Para Roberto Schwarz, a *tropicália* foi “uma variante brasileira e complexa do *Pop*, na qual se reconhece um número crescente de músicos, escritores, cineastas, encenadores e pintores de vanguarda.” Segundo a sua interpretação, a coexistência entre o arcaico e o moderno fez surgir no Brasil esse movimento artístico, de acordo com o qual “o veículo é moderno e o conteúdo é arcaico, mas o passado é nobre e o presente é comercial; por outro lado, o passado é iníquo e o presente é autêntico, etc.” Nesse sentido, Schwarz afirma que “para obter o seu efeito artístico e crítico, o tropicalismo trabalha com a conjunção esdrúxula de arcaico e moderno que a contra-revolução cristalizou, ou por outra ainda, com o *resultado* da anterior tentativa fracassada de modernização nacional.”²⁰⁵

Schwarz criticava a *tropicália* pelo movimento não dar uma alternativa ou perspectiva de futuro para a condição contraditória do país com a mistura do arcaico e moderno. Segundo Heloísa Buarque de Hollanda, o ensaio de Schwarz “ainda que informado explicitamente pelo conceito benjaminiano de alegoria, resulta muito próximo da crítica de Lukács a esse conceito no sentido da exigência da perspectiva

²⁰³ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 85-98.

²⁰⁴ TROPICÁLIA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3741/tropicalia>>. Acesso em: 19 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Acesso em 19 de jul. de 2017.

²⁰⁵ SCHWARZ, Roberto. *Cultura e política: 1964-1968*. In: *O pai de família*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 71, 74, 76.

finalista para a obra de arte.”²⁰⁶ Walter Benjamin desenvolve “o conceito de alegoria como a chave teórica para a compreensão da modernidade”. Para ele, a alegoria

[...] é representação do outro, de vários outros, mas não do todo. Sua alusividade é pluralista, tende à diversidade. [...] A alegoria desta forma denuncia uma atitude ambivalente em face da realidade. Podemos dizer nesse sentido que o procedimento alegórico é fundamentalmente crítico: não se prestando à construção de naturezas estáticas, ele mostra uma profunda desconfiança da realidade e da linguagem.²⁰⁷

Já para Lukács, que critica o conceito de alegoria de Benjamin,

[...] o procedimento alegórico tende a negar a realidade imediata, confinando-se numa descrição superficial de alguns de seus aspectos. Faltaria ainda à configuração alegórica a capacidade de apontar para o futuro e essa incapacidade, essa perda do horizonte futuro, acabaria por levá-la a um beco sem saída: a linguagem do desespero, impossibilitada de suprir as necessidades histórico-universais da arte.²⁰⁸

Ao contrário do que afirmava Schwarz a respeito de uma ausência de proposta para o futuro, Hollanda entende que a tropicália “começa a sugerir uma preocupação com o *aqui e agora*, começa a pensar a necessidade de revolucionar o corpo e o comportamento, rompendo com o tom grave e a falta de flexibilidade da prática política vigente.” De acordo com a autora, e como demonstrarei a seguir, os movimentos vanguardistas que sucederam a tropicália

[...] serão intensificados nos anos seguintes, onde as preocupações com a modernidade e a desconfiança em relação à esquerda-ortodoxa e à direita são aprofundadas, dando lugar a uma radicalização da crítica comportamental e a um novo tipo de atuação, já presente na tropicália, que privilegia a intervenção múltipla, “guerrilheira”, diversificada e de tom anarquista nos canais do sistema.²⁰⁹

A respeito da tropicália, Celso Favaretto destaca que o movimento “deu uma resposta desconcertante à questão das relações entre arte e política.” Discorrendo sobre a música inaugural do movimento, *Tropicália*, Favaretto assegura que nela

[...] expõem-se as mazelas do subdesenvolvimento; as posturas de esquerda e de direita; a ideia de uma fatalidade histórica, em forma de um “destino

²⁰⁶ HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 69.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 67.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 67.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 70, 71.

nacional”; o mito de que tudo se resolve em festa (o carnaval oficial, o futebol, a televisão), que preenche o cotidiano e alivia a tensão.²¹⁰

A tropicália é analisada por ele como evidência da “aberração resultante da justaposição dos anacronismos e da modernização” do Brasil, nos quais transparecem “uma situação histórica, impossível de ser concretizada com nitidez, que irrompe sob a forma do retorno do reprimido.”²¹¹

Sobre o tropicalismo-musical, Hollanda sustenta que o movimento foi a expressão do colapso que ocorria no país e que com seus “cabelos longos, roupas coloridas, atitudes inesperadas, a crítica política dos jovens baianos passam a ter uma dimensão de recusa de padrões de bom comportamento, seja ele cênico ou existencial.” Segundo essa autora,

Recusando o discurso populista, desconfiando de projetos de tomada de poder, valorizando a ocupação dos canais de massa, a construção literária das letras, a técnica, o fragmentário, o alegórico, o moderno e a crítica de comportamento, o Tropicalismo é a expressão de uma crise.²¹²

Similarmente, Marcos Napolitano acentua que algumas questões centrais do movimento tropicália dos anos 1960 encontravam-se nessa dicotomia entre o antigo e o moderno, o passado e o futuro, o engajamento e o deboche, o povo e o público, evidenciadas pelas perguntas que se colocavam a esses artistas:

Qual a função social da arte num país subdesenvolvido? Como conciliar forma e conteúdo na obra politicamente comprometida? Como a cultura engajada deve ocupar a mídia? Qual o estatuto sociológico e cultural que deve definir o “povo”, interlocutor idealizado do artista e do intelectual de esquerda? Quais os limites entre “povo” como categoria política e “público” como categoria mercadológica?²¹³

Tais questionamentos já eram feitos por outro grupo de artistas que buscavam um comprometimento com questões políticas e sociais. A partir desse ponto passo a discutir esse engajamento, caracterizado por uma orientação pedagógica na produção artística. Retrocedendo no tempo cronológico e focalizando o período pré-1964, Roberto Schwarz – que escrevia entre 1969 e 1970 – afirmava que “o governo

²¹⁰ FAVARETTO, *Tropicália...*, 2000, op. cit., p. 30, 67.

²¹¹ Ibid., p. 114.

²¹² HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 63-64.

²¹³ NAPOLITANO, Marcos. Arte e política no Brasil: História e Historiografia. In: EGG, André; FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *Arte e política no Brasil: modernidades*. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 89-90.

populista de Goulart, apesar da vasta mobilização esquerdizante a que procedera, temia a luta de classes e recuou diante da possível guerra civil.” O povo nada fez para impedir a tomada de poder pela direita sob o comando dos militares. As consequências vieram:

[...] intervenção e terror nos sindicatos, terror na zona rural, rebaixamento geral de salários, expurgo espacialmente nos escalões baixos das Forças Armadas, inquérito militar na Universidade, invasão de igrejas, dissolução das organizações estudantis, censura, suspensão do habeas corpus, etc.²¹⁴

Apesar disso, surpreendentemente, a atuação da esquerda no campo da cultura continuou crescendo e manteve-se hegemônica no país. Os grupos ideológicos da esquerda – estudantes, artistas, intelectuais, jornalistas, parte do clero, arquitetos, etc. – foram poupados da prisão, do desemprego e do exílio num primeiro momento. “Torturados e longamente presos foram somente aqueles que haviam organizado o contato com operários, camponeses, marinheiros e soldados.”²¹⁵

Marcelo Ridenti coloca-se contrário à visão defendida por Schwarz de que a esquerda era hegemônica no campo cultural, pois segundo ele essa “hegemonia de esquerda estaria só no interior das camadas sociais intelectualizadas” e a hegemonia cultural, política e econômica “nunca deixou de ser burguesa” na sociedade brasileira. Seguindo seu pensamento, a burguesia

[...] vem exercendo sua hegemonia em todos os campos da vida, penetrante em todos os poros sociais, hegemonia que se transforma junto com a trajetória do próprio capitalismo no país. [...] Nesse processo, a “hegemonia cultural da esquerda”, ou melhor, a disseminação de ideias críticas em certos meios intelectualizados, com o correr dos anos, acabou sendo crescentemente utilizada de forma distorcida para a legitimação e consolidação da hegemonia burguesa reorganizada [...]. A hegemonia burguesa rearranjou-se após 1964, incorporando até elementos críticos a ela [...].²¹⁶

Ridenti é enfático em seu posicionamento:

[...] jamais houve uma hegemonia cultural de esquerda na sociedade brasileira, [...]. No máximo, esboçou-se a gestação de uma hegemonia alternativa, ou contra-hegemonia, que acabou sendo quase totalmente abortada e incorporada desfiguradamente pela ordem vigente [...].²¹⁷

²¹⁴ SCHWARZ, Cultura e política..., 1978, op. cit., p. 61, 62.

²¹⁵ Ibid., p. 62.

²¹⁶ RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. [E-book]. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 79.

²¹⁷ Ibid., p. 80.

O historiador Daniel Aarão Reis parece compartilhar da mesma visão de que a circulação cultural de esquerda era restrita e não hegemônica quando constata que “no teatro, na música de protesto, no cinema, nas artes plásticas, ecoavam as perplexidades e as amarguras de amplos setores sociais.”²¹⁸ A esse movimento crítico, coordenado por intelectuais e artistas, havia algumas barreiras. A que lhe interessa é a de ordem social:

As grandes massas de trabalhadores urbanos e rurais não tinham vez, nem voz, naquelas críticas. A maior parte simplesmente acomodou-se à nova situação, devotando-se à batalha da sobrevivência. Outros setores, mais participantes nas lutas pelas reformas de base, encontraram-se desorientados e desmoralizados pelo desmembramento de suas referências político-partidárias e sindicais.²¹⁹

Proclama Heloísa Buarque de Hollanda, acompanhando a defesa de uma “hegemonia cultural da esquerda” levantada por Schwarz, que

[...] a produção cultural, largamente controlada pela esquerda, estará nesse período pré e pós-64 marcada pelos temas do debate político. Seja ao nível da produção em traços populistas, seja em relação às vanguardas, os temas da modernização, da democratização, do nacionalismo e da “fé no povo” estarão no centro das discussões, informando e delineando a necessidade de uma arte participante, [...].²²⁰

Reitera Schwartz de maneira segura que até o ano de 1968 “a intelectualidade de esquerda foi estudando, ensinando, editando, filmando, falando etc. e sem perceber contribuiu para a criação, no interior da pequena burguesia, de uma geração maciçamente anti-capitalista.” Segundo esse autor, antes de 1964 o marxismo ganhara contornos nacionalistas e trabalhistas no Brasil, conduzido pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), que propunha uma aliança de classes com a burguesia nacional. Na sua visão crítica anunciada ainda muito próxima temporalmente aos acontecimentos: “o conjunto estava sob medida para a burguesia populista, que precisava da terminologia social para intimidar a direita latifundiária, e precisava do nacionalismo, autenticado pela esquerda, para infundir bons sentimentos nos trabalhadores.” O PCB percebia um antagonismo entre o imperialismo e o capitalismo

²¹⁸ REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005 p. 41.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 42.

²²⁰ HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 21.

dentro da burguesia. Havia nela, segundo o partido, uma classe dominante voltada ao “setor agrário, retrógrado e pró-americano, e um setor industrial, nacional e progressista, ao qual se aliava contra o primeiro.”²²¹

Acerca do comportamento aliancista do PCB, Holanda e Gonçalves afirmam que

A ênfase na ideia de que a principal contradição a ser superada em nossa sociedade dava-se entre a “nação” e o “imperialismo americano” levava o PCB a compromissos e alianças que tinham como contrapartida uma sintomática desconsideração do jogo de forças interno. A valorização do papel “progressista” da burguesia nacional e das inclinações reformistas e nacionalistas do Estado janguista resultava na adoção de uma política de cúpula que não raramente privilegiava acordos “por cima” em detrimento da mobilização das forças populares.²²²

Para esses autores, o período desenvolvimentista que antecedeu o golpe de 1964 tinha gestado uma “geração extremamente sensibilizada pelas questões do desenvolvimento e da emancipação nacional.” Após o golpe, a intelectualidade e parte da produção cultural converteram-se, não de forma uniforme, em um “foco de resistência” aos projetos implantados pela ditadura civil-militar.²²³

No cenário do pós-Segunda Guerra, a produção artística engajada estava direcionada à estética do realismo socialista, principalmente conduzida por imposições dos Partidos Comunistas como um modelo oficial. Segundo Napolitano,

A pintura deveria ser figurativa e a literatura deveria descrever a luta de classe, de forma narrativa convencional, cultuando os “heróis positivos” da classe operária. Nesse contexto, a arte engajada começa a ver-se em meio a uma série de dicotomias, traduzidas pelos embates entre figurativistas e abstracionistas e entre cosmopolitistas e nacionalistas.²²⁴

Nessa atmosfera ideológica da esquerda internacional e nacional surge o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (o CPC da UNE), cujo objetivo era promover uma “arte popular revolucionária”, coletiva e didática. O artista militante do CPC punha-se contrário à arte burguesa e só via uma função para as manifestações artísticas: a conscientização das camadas populares para a tomada revolucionária do poder. Por essa perspectiva, a arte devia ser feita de forma didática,

²²¹ SCHWARZ, *Cultura e política...*, 1978, op. cit., p. 63, 65.

²²² HOLLANDA, *Cultura e participação nos anos 60...*, 1982, op. cit, p. 18.

²²³ *Ibid.*, p. 20, 21.

²²⁴ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. XIX.

a fim de conduzir o povo ao esclarecimento de sua condição e promover uma revolução social²²⁵ – apesar dessa noção de “povo” tida pelas esquerdas, em especial pelo PCB, ser “um tanto escamoteadora das contradições entre as diversas classes e frações de uma classe que compõem a sociedade.”²²⁶ O CPC atuou entre os anos 1962 e 1964 na sede da União Nacional dos Estudantes, no Rio de Janeiro. Segundo Renato Ortiz, o CPC da UNE desenvolveu “uma ideologia a respeito da vanguarda artística”, buscando “compreender o tema da tomada de consciência dentro de uma ação politicamente orientada à esquerda.” Com o interesse de atingir esse objetivo, os membros do CPC “improvisavam teatro político em portas de fábrica, sindicatos, grêmios estudantis e na favela, começavam a fazer cinema e lançar discos.”²²⁷

Ortiz frisa dois pontos fundamentais para que se entenda a ideologia do CPC:

1) a efervescência política que, em última instância, permitiu o desenvolvimento do CPC como ação revolucionário-reformista definida dentro dos quadros artísticos e culturais; 2) a ideologia nacionalista que transpassa a sociedade brasileira como um todo e consolidava o bloco nacional que congregava diferentes grupos e classes sociais.²²⁸

Esse segundo ponto assemelha-se à crítica feita por Schwarz, Hollanda e Gonçalves sobre a posição aliancista do PCB. De acordo com Ortiz, no âmbito da ideologia do CPC, a ideia de “cultura popular” aparece no sentido de transformação, em oposição a um caráter conservador que associava a cultura à tradição. O entendimento do CPC não era, nesse sentido, o da produção de uma cultura pelo “povo”, e sim que os intelectuais, essa elite que fazia parte do CPC, representasse o “povo”. A cultura seria produzida pelos intelectuais e levada até o povo. Nas palavras de Ortiz, “fala-se *sobre* o povo, *para* o povo, mas dentro de uma perspectiva que permanece sempre como exterioridade.”²²⁹ Ainda nessa ótica, a preocupação com a estética seria abolida e as obras teriam de privilegiar um caráter instrutivo, com o “povo” apresentado como personagem principal.

²²⁵ CENTRO Popular de Cultura (CPC). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399389/centro-popular-de-cultura-da-une>>. Acesso em: 22 de Jul. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7; KORNIS, Mônica Almeida. *Centro Popular de Cultura*. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Centro_Popular_de_Cultura>. Acesso em 22 de jul. de 2017.

²²⁶ HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 20.

²²⁷ SCHWARZ, *Cultura e política...*, 1978, op. cit., p. 69.

²²⁸ ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 69.

²²⁹ *Ibid.*, p. 73.

A arte para o CPC era, segundo Hollanda, “definida como um instrumento a serviço da revolução social, que deveria abandonar a ‘ilusória liberdade abstratizada em telas e obras sem conteúdo’, para voltar-se coletiva e didaticamente ao povo, restituindo-lhe ‘a consciência de si mesmo’.”²³⁰ O manifesto do CPC apontava para as três alternativas possíveis para os artistas e intelectuais daquele período, seriam elas: “ou o conformismo, ou o inconformismo, ou a atitude revolucionária consequente.”²³¹ O conformismo levaria os artistas a uma conduta alienada; o inconformismo conduziria a uma ação dispersa e inconsequente; já a atitude revolucionária, na visão dos cepecistas, seria a alternativa correta por colocar o artista como integrante do “povo” revolucionário. O CPC demonstrava assim uma concepção da arte como instrumento para a tomada de poder. Porém, seguindo a análise de Hollanda,

Ao reivindicar para o intelectual um lugar *ao lado do povo*, não apenas se faz paternalista, mas termina – de forma “adequada” à política da época – por escamotear as diferenças de classe, homogeneizando conceitualmente uma multiplicidade de contradições e interesses.²³²

A produção do CPC não tinha “interesse pelo experimentalismo, e sim pelo estabelecimento de uma linguagem adequada à conscientização do público”, como elucida Favaretto. Nas atitudes dos integrantes do CPC percebia-se “agressividade, quando não desprezo, contra as tendências experimentalistas, assim como uma recusa da importação de formas, ritmos e estilos.” Essas atitudes formaram um grupo de artistas que se opunham a uma “pequena elite, considerada reacionária, por ser formalista.”²³³

Nesta mesma vertente crítica, Ridenti considera a postura defendida pelo CPC da UNE em relação à cultura e à estética da seguinte forma:

A proposta de uma cultura nacional e popular buscava recuperar elementos de correntes estéticas diversas, como o existencialismo engajado sartreano e o modelo brechtiano, mas acabava gerando um tipo de arte muito próximo do “realismo socialista” do período stalinista da URSS, avesso a inovações formais e expressando uma simpatia pelos oprimidos, uma identidade com a miséria humana que não se transformaria num sentimento de solidariedade ativa com os trabalhadores no sentido da ruptura da alienação a que são submetidos, mas sim numa espécie de compaixão filantrópica e conformista

²³⁰ HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 10.

²³¹ *Ibid.*, p. 21-22.

²³² *Ibid.*, p. 23.

²³³ FAVARETTO, *Tropicália...*, 2000, op. cit., p. 29.

por parte do público, composto, no caso brasileiro, por um estrito círculo detentor do acesso à cultura, especialmente depois do golpe militar.²³⁴

Outra temática ideológica recorrente no CPC era o nacionalismo, visto como inseparável do popular. Ortiz destaca que “a luta anti-imperialista, tema essencial das manifestações estudantis, penetra desta forma o texto artístico, e pode, pedagogicamente, ser exposta para a grande massa.” A busca pelas raízes culturais nacionais combatia, nesse sentido, as influências estrangeiras condenando tudo o que vinha de fora. A negação do *rock*, entendido como um elemento cultural imposto pelos países imperialistas, era um exemplo disso.²³⁵

De acordo com Marcelo Ridenti, a ideia de revolução era o que motivava as ações e os debates políticos e estéticos nos anos 1960. Esse autor desenvolve o conceito de romantismo revolucionário para refletir sobre o espírito que marcou uma geração de artistas, intelectuais e estudantes brasileiros. Espírito alimentado por um contexto internacional de Guerra Fria, no qual possibilidades alternativas libertadoras pudessem colocar o Terceiro Mundo numa via independente do poder norte-americano.²³⁶ Contudo, com o golpe de 1964 “calaram-se então, junto às vozes de sindicalistas e de políticos indesejados, as vozes ligadas ao CPC, entidade já sabidamente envolvida com a militância político-cultural de esquerda.”²³⁷

Diferentemente do que propunham os militantes do CPC, mas também preocupados em promover manifestações artísticas nos anos 1960 – guardadas as “diferenças estéticas e políticas”, que convergiam “para o debate, a luta, a ação criativa” –, as novas “correntes culturais” apareciam, na perspectiva de Ridenti, “no centro da mesma dinâmica social, o que faz as diferenças entre elas se esmaecer relativamente, quando olhadas em retrospectiva.”²³⁸ Essa forma de pensar a arte não acontecia de maneira igual em todos os setores, mas abarcava “projetos diversos, imersa num clima de crescente debate, a cultura trabalhava a sensibilização política de seus novos consumidores”, como nos esclarece Hollanda e Gonçalves. Os novos consumidores eram os jovens universitários oriundos da classe média, diferente do

²³⁴ RIDENTI, *O fantasma da revolução...*, 2010, op. cit., p. 72-73.

²³⁵ ORTIZ, *Cultura brasileira e identidade nacional...*, 2012, op. cit., p. 75, 76.

²³⁶ RIDENTI, Marcelo. Cultura e política: os anos 1960-1970 e sua herança. In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 135.

²³⁷ FREITAS, *Arte e contestação...*, 2003, op. cit., p. 25.

²³⁸ RIDENTI, *O fantasma da revolução...*, 2010, op. cit., p. 94.

público alvo do CPC formado por trabalhadores associados ao ideal de “povo”. A “tentativa de trabalhar novas linguagens dentro de projetos que levassem em conta a intervenção política marcaria a presença de novos interlocutores no debate cultural.”²³⁹

Explicitando esses novos interlocutores desse debate, suas ações e propostas de uma forma diferente de interação com o público (não mais “pedagógicas” como as defendidas pelo CPC), entre os dias 06 e 28 de junho de 1968, Frederico Morais coordenou o evento *Arte no Aterro*, que contava com exposições ao ar livre durante todo o mês, além de

aulas para crianças e adultos, com o intuito de aproximar a arte do público e não produzir uma arte para ele ou que falasse em nome dele. Nesse evento, Oiticica comandou a manifestação final, *Apocalipopótese*, que explorava a participação do público nas obras. Para Paulo Reis, “Apocalipopótese, como uma ‘hipótese do apocalipse’, anunciava o esgarçamento da vanguarda como projeto possível de um país que marchava para o completo cerceamento das liberdades civis.”²⁴⁰ Nessa manifestação, houve acontecimentos simultâneos, sem uma ligação perceptível, a não ser a cooperação do público nas obras como

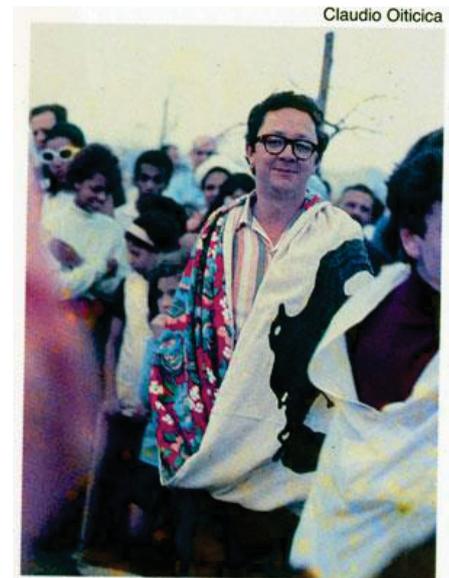


Figura 15: Frederico Morais vestindo P19 Parangolé Capa 15 "Guevarcália" no evento *Apocalipopótese*, 1968.

“Sementes” de Ligia Pape, “Apoliroupas”, de Sami Mattar, “As três graças do apocalipse”, de Roberto Lanari, “Urnas Quentes”, de Antônio Manuel, show de cães amestrados, sob o comando de Rogério Duarte e “capas” de Oiticica, vestidas por assistas da Mangueira, Portela e Salgueiro.”²⁴¹

Morais relembra que

Havia um clima ao mesmo tempo alegre e tenso, de comunhão e violência. [...]. Como o Dadá, apocalipopótese nada queria dizer de particular, os significados iam surgindo à medida que os acontecimentos se desenvolviam, sem uma lógica explícita.²⁴²

²³⁹ HOLLANDA, *Cultura e participação nos anos 60...*, 1982, op. cit., p. 26.

²⁴⁰ REIS, *Exposições de arte...*, 2005, op. cit. 172.

²⁴¹ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 94-95.

²⁴² *Ibid.*, p. 99.

Apesar da certa desconexão entre as obras, uma postura em relação à arte era compartilhada por artistas que faziam parte do evento. Tal postura, na definição de Moraes, era elucidada da seguinte forma: “o artista é autor de uma estrutura inicial – mas cuja plena realização vai depender da vontade de participação do espectador, agora um co-criador.”²⁴³ Dessa forma,

Cessou a estrutura representativa – é o espaço mesmo que significa. Cessou a metáfora. A arte vive seu próprio tempo. Não havendo mais um muro a separar duas realidades antagônicas, o espaço da arte confunde-se com o espaço da vida e é o espectador que preenche, agora, o quadro branco.²⁴⁴

O importante a partir daquele momento era, então, colocar o público na condição de participante da obra, aproximando a arte da *práxis* vital, fazendo do espectador ou espectadora um elemento de complementariedade para a plenitude da obra e não mais aquele que, inerte, a observa.

O crítico de arte Thomas M. Cohn, em coluna alusiva à *Feira de Artes Plásticas* que ocorreu na Galeria Giro, no Rio de Janeiro em setembro de 1968, cuja linha de participação do público era a mesma proposta por Moraes em *Arte no Aterro*, apontava para “uma euforia total”, uma “comunicação com o povo”, uma “arte para todos” e sobre o “fim das galerias” evidenciando o clima que envolvia as vanguardas artísticas do período. Segundo ele, essa geração conseguiu “em primeiro lugar o encontro com um público novo em boa parte”, público que era “formado em sua maioria por pessoas que têm receio de entrar em Galerias”. Além de aproximar a arte do público, Cohn julgava positiva a desconstrução da aura do artista “gênio”, destacando que “o novo visitante aprendeu que o artista é uma pessoa que trabalha, que vive disso, em suma um indivíduo que pode ser seu vizinho, seu amigo ou seu irmão.” Apesar dessas considerações, o crítico desaprovou a qualidade dos trabalhos expostos na específica *Feira*, afirmando que “o nível de mais de 90 por cento das obras foi deprimente.”²⁴⁵

Outro crítico de arte, Walmir Ayala, também referia-se à *Feira* como um acontecimento “estranho” para os padrões burgueses com os quais a arte era habitualmente associada. “Entre sanfoneiros e repentistas”, “com batidas de maracujá, carne seca com farinha e angu, mungunzá, cafezinho, laranja e rapadura”,

²⁴³ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 10.

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 36.

²⁴⁵ COHN, Thomas M. *A feira...* *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 22 set. 1968.

a abertura da Feira contaria com sorteios “a preços popularíssimos” de obras dos artistas, “alguns dos mais importantes ao lado de jovens, numa verdadeira confraternização.”²⁴⁶

Ao que tudo indica, partindo da narrativa de Frederico Morais, Cohn e Ayala, os anos que se seguiram ao golpe civil-militar de 1964 até a decretação do AI-5 em 1968 foram, no campo da produção cultural e principalmente nas artes plásticas, “uma grande festa tropical”. Para Morais,

[...] o tropicalismo foi uma verdadeira explosão criativa, um movimento de liberdade, foi uma festa que durou enquanto o regime pode se mostrar um pouco mais liberal. Mas que não poderia persistir por muito tempo (sob pena de perder o controle da situação), principalmente porque as forças liberadas pelo tropicalismo tinham um conteúdo revolucionário evidente.²⁴⁷

Obviamente não estou aqui, com essa explanação, minimizando a ação da censura, mas buscando evidenciar a forte onda criativa e participativa que tomou conta das vanguardas artísticas entre os anos de 1964 e 1968. A censura menos constante ao campo artístico nesse período pode ser entendida como uma estratégia da própria ditadura civil-militar. Napolitano conduz com propriedade essa reflexão:

O regime evitava desencadear uma repressão generalizada à base de violência policial direta e paralegal, como aquela exigida pela extrema-direita militar, sobretudo contra artistas, intelectuais e jornalistas. Os ideólogos e dignatários mais consequentes do governo militar sabiam que não seria possível governar um país complexo e multifacetado sem se apoiar em um sistema político com amplo respaldo civil, e com uma aceitação na sociedade, principalmente junto à classe média que tinha sido a massa de manobra que legitimara o golpe “em nome da democracia”. Mas também não podia permitir dissensos e críticas diretas à “Revolução de 64”, sob pena de perder o apoio dos quartéis. Até que a nova ameaça pudesse servir de justificativa ao endurecimento da repressão, o governo militar tinha que equilibrar o frágil consenso golpista e a unidade militar, além de acalmar os cidadãos que não aderiram ao golpe, permitindo-lhes certa liberdade de expressão.²⁴⁸

²⁴⁶ Segundo Ayala, a *Feira* teria elementos muito populares como a passagem do “chapéu de coleta para os músicos”, além da “*caixinha obrigado* para as despesas dos artistas organizadores”. Ressaltava o crítico que a galeria estaria “decorada a caráter: no piso folhas de canela, para dar o sabor do antigo hábito dos casamentos sertanejos.” Nomes como Ivã Serpa, João Osório, Sami Mattar, Roberto Magalhães, Cildo Meireles, Pedro Escosteguy, Jaguar, Rubens Gerchman, Zivaldo, Antônio Manuel, Carlos Vergara, Theresa Simões, entre diversos outros artistas, estariam com obras expostas na *Feira*. AYALA, Waldir. As artes na semana. Feira na Giro. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 19 ago. 1968, p. 4.

²⁴⁷ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 98.

²⁴⁸ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 60.



Figura 16: Antonio Manuel, *A Imagem da Violência*, 1968.

Otília Arantes salienta que, alicerçados nessa certa liberdade de ação, após o golpe civil-militar de 1964 e as primeiras prisões e expurgos, “intelectuais e artistas voltam a reclamar para si um papel de ponta na resistência ao processo regressivo por que passava o país.” O novo desafio colocado às vanguardas artísticas brasileiras era ainda de romper os limites com a instituição-arte “trazendo-a ao campo político-ético-social, como forma de atuação-produção coletiva.” Com isso, a ideia de obra foi modificada na direção de um projeto ou ação, “o espaço da criação artística não deveria mais ser o museu, mas a rua, o espaço das trocas coletivas.” A participação do público ganhava caminhos variados que, “em nível maior ou menor, vai ser mais ou menos popular, mas ela é quase sempre o fito principal dos artistas na época.”²⁴⁹

Temos, portanto, dois momentos distintos da produção artística visual brasileira. Cronologicamente, o primeiro momento com o nacional-popular que propunha uma produção artística almejando “educar” o “povo” para fomentar a revolução. E o segundo momento, identificado com as vanguardas que ora eram acusadas de formalistas, ora de alienadas, mas que também estavam politizadas principalmente no que se referia à radicalização da linguagem e a oposição a uma produção artística didática, como no caso da *tropicália*, da nova figuração, do Cinema Novo ou do Teatro Oficina.²⁵⁰

Faço agora uma interpelação para uma breve exposição sobre a nova figuração nas artes plásticas a título de complementação da composição do



Figura 17: Antonio Henrique Amaral, *Consensus*, 1968.

²⁴⁹ ARANTES, Otília B. F. De “Opinião-65” à 18ª Bienal. *Novos estudos*, Cebrap, n. 15, São Paulo, julho de 1986, p. 69, 70, 73.

²⁵⁰ FREITAS, Artur. Vanguardas brasileiras e ditadura militar: o conceitualismo na obra de Carlos Zílio e Cildo Meireles. *ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA* – Londrina, 2005, p. 1-2.



Figura 18: Antonio Manuel, Militar, 1968.

panorama da produção artística de vanguarda entre os anos de 1964 a 1968.

A nova figuração representou para as artes plásticas um movimento que teve o seu auge entre os anos de 1965 e 1967, com “uma apropriação politizada da irreverência do vocabulário pop, em que no lugar da apologia ao consumo despontam as críticas figuradas ao imperialismo, à cultura de massa e ao autoritarismo.”²⁵¹ As produções representativas desse período podem ser observadas nas obras de Antonio Manuel (Fig. 16 e 18), Antonio Henrique Amaral (Fig. 17), Glauco Rodrigues (Fig. 19), Nelson Leirner (Fig. 20), Claudio Tozzi (Fig. 21, 22 e 23),

entre outros. Esses artistas buscavam um descolamento da arte *pop* norte-americana por reconhecerem nela uma crítica vazia e alienada à sociedade de consumo. De acordo com Paulo Reis,

A movimentação rumo à figuração, passada pelas experimentações internacionais da vanguarda, estava sensivelmente entrelaçada ao momento político brasileiro. A necessidade de um posicionamento político dos artistas frente ao golpe militar, a abertura das discussões artísticas pela presença dos artistas estrangeiros e o posicionamento de uma crítica mais engajada, formaram o contexto, não necessariamente coeso, da retomada da figuração no Brasil.²⁵²

No país, os artistas estavam mais preocupados com a crítica social e política e com a homogeneização cultural promovida pelos meios de comunicação de massa que ampliaram-se no período. Quando a produção artística não estava voltada às camadas populares, houve uma liberdade de produção para artistas que se propunham a produzir obras com caráter de engajamento político. Segundo Flora Sússekind,

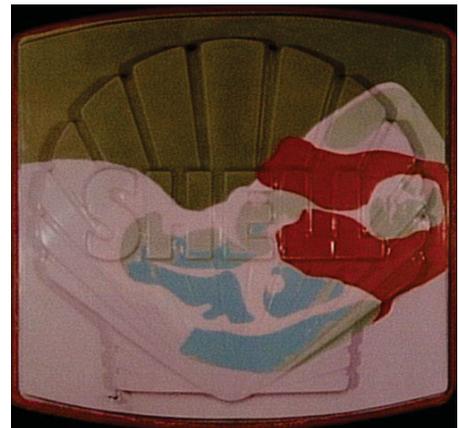


Figura 19: Glauco Rodrigues, Cântico dos Cânticos, 1967.

A estratégia do governo Castelo Branco foi, por um lado, expansionista – superdesenvolvimento dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão; por outro, até liberal com relação à arte de protesto e à

²⁵¹ FREITAS, Vanguardas brasileiras e ditadura militar..., 2005, op. cit., p. 3.

²⁵² REIS, *Exposições de arte...*, 2005, op. cit., p. 77.



Figura 20: Nelson Leirner, *A-doração*, 1966.

intelectualidade de esquerda, desde que cortados seus possíveis laços com as camadas populares.²⁵³

Enquanto ocorria essa certa liberdade de expressão nos meios restritos da arte, o governo militar expandia os meios de comunicação de massa, mais precisamente a televisão, que garantia um

controle social efetivo dentro das casas e difundia a estética do espetáculo, assimilada rapidamente pelo grande público. Enquanto isso, “aos intelectuais ligados à produção ideológica, à cultura de protesto, restava uma espécie de ‘diálogo de comadres’.”²⁵⁴ Possivelmente, essa era a estratégia do governo militar: não cerceava a liberdade de expressão desse artistas críticos da ditadura pois seu campo de ação estava basicamente restrito ao próprio meio artístico e intelectual, não reverberando em grande parte da população que estava cooptada pela televisão. Sússekind destaca, numa perspectiva oposta àquela defendida por Schwarz a respeito da hegemonia cultural da esquerda, que

Os protestos eram tolerados, desde que diante do espelho. Enquanto isso, uma população convertida em plateia consome o espetáculo em que se transformam o país e sua história. A utopia do “Brasil Grande” dos governos militares pós-64 é construída via televisão, via linguagem do espetáculo.²⁵⁵



Figura 21: Claudio Tozzi, *USA e Abusa*, 1966.

Napolitano também esclarece esse assunto, posicionando-se da mesma forma que Sússekind e Ridenti, contradizendo a alegação sobre a hegemonia cultural da esquerda defendida por Schwarz, quando afirma que “a cultura

²⁵³ SÚSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários e retratos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 13.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 14.

²⁵⁵ *Id.*

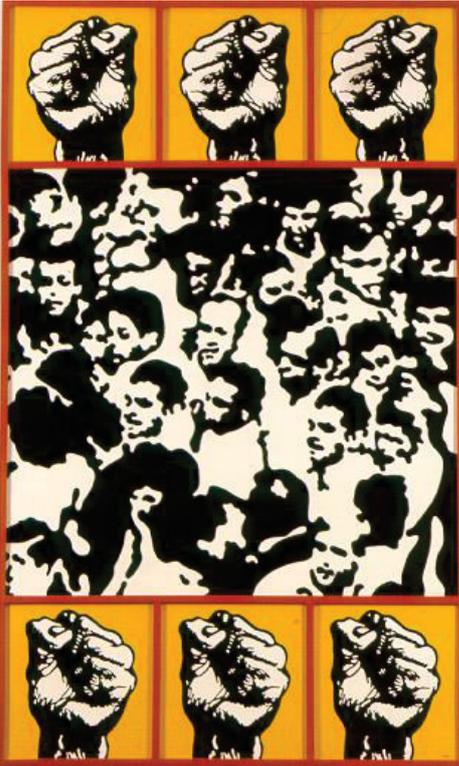


Figura 22: Claudio Tozzi, *Multidão*, 1968.

crítica e de esquerda era tolerada pelo governo militar à medida que o artista engajado ficasse dentro do círculo de giz do mercado e dos circuitos culturais da classe média.” O isolamento do terreno artístico, restrito aos “intelectuais e artistas de classe média e sua própria classe não parecia, ao menos até 1967, uma grande ameaça ao regime, embora causasse constrangimentos e transtornos.”²⁵⁶

Segundo argumentação de Sússekind, essa liberdade dada pelos militares à crítica artística por não ter uma ampla abrangência de público, proporcionou o desenvolvimento de grupos organizados, dentro da classe média, de combate ao sistema. Isso motivou novas ações por parte do Estado autoritário no sentido de combatê-los. “E,

em 1968, muda então a política governamental no campo da cultura. Mudança cujo marco inicial seria a apresentação do Ato Institucional nº 5 ao Conselho de Segurança Nacional, em 13 de dezembro de 1968.”²⁵⁷

Salientei, portanto, que durante o período de 1964 a 1968 as vanguardas artísticas brasileiras foram voltando-se cada vez mais para questões políticas, marcadas pela nova figuração, pelo uso do objeto e da ambientação, calcadas em temas relativos ao subdesenvolvimento, à cultura de massa e ao poder autoritário. Segundo Freitas, “do ponto de vista do público, aliás, a vanguarda desse período se notabilizou por uma tendência coletiva que ficou evidente tanto em propostas de rua [...] quanto em algumas exposições coletivas de grande arregimentação [...]”²⁵⁸

Após o AI-5, os projetos vanguardistas



Figura 23: Claudio Tozzi, *Cae*, 1968.

²⁵⁶ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 84, 86.

²⁵⁷ SÚSSEKIND, *Literatura e vida literária...*, 1985, op. cit., p. 16.

²⁵⁸ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 66.

foram a fundo na crítica social e política, entendendo as proposituras neoconcretas como insuficientes e já esvaziadas para a nova conjuntura que se colocava ao país. A partir de então, as vanguardas artísticas passaram a operar de forma mais individualizada e fragmentada, radicalizada e conceitualista, apesar da arte de guerrilha não representar a única corrente vanguardista do período. Indicarei a seguir que as experiências das vanguardas artísticas desse primeiro período da ditadura civil-militar desdobraram-se em radicalizações estéticas e comportamentais nas artes plásticas.

2.2 O AI-5 e as mudanças na produção artística pós 1968

Em 13 de dezembro de 1968 foi decretado o Ato Institucional nº 5²⁵⁹, pelo então general-presidente Costa e Silva, como consequência de uma crise política entre a Câmara do Deputados e o Executivo, alicerçando a Doutrina de Segurança Nacional²⁶⁰ e caracterizando o Estado brasileiro por uma segurança interna total. Sob o controle do AI-5 e com o general Médici na presidência da República, a ditadura civil-militar pautou-se cada vez mais pela “violência, mediante a articulação dos diversos aparatos repressivos disponíveis e a serviço do terrorismo estatal.”²⁶¹

²⁵⁹ Segundo esse Ato, estava estabelecido que: “[...] O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.” BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em 28 ago. 2017.

²⁶⁰ A Doutrina de Segurança Nacional foi desenvolvida a partir da união de interesses de setores militares e civis na Escola Superior de Guerra, criada em 1949, com o auxílio técnico norte-americano e francês, cujo objetivo era o de oferecer treinamento para funções de direção e planejamento da segurança nacional, e fornecer o aparato “doutrinário e ideológico para a conquista e a manutenção do poder em 1964.” Essa doutrina teve origem norte-americana e foi criada no contexto da Guerra Fria, quando Estados Unidos e URSS disputavam a supremacia em âmbitos globais, opondo países capitalistas ocidentais ao comunismo. Nesse sentido, a ideologia difundida pela Doutrina de Segurança Nacional fornecia “intrinsecamente a estrutura necessária à instalação e à manutenção de um Estado forte e de uma determinada ordem social.” Por meio dela, além da guerra física, os militares praticavam também uma guerra psicológica, destruindo moralmente o inimigo e excluindo-os dos demais, utilizando para isso os meios de comunicação de massa e técnicas psicossociais. BORGES, Nilton. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 17-24.

²⁶¹ BORGES, A Doutrina de Segurança Nacional..., 2003, op. cit., p. 39-40.

Ainda no ano 1967, durante o governo Castelo Branco, foi criado Conselho de Segurança Nacional, a partir da Lei de Segurança Nacional²⁶², que colocava qualquer pessoa tanto na posição de vigia como de suspeito devido a diversidade de possibilidades de crimes políticos.²⁶³ Assim, os órgãos de segurança e de informações praticavam o terror por meio de prisões, torturas, assassinatos e desaparecimentos de pessoas, a fim de intimidar e dissuadir aqueles que eram tidos como inimigos do Estado. Por considerar qualquer cidadão um possível suspeito de subversão e, portanto, passível de ser eliminado, a Doutrina desrespeitava de forma categórica os direitos humanos. A figura do inimigo interno era utilizada de modo a manter o controle do poder por um grupo específico. De acordo com Marcos Napolitano, até a decretação do AI-5, o governo militar

[...] preservava algumas liberdades jurídicas e civis, sobretudo no plano da expressão e da opinião, evitando uma completa ruptura com os valores liberais que tinham sido fundamentais para justificar e legitimar o golpe de Estado. Mesmo estas liberdades eram cada vez mais questionadas pela direita militar, cuja visão de ditadura era menos sofisticada e institucional, preferindo a repressão pura e simples.²⁶⁴

Neste contexto pós 1968, segundo Schwarz, “o policiamento torna-se verdadeiramente pesado, com delação estimulada e protegida, a tortura assumindo proporções pavorosas, e a imprensa de boca fechada.”²⁶⁵ Não só o policiamento oficial ganha contornos mais repressivos como também o estímulo à vigilância civil fora praticado. Como afirma Napolitano,

Além da censura, a vigilância era um aspecto estratégico para o regime. Sua função central era produzir informações sobre pessoas, movimentos sociais, instituições e grupos políticos legais ou ilegais, evitando surpresas para o governo. Informações que poderiam, no futuro, produzir a culpabilidade dos vigiados. O eixo do sistema de informações era o Serviço Nacional de Informações, criado em junho de 1964.²⁶⁶

Um exemplo de tal vigilância pode ser observado em um folheto distribuído nos arredores e dentro do estádio do Morumbi, em 1970, impresso pela Federação

²⁶² Lei que definia “os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências.” BRASIL. Decreto-lei nº 314, de 13 de março de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10314.htm>. Acesso em 28 ago. 2017.

²⁶³ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 67.

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 69.

²⁶⁵ SCHWARZ, *Cultura e política...*, 1978, op. cit., p. 72.

²⁶⁶ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 110.

Paulista de Futebol, contendo o Hino Nacional de um lado e, de outro, reproduzindo lições de segurança passadas pelas autoridades policiais no ano anterior. Com o título *Mandamentos da segurança*, o texto expunha dez ações que o cidadão comum deveria praticar:

- 1 – Os terroristas jogam com o medo e o pânico. Somente um povo prevenido e valente poderá combatê-los. [...]
- 2 – Antes de formar uma opinião, verifique várias vezes se ela é realmente sua, ou se não passa de influências de *amigos* que o envolveram. Não estará sendo você um inocente útil numa guerra que visa a destruir você, sua família e tudo o que você mais ama nesta vida?
- 3 – Aprenda a ler jornais, ouvir rádio e assistir televisão com certa malícia. Aprenda a captar mensagens indiretas e intenções ocultas em tudo o que você vê e ouve. Você vai se divertir muito com o jogo daqueles que pensam que são mais inteligentes do que você e estão tentando fazer você de bobo com um simples jogo de palavras.
- 4 – Se você for convidado, ou sondado; ou conversando sobre assuntos que lhe pareçam estranhos ou suspeitos, finja que concorda e cultive relações com a pessoa que assim o sondou e avise à polícia ou o quartel mais próximo. [...]
- 6 – Não receba estranhos em sua casa – mesmo que sejam da polícia – sem antes pedir-lhes a identidade e observá-los até guardar de memória alguns detalhes [...].
- 8 – Há muitas linhas telefônicas cruzadas. Sempre que encontrar uma delas mantenha-se na escuta e informe logo à polícia ou o quartel mais próximo. [...]
- 9 – Quando um novo morador se mudar para seu edifício ou para o seu quarteirão, avise logo à polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive o anonimato.
- 10 – A nossa desunião será a maior força de nosso inimigo. Se soubermos nos manter compreensivos, cordiais, informados, confiantes e unidos ninguém nos vencerá.²⁶⁷

Pelas ideias expostas neste panfleto, pode-se conferir que havia realmente uma tentativa, por parte do aparato de repressão, de envolver a sociedade civil numa teia de espionagem que encarava qualquer cidadão como suposto inimigo que deveria ser combatido. A tudo e a todos, os “cidadãos de bem” deveriam ficar atentos e sempre denunciar qualquer atitude que parecesse suspeita, sob a proteção do anonimato garantido. Até mesmo as ideias propagadas em uma simples conversa eram possíveis alvos de desconfiança, gerando um clima constante de insegurança e medo, pois qualquer um poderia ser o inimigo. A figura construída do inimigo interno era também associada ao terrorista que, de acordo com o panfleto, tinha como suas armas o medo e o pânico. A denominação “terrorista” estava associada às ações

²⁶⁷ Folheto distribuído no Morumbi ensina a ouvir noticiário com malícia. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 24 mar. 1970, p. 26.

subversivas, principalmente àquelas que ganharam força após o AI-5, lideradas por grupos guerrilheiros urbanos.

Entre 1968 e 1972, destacaram-se, no interior da esquerda, propostas radicais de combate à ditadura civil-militar que se converteram em “ações espetaculares de guerrilha urbana: expropriações de armas e fundos, ataques a quartéis, cercos e fugas, sequestros de embaixadores.”²⁶⁸ A nova esquerda que se formou após 1964, segundo Hollanda, passou a “criticar o discurso reformista e nacionalista” do PCB, influenciada pelas “informações do processo de guerrilha revolucionária latino-americana e dos movimentos jovens que marcam as inquietações políticas em diversos países do ocidente e do leste na segunda metade dos anos 60.”²⁶⁹ Na luta armada nacional do período, obteve destaque no final de 1967 a Ação Libertadora Nacional (ALN), sob a liderança de Carlos Marighella, dissidente do PCB, com a realização do assalto a um carro pagador em São Paulo, e depois, em março de 1968. Neste ano, um atentado à bomba praticado contra o Consulado dos Estados Unidos, em São Paulo, teve autoria reivindicada pelo grupo, deixando evidente a presença da luta armada contra a ditadura civil-militar no país.²⁷⁰ Dias depois da decretação do AI-5, Carlos Marighella escrevia:

Em um país como o Brasil, onde existe uma crise política permanente como resultado do agravamento da crise crônica de estrutura e de crise geral do capitalismo e de onde surge, em consequência um poder militar, nosso princípio estratégico é *transformar a crise política em luta armada* do povo contra o poder militar. [...] Nossa organização [ALN] foi constituída para levar à prática uma linha revolucionária que tem como estratégia a guerrilha. Os princípios dessa organização não se confundem com os das organizações políticas de esquerda tradicionais no Brasil, cujo funcionamento se estabelece à base de reuniões para elaborar documentos. [...].²⁷¹

Os movimentos guerrilheiros da autodenominada “Esquerda Revolucionária” dispunham de “uma mesma disposição prática, lançando mão de métodos militaristas, adotando a guerrilha e as ações armadas como táticas para a eclosão de um levante de massas contra o regime de 64.”²⁷² Esses movimentos atraíram muitos jovens

²⁶⁸ REIS, *Exposições de arte...*, 2005, op. cit., p. 52.

²⁶⁹ HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 38.

²⁷⁰ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 78.

²⁷¹ MARIGHELLA, Carlos. O Guerrilheiro, dezembro de 1968 e janeiro de 1969 apud KUCINSKI, Bernardo. *Pau de arara: A violência militar no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, p. 102-103. Colchetes meus.

²⁷² HOLLANDA, *Cultura e participação nos anos 60...*, 1982, op. cit., p. 72.

estudantes para compor seus quadros, demonstrando um forte envolvimento com a mobilização política. De acordo com Hollanda e Gonçalves,

A valorização do corpo, da intuição, da sensibilidade, a recusa da cultura livresca, do tom grave do discurso teórico e das formas tradicionais da militância, traços que estiveram presentes na intervenção de tropicalistas e áreas afins, poderiam ser reencontrados, guardadas as devidas distâncias, na “ação-limite” da esquerda armada, onde o impulso para a ação parecia determinar a militância, contra a tradição intelectualizada e teórica – “de gabinete” – relacionada à atuação do PCB.²⁷³

Ainda que iniciada em 1967, a opção pela luta armada já se colocava para a esquerda brasileira antes mesmo dessa data, mas só apresentou-se como uma possibilidade viável quando não havia mais perspectivas de uma ação coletiva das classes populares contra a ditadura civil-militar. A partir desta frustração, uma parte da esquerda iniciou-se na luta armada, seguindo o lampejo do foquismo colocado em prática pela Revolução Cubana de 1959.

Esse ideal revolucionário fazia com que as organizações guerrilheiras se auto situassem na categoria de vanguarda política e, por isso, entendiam suas ações como legitimadas e justificadas. Segundo Denise Rollemberg, todas as organizações que se voltaram para a luta armada “acabavam funcionando como um grupo de vanguarda, de elite, que se imaginou à frente do processo revolucionário.”²⁷⁴ Trazendo para si a capacidade de construir o processo revolucionário em substituição aos movimentos sociais e políticos, os grupos guerrilheiros engajaram-se na luta armada esperando que as massas ligassem-se a eles em um segundo momento. A adesão da população, idealizada pelos revolucionários, não aconteceu. A repressão, as torturas e as mortes praticadas pelos agentes da ditadura civil-militar para descobrir as formas de conduta dos grupos guerrilheiros foram armas eficazes para dismantelar essas organizações.

Ainda pode-se entender a criação de grupos guerrilheiros a partir do conceito de “violência revolucionária”, explicitado por Maria Paula Araújo, a partir “de uma noção positiva da violência como instrumento legítimo de ação política.”²⁷⁵ Segundo essa autora, a temática da violência foi muito debatida nas décadas de 1960 e 1970,

²⁷³ HOLLANDA, *Cultura e participação nos anos 60...*, 1982, op. cit., p. 73.

²⁷⁴ ROLLEMBERG, *Esquerdas revolucionárias e a luta armada...*, 2003, op. cit., p. 58.

²⁷⁵ ARAUJO, Maria Paula. *Esquerdas, juventude e radicalidade na América Latina nos anos 1960 e 1970*. In: FICO, Carlos; FERREIRA, Marieta de Moraes; ARAUJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz (orgs.). *Ditadura e democracia na América Latina: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, p. 248.

mas com o processo de redemocratização ela acabou tornando-se um tabu, silenciando os projetos de práticas políticas das esquerdas desse período. No entanto, entender essa noção positiva da violência é uma forma de dar sentido aos anseios e estratégias de atuação política desses agentes sociais em sua temporalidade. As esquerdas recuperaram o passado reconstruindo uma luta da sociedade civil oprimida pelos procedimentos dos militares enquanto estavam no poder (perseguições aos opositores da ditadura, prisões, censura, tortura, mortes). Essa reconstrução deu-se baseada na ideia de que a luta das esquerdas brasileiras ocorriam em torno de um ideal democrático e da aversão aos procedimentos autoritários dos militares. Para Rollemberg, essas ideias democráticas não estavam presentes nas esquerdas do período e nem na sociedade de uma forma geral. Segundo ela,

[...] as esquerdas revolucionárias dos anos 1960 e 1970, como de resto a sociedade, [...], não tinham a democracia como um valor supremo. A democracia era *burguesa*, liberal, parte de um sistema que se queria derrubar. Após a revolução, o socialismo seria o caminho para se chegar à verdadeira democracia, da maioria, do proletariado.²⁷⁶

O afastamento do ideal democrático e a alternativa por atuações violentas para contestar o ambiente político não aconteceu apenas no Brasil. Pelo contrário, mostrava-se como uma ideia contundente em situações opressoras de diversas regiões do mundo colocadas na condição terceiro-mundista (cenário da América Latina) ou colonial (no caso dos países africanos). Em contraposição ao pacifismo do movimento *hippie*, por exemplo, uma parte da juventude optava pelo radicalismo e pela valorização da violência como forma de atuação política, buscando “construir uma justificativa teórica e política que a embasasse.”²⁷⁷ Voltarei à questão da violência positiva mais adiante. Por ora, considero que a derrota dos grupos guerrilheiros que atuaram no Brasil deveu-se à não adesão das massas às suas práticas e propósitos e pelos eficazes aparelhos de repressão do Estado autoritário, cada vez mais intensos. As consequências dessas derrotas foram sentidas, segundo Napolitano, por um longo tempo:

Sobre a juventude de esquerda, mesmo aquela que não era adepta da luta armada, gerou um trauma coletivo. A morte sob tortura, em condições humanas torpes, substituiu o ideal do sacrifício do militante, a morte heroica na barricada em combate foi substituída pela morte patética no porão da

²⁷⁶ ROLLEMBERG, Esquerdas revolucionárias e a luta armada..., 2003, op. cit., p. 47-48.

²⁷⁷ ARAUJO, Esquerdas, juventude e radicalidade..., 2008, op. cit., p. 248.

tortura. Construiu um círculo do medo cuja máxima dizia que fazer política ou lutar contra as injustiças sociais era sinônimo de prisão e tortura.²⁷⁸

No campo cultural, o ideal da violência positiva e as ações da guerrilha fizeram seus revérberos simbólicos a partir de 1968. Diferentemente daqui, na situação norte-americana,

[...] as contradições da guerra do Vietnã davam lugar a um forte movimento de resistência pacifista. A deserção e a desobediência civil assumiam dimensões de radical atitude política. Surgia uma Nova Esquerda valorizando o domínio da problemática pessoal ou de lutas tidas como secundárias – a libertação sexual, a luta dos negros, das mulheres, as reivindicações minoritárias. O movimento *hippie* fervilhava, chocando a sisudez ocidental, inconformada diante da “sujeira” e da “promiscuidade” dos jovens de cabelos crescidos que faziam do erotismo, da sensualidade e da liberdade comportamental suas armas para combater a violência do *way-of-life* industrializado. O uso da droga como busca de uma nova sensibilidade, o amor livre, a preferência pela expressão artística em detrimento do discurso político, assumiam um sentido “contracultural” que empolgava toda uma geração não só nos EUA mas em diversos países do Ocidente.²⁷⁹

Na Europa, ainda de acordo com Holanda e Gonçalves, os atos de contestação e a radicalização da juventude também faziam-se presentes, com destaque para a França, “centro da agitação estudantil, [que] presenciava a eclosão do já mitológico *Mai de 68*, quando as ruas de Paris viram-se transformadas em um cenário de uma verdadeira guerra civil.” Movimentos do leste europeu igualmente externavam sua “insatisfação com os métodos das burocracias governamentais e partidárias [que] despertava a oposição estudantil e operária, revelando sinais de desgaste no campo da experiência socialista.” Os autores explicitam de forma contundente as atitudes e anseios daquela juventude:

A resistência pacifista, a recusa dos autoritarismos à direita e à esquerda, a denúncia do sistema educativo-cultural, a luta por direitos e contra discriminações: soprava um vento libertário, um desejo de “responsabilidade existencial” contra um sistema de vida fechado e controlado por elites, onde o destino surgia como imposição exterior.²⁸⁰

Ao contrário da resistência pacifista observada na Europa e Estados Unidos, no Brasil inicia-se, numa vertente da produção cultural, a valorização da violência e da transgressão que, nas palavras de Frederico Coelho, “eram interpretadas por

²⁷⁸ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 107.

²⁷⁹ HOLLANDA, *Cultura e participação nos anos 60...*, 1982, op. cit., p. 69.

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 69,70.

muitos artistas como uma representação estética e existencial legítima no âmbito das lutas políticas. Mais do que isso, a violência tornou-se, em muitos casos, um argumento criativo, principalmente no segundo semestre de 1968.”²⁸¹ No específico cenário das artes plásticas, com a introjeção da violência propagada pela ditadura civil-militar, as obras foram agregando uma característica cada vez mais agressiva e, ao mesmo tempo, mais alegórica, despontado para o radicalismo na arte conceitual.

Para Freitas, o termo “conceitualismo” parece mais apropriado para definir o sentido ampliado de arte conceitual, por ser uma expressão mais maleável. Segundo esse autor, de forma geral, ao conceitualismo somam-se algumas características que podem ser evidenciadas com a

[...] “desmaterialização” do objeto de arte; a contestação da noção de autoria; a multiplicidade de uma ideia reprodutível; a efemeridade das ações; a negação da obra como fenômeno exclusivamente visual; e, por fim, o combate ao poder de consagração das instituições culturais.”²⁸²

Nesse sentido, o conceitualismo é aceito “como uma postura estética e ideológica extrema diante das convenções da arte, da institucionalização dos juízos e das opressões do capitalismo avançado.”²⁸³ No contexto brasileiro pós AI-5, o conceitualismo representou a destruição do objeto de arte, que se desdobrou em propostas de violência por uma parcela das vanguardas artísticas.

Em um primeiro momento, o conceitualismo negou a obra e propôs um novo modo de fazer arte. A rejeição da concepção de obra de arte tal como tradicionalmente era aceita ocorreu principalmente em relação à pintura. As disputas de discursos que se colocavam no tocante ao termo “arte conceitual” variavam entre a defesa do objeto apenas como parte da obra (conceitualismo) e do objeto como a obra em si (formalismo). Depois, pode-se dizer que o conceitualismo firmou-se baseado nas ponderações sobre a obra de arte, a instituição-arte e o contexto social. Nesse sentido, a obra de arte foi negada “como objeto durável, estritamente e autograficamente autoral.” A instituição-arte também foi refutada em dois sentidos: primeiro, com a produção artística saindo dos espaços institucionalizados para a exposição – museus, galerias, bienais – e buscando circuitos alternativos, como ruas, praças, meios de comunicação, etc.; e segundo, assumindo os locais institucionais de exposição, mas

²⁸¹ COELHO, *Eu, brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado...*, 2010, op. cit., p. 175.

²⁸² FREITAS, *Apontamentos sobre a autonomia...*, 2005, op. cit., p. 4.

²⁸³ FREITAS, *Arte de guerrilha...*, 2013, op. cit., p. 47.

subvertendo a lógica da fetichização do objeto de arte, com produções de “caráter propositalmente processual, barato ou efêmero, e por isso mesmo invendável, não colecionável e antifetichista.” O contexto social era representado pela recusa da arte pela arte. No caso brasileiro, o afligimento com o contexto social “esteve ligado a uma necessidade de transformação social imediata, imperativa e portanto típica dos países de ‘terceiro mundo’ [...]”²⁸⁴

Sendo assim, da mesma forma que a luta armada contra a ditadura civil-militar buscou meios alternativos de combate dentro de um ambiente cada vez mais repressor, proliferaram-se nas artes plásticas ações de uma vanguarda que se irradiaram por circuitos alternativos, esquivando-se da censura e criando novos lugares de atuação, ainda que efêmeros, mas com intenções de promover mudanças sociais e estéticas.

Cortando o clima de “geléia geral” – para usar o mesmo termo que Frederico Morais utilizou ao descrever a produção cultural no Brasil antes do AI-5 –, em dezembro de 1968 inicia-se o “golpe dentro do golpe”, no qual “a arte brasileira viveria momentos de grande inquietação, até se estabilizar, negativamente, com a autocensura, numa aceitação passiva do *status-quo*. A vanguarda assumiu uma posição de marginalidade em relação ao sistema.”²⁸⁵

Para Heloísa Buarque, a posição de marginalidade “é tomada não como saída alternativa, mas no sentido de ameaça ao sistema; ela é valorizada exatamente como opção de violência, em suas possibilidades de agressão e transgressão. A contestação é assumida conscientemente.” Tal marginalidade é percebida também nos costumes como “o uso de tóxicos, a bissexualidade, o comportamento descolonizado [que] são vividos e sentidos como gestos perigosos, ilegais e, portanto, assumidos como contestação de caráter político.” Sugere a autora que

Essa rejeição ao sistema e a descrença com a esquerda ocorrem num momento de desilusões com a política, quando os movimentos de massa são novamente derrotados pelo regime militar que decreta o AI-5, concretizando o que se chamou de “segundo golpe”.²⁸⁶

²⁸⁴ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 51, 52, 53.

²⁸⁵ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 101.

²⁸⁶ HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 77.

Reforçando essa posição, Frederico Coelho defende que “declarar-se marginal era, nessa lógica, o mesmo que se declarar ‘engajado’ ou ‘tropicalista’ em outras épocas. Era assumir uma posição.” De acordo com esse autor,

Com o AI-5, o exílio de muitos e a censura de obras importantes, a década de 1970 transformou-se, num campo minado e num terreno aberto para a disputa de posições no âmbito da produção cultural. Foi nesse cenário – que muitos classificam apressadamente como “pós-tropicalismo” – que a cultura marginal apareceu como produto de um grupo atuante e passou a fazer parte dos debates intelectuais. Na postura marginal, esse grupo vislumbrava uma posição estratégica de (não) inserção, participando ativamente de uma nova configuração no campo cultural brasileiro.²⁸⁷

Desse modo, tal postura representava “uma tomada ativa de posição, uma estratégia de ataque e de defesa de um grupo que produziu intensamente e de forma coletiva durante três anos.” Esse movimento é corroborado por ele “como a fundação de novas bases de ação para algo além do tropicalismo, filiado à ideia mais ampla de tropicália.”²⁸⁸

Talvez por estar na marginalidade, alguns autores, como Maria Amélia Bulhões, desconsideram a produção artística de vanguarda pós AI-5, referindo-se ao período como uma “fossa cultural”, no qual, segundo ela, “o sistema das artes plásticas no Brasil consolidou a forma elitista e aparentemente despolitizada que seguiu posteriormente.”²⁸⁹ Discordo dessa afirmação, pois entendo o conceitualismo como uma proposta radicalizada nas artes plásticas que aprofundou ainda mais a crítica social, política e artística iniciada pela geração anterior de artistas neoconcretos. Segundo Freitas, essa visão equivocada é baseada em

[...] uma espécie de pessimismo generalizado que teria se instaurado no período. Depois porque, embora oriundo de todo o afã libertário e contracultural de maio de 1968, o conceitualismo – enquanto proposta poética – pode surgir como excessivamente hermético e pouco afeito à problemática canônica da identidade nacional, pois pede um leitor minimamente iniciado nos problemas estéticos da arte contemporânea mundializada.²⁹⁰

É factível ponderar que o pessimismo generalizado citado por Freitas produziu ações radicais da vanguarda artística que, nas palavras de Frederico Moraes, levaram a três situações a partir de então: “1 – agravamento sensível do conflito com a

²⁸⁷ COELHO, *Eu, brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado...*, 2010, op. cit., p. 201, 205.

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 205, 207.

²⁸⁹ BULHÕES, *Artes plásticas no Brasil...*, 1993, op. cit., p. 39.

²⁹⁰ FREITAS, *Apontamentos sobre a autonomia...*, 2005, p. cit., p. 3.

censura; 2 – o surgimento de uma contra-arte ou arte-guerrilha; 3 – êxodo crescente de artistas e intelectuais para o exterior.”²⁹¹

Examinando a primeira situação levantada por Moraes, tal como demonstra Napolitano, a censura não foi criada pela ditadura civil-militar, mas foi nela que o seu aparato ampliou-se:

A legislação básica da censura era a Lei nº 20.493, de 1946, herdada do regime anterior, complementada pela Lei nº 5.526, de 1968, e pelo Decreto nº 1.077, de 1970. Com essas reformas, o regime politizou ainda mais a censura, mesmo mantendo o discurso clássico de vigilância da moral e dos bons costumes.²⁹²

A “defesa da moral e dos bons costumes”, de acordo com Carlos Fico, “sempre foi o objetivo dos órgãos de censura das chamadas ‘diversões públicas’, isto é, teatro, cinema, espetáculos musicais e até mesmo circo.” Ainda segundo esse autor,

O SNI [Serviço Nacional de Informações] chegou a ter 2.500 funcionários, mas também contava com colaboradores espontâneos ou remunerados. Em 1971 foi criada a Escola Nacional de Informações (EsNI), a partir da experiência de países como Estados Unidos, Alemanha, Israel, França e Inglaterra. O estabelecimento pretendia formar espiões civis, para que o SNI se transformasse, aos poucos, numa agência como a norte-americana CIA, mas isso nunca chegou a bom termo [...].²⁹³

Fico afirma também que “os agentes da informação interpretavam a seu modo a chamada ‘doutrina’ de segurança nacional e traduziam em um jargão o pensamento político radical de direita.” Ou seja, “em resumo, elegia-se *a priori* o suspeito e providenciava-se a culpa depois.”²⁹⁴

A primeira ação efetiva da censura nas artes plásticas havia ocorrido já em 1966, no IV Salão de Brasília, seguida pelo 3º Salão de Ouro Preto, mas o conflito mais grave ocorreu na II Bienal da Bahia, que foi inaugurada dias antes da decretação AI-5. De acordo com Moraes,

²⁹¹ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 101.

²⁹² NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 108.

²⁹³ FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 191,178. Colchetes meus.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 180.

No discurso inaugural de abertura o então governador Luiz Vianna Filho afirmou que “toda arte jovem tem de ser revolucionária” e que “a liberdade caracteriza a arte”. No outro dia, entretanto, a Bienal foi fechada, presos seus organizadores, seguindo-se a retirada de vários trabalhos considerados eróticos e subversivos.²⁹⁵

Morais relembra que a ação da censura na Bienal da Bahia não foi combatida de forma ativa nacionalmente: “os incidentes provocaram tímidos protestos das entidades representativas dos artistas e críticos, no país, e manifestações enérgicas no exterior, inclusive da Associação Internacional de Críticos de Arte.”²⁹⁶ Após o episódio, a Bienal da Bahia foi fechada.

Outro momento significativo da censura às artes plásticas desenrolou-se em 1969, quando as obras selecionadas para representarem o Brasil na VI Bienal de Paris foram proibidas de serem expostas no MAM do Rio de Janeiro. A Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA), sob gestão de Mário Pedrosa, manifestou-se contra a censura e a favor da liberdade de criação artística, por meio de um documento, afirmando que não mais participaria de júris de salões e bienais, alegando que “sob o peso das circunstâncias excepcionais que marcam o momento atual brasileiro [...] [a ABCA] não se sente autorizada a colaborar com os poderes públicos naquilo que é a sua função específica [...]”²⁹⁷ Moraes destacava como outro ponto negativo do ano de 1969 a “aposentadoria compulsória dos críticos Mário Barata e Quirino Campofiorito e do artista Abelardo Zaluar, todos professores da EBA [Escola de Belas Artes], bem como outros professores em várias universidades brasileiras.”²⁹⁸ Com esses episódios, constato que, não obstante ser um domínio com abrangência pequena se comparado aos meios de comunicação de massa, como a televisão, o rádio e o cinema, as artes plásticas não ficaram incólumes às investidas da censura.

A restrição à exposição do MAM repercutiu negativamente fora do Brasil e provocou reações de artistas que boicotaram a X Bienal de São Paulo, não enviando

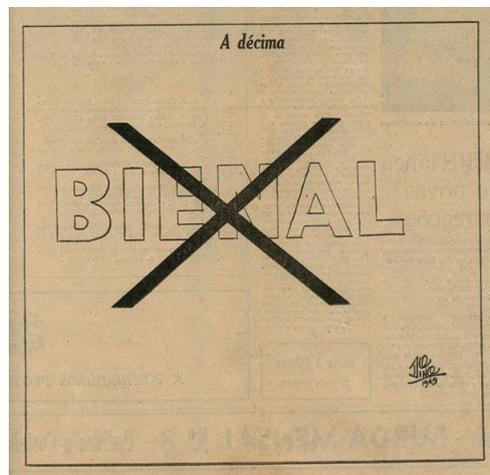


Figura 24: Charge de Mino, referente ao boicote de artistas à X Bienal de São Paulo. A *Tribuna* (7 de outubro de 1969)

²⁹⁵ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 101.

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 101-102.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 102. Colchetes meus.

²⁹⁸ MORAIS, Frederico. Revisão/69 – 1. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 1 jan. 1970, p. 3. Colchetes meus.

seus trabalhos para a exposição (Fig. 24). No balanço feito por Moraes, as consequências foram mais profundas: “os prejuízos provocados pela ação da censura em 68/69 tanto internamente (criando a chamada ‘fossa cultural’: um sentimento negativista de que não há muito mais o que fazer) e externamente (para a imagem cultural do Brasil) foram irrecuperáveis.”²⁹⁹

De acordo com esse crítico, “o único grito da vanguarda em 69 – quase um acidente – foi o Salão da Bússola.”³⁰⁰ Este Salão aconteceu no MAM do Rio em novembro de 1969 e apresentou novas tendências da vanguarda nacional representadas por trabalhos de artistas como Cildo Meireles, Antônio Manuel, Thereza Simões, Luiz Alphonsus, Artur Barrio e Guilherme Magalhães Vaz. “Marco de uma época,” como defende Freitas, “o Salão da Bússola foi o evento responsável pelo batismo público da dita ‘geração AI-5’, o que fez dele um autêntico ‘divisor de águas’ na história da vanguarda brasileira.” Ainda em conformidade com esse autor, o Salão da Bússola apresentou as primeiras propostas da vanguarda pós AI-5 que estava tensionando os limites das convenções artísticas observadas pelo “elucidativo confronto de juízos que se deu, na sequência dos fatos, entre críticos e artistas, tanto no júri como na imprensa.”³⁰¹ Em conformidade com Paulo Reis, o referido Salão, “nascido como um salão sem pretensões maiores, indicou, literalmente, um outro direcionamento da arte brasileira, seja em suas novas pesquisas artísticas ligadas à arte conceitual ou em sua possibilidade reiterada de atuação crítica.”³⁰²

Frederico Moraes escrevia à época que o Salão da Bússola fora o primeiro entre os dez acontecimentos mais marcantes de 1969. Esse ano, segundo o crítico, esteve demarcado, ao menos no Rio de Janeiro, por trabalhos artísticos que colocaram a arte brasileira em outro patamar cultural. Com destaque para Cildo Meireles, Thereza Simões, Luiz Alphonsus, Artur Barrio e Guilherme Magalhães Vaz, Moraes afirmava em artigo publicado no jornal *Diário de Notícias*, em janeiro de 1970, que a produção de tais artistas não poderia mais ser qualificada “apenas como ‘obras de arte’, porque tanto a ideia de obra, como, e sobretudo, o conceito de arte não alcançam a totalidade do seu significado.” Essa produção era composta por “propostas” que buscavam “o alargamento da percepção”, nas quais o “suporte é,

²⁹⁹ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 102.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 102.

³⁰¹ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 70, 71.

³⁰² REIS, *Exposições de arte...*, 2005, op. cit., p. 175.

frequentemente, o corpo”; eram manifestações “precárias e fugidias”, “não deixam rastros”. Nelas, “a própria vida é ritualizada após ter a arte se dissolvido nela”.³⁰³

Morais, então, vislumbrava algo novo a partir do Salão da Bússola que batizou de “contra-arte” e constatou que “a maneira destes artistas atuar faz lembrar a dos guerrilheiros”, ela é feita “imprevistamente, com rapidez e senso de oportunidade”, e por isso designou essas “manifestações” como “arte-guerrilha”. O crítico declarava a “arte-guerrilha” como uma produção além da vanguarda, pois esta já estava institucionalizada, enquanto aquela era, portanto, uma “situação limite, uma espécie de corda-bamba.”³⁰⁴

Refletindo sobre o papel da arte e do artista, Moraes notava, no segundo, uma potência vanguardista quando escrevia que ele é “sensível à menor modificação, é o primeiro a perceber os sinais que vão modificar o nosso meio, o nosso comportamento.” Já a respeito da arte, o crítico anunciava que ela “é assim uma espécie de treino (ou alargamento) da percepção.” Portanto, tudo partia de uma realidade que era percebida, ampliada e recriada pelo artista, como se ele “antecipasse a própria realidade”, que também era dinâmica. Do mesmo modo que atuavam os artistas, os críticos igualmente apropriam-se “da obra de arte (como o artista da realidade)”, acelerando “o processo da arte ao criar novos valores, que se deterioram à medida que são consumidos.” Muitos dos críticos que relegavam a produção dos artistas guerrilheiros tentavam, segundo Moraes, emoldurá-la como plágios da produção internacional, sempre desassossegados por tentar “descobrir as fontes, naturalmente em revistas estrangeiras, deixando de analisar os trabalhos propriamente ditos.” Este seria um posicionamento “colonial”, por outro lado, concluía o crítico, “se somos subdesenvolvidos, a fonte de inspiração deve estar lá fora.”³⁰⁵

³⁰³ MORAIS, *Revisão/69 – 1...*, op. cit., p. 3.

³⁰⁴ MORAIS, Frederico. *Revisão/69 – 2. A nova cartilha. Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 6 jan. 1970, p. 3.

³⁰⁵ MORAIS, Frederico. *Reflexões da Semana Santa – 2. Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 1 abr. 1970, p. 3.



Figura 25: Andy Warhol, *Campbell's Soup Cans*, 1962.

Apesar de Frederico Morais assumir a postura do subdesenvolvimento e de considerar a produção brasileira influenciada pelas tendências artísticas que vinham de fora, muitos artistas recusavam uma ligação direta entre o que se fazia aqui e o que era

realizado em países desenvolvidos. Por exemplo, a *pop* arte norte-americana (Fig. 25) não era citada como dispo de uma relevância direta nos trabalhos artísticos produzidos no Brasil, pois as inquietações com os questionamentos sociais aqui iam além da crítica à sociedade de consumo, dado que os artistas estavam mais preocupados em contestar a situação política do período.³⁰⁶ Não obstante a associação da arte de vanguarda brasileira com o conceitualismo internacional, os artistas “recusavam veementemente o rótulo de ‘artistas conceituais’ [...]”. Por outro lado, é preciso reconhecer que a arte conceitual desses artistas [...] era realmente distinta da tautologia do conceitualismo anglo-americano.”³⁰⁷ Na produção brasileira houve, por esse ângulo, uma união muito forte entre as questões políticas e éticas nas manifestações artísticas e, mesmo que de forma alegórica, a arte de guerrilha testou os limites do encontro entre a arte e a política.

Junto com o Salão da Bússola, o evento *Do Corpo à Terra* e a exposição *Objeto e Participação* representam os episódios mais significativos da arte de guerrilha no Brasil. De acordo com Freitas, “foi justamente a mostra *Do Corpo à Terra* que explorou, nem sempre de modo consciente, as últimas barreiras que ainda se erguiam entre a produção estética e a intervenção política.”³⁰⁸ Tal evento aconteceu em Belo Horizonte, entre os dias 16 e 20 de abril de 1970, com participação de

José Ronaldo Lima, Luciano Gusmão, Dilton Araújo, Lótus Lobo e Décio Novielo, de Minas; Cildo Meireles, Hélio Oiticica em parceria com Lee Jaffe, Dileny Campos, Barrio, Teresa Simões, Guilherme Magalhães Vaz, Luiz

³⁰⁶ RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da tv*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 191-192.

³⁰⁷ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 75.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 73.

Alphonsus Guimarães e Umberto Costa Barros, da Guanabara e Nelson Leiner (de parceria com Marcelo Nitsche) de São Paulo.³⁰⁹

A mostra, que contou com trabalhos “na linha da arte conceitual, ecológica, ambiental, ‘povera’ e participacional”³¹⁰, atuou como uma ruptura radical entre os distanciamentos da arte e da vida, pauta essa que era defendida por críticos e artistas de vanguarda tanto internacionais (Peter Bürger e Hal Foster) e nacionais (Frederico Morais). Em conformidade com Paulo Reis, nesses dois eventos, realizados no Palácio das Artes e organizados pelo crítico Frederico Morais, a “experimentação radical dos artistas em suas propostas, o fato dos trabalhos, de caráter efêmero e processual, terem sido realizados no local e o uso crítico dos espaços da cidade garantiram um formato inédito de exposição no país.”³¹¹

Como afirma Freitas, o resultado das obras foi inesperado:

[...] entre outros acontecimentos, Luiz Alphonsus queimou uma faixa de plástico de cerca de quinze metros, Lótus Lobo iniciou uma plantação de milho, Luciano Gusmão e Dilton Araújo cercaram uma área do parque, Barrio espalhou suas trouxas ensanguentadas pelos esgotos e Cildo realizou uma fogueira com animais vivos, numa série de episódios que chegaram a envolver multidões, além da presença eventual da polícia e dos bombeiros. Passando ao largo das metáforas políticas possíveis - como o "napalm" na faixa incendiária, a "desova" nas trouxas ou a "morte violenta" na fogueira, para ficar nas mais evidentes - os aspectos ritualizados, viscerais e performáticos dessas ações foram desde logo destacados - e em boa medida antecipados - pelo importante "Manifesto Do Corpo à Terra", de Frederico Morais, escrito em 18 de abril e amplamente divulgado na época.³¹²

Frederico Morais, coordenador do evento, em artigo publicado no jornal *Diário de Notícias*, em 8 de abril de 1970, intitulado *Arte no Parque: Do Corpo à Terra*, anunciava o acontecimento que estava por vir como o que poderia “resultar numa das mais importantes manifestações artísticas do país.” Seguindo a sugestão do crítico, a Hidrominas, empresa patrocinadora do evento, apoiou “uma ‘exposição’ que caracterizasse realmente as tendências atuais da arte neste início da década de 70.” Como prevista, a mostra aconteceu dentro e fora do Palácio das Artes, situado no Parque Municipal, uma vez que o museu “não se limita mais a expor quadros em sua

³⁰⁹ MORAIS, Frederico. Arte no parque: Do Corpo à Terra. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 8 abr. 1970, p. 3.

³¹⁰ Id.

³¹¹ REIS, Paulo. Francisco Bittencourt: ensaio sobre uma trajetória crítica. In: FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *História e arte: encontros disciplinares*. São Paulo: Intermeios, 2013, p. 153.

³¹² FREITAS, *Contra-arte...*, 2007, op. cit., p. 62.

sede”, e fez “programações artísticas” que incluíram “qualquer área da cidade.” Contando com o elemento vanguardista da mostra, caracterizado por obras “que inclusive não precisavam mais existir fisicamente”, Morais convidou dez artistas de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que tinham em certos casos o seu corpo “como suporte da própria obra”, para estarem presentes e realizarem “seus trabalhos lá mesmo em Belo Horizonte, para tanto recebendo um financiamento e estada.” As manifestações seriam documentadas e os artistas poderiam “trazer de volta os ‘trabalhos’ ou simplesmente deixá-los no tempo, até se transformarem em lixo ou natureza.”³¹³

Em 17 de abril, Frederico dava continuidade a apresentação de *Do Corpo à Terra*, que tinha iniciado dias antes, argumentando que: “da parte à antiarte, do moderno ao pós-moderno, da arte de vanguarda à contra-arte” tudo amplia-se para um caminho “mais impreciso, ambíguo”, marcado por “situações, eventos, rituais ou celebrações”, e neste sentido então, “não se distinguindo mais nitidamente da vida e do cotidiano”. O rompimento com padrões artísticos tradicionais deu-se em relação à “estrutura da representação” e quanto ao suporte – “a tela rompe com a moldura, o suporte vira o espaço” –; superando a separação entre arte e vida. A escultura também suplantava os padrões até então estabelecidos, perdendo “sucessivamente volume, peso, vazando-se, confundindo-se com o chão”. Nesta relação de aproximação entre arte e vida, tudo converte-se em arte para Morais:

A vida que bate no seu corpo – eis a arte. O seu ambiente – eis a arte. Os ritmos psicofísicos – eis a arte. Sua vida intra-uterina – eis a arte. A suprasensorialidade – eis a arte. Imaginar (ou conceber – faça-se, a luz) – eis a arte. O pneuma – eis a arte. A simples apropriação de objetos, de áreas urbanas e suburbanas, geográficas ou continentais – eis a arte. O puro gesto apropriativo de situações humanas ou vivências poéticas – eis a arte.³¹⁴

Em texto publicado em 1970 sob o título *A Geração Tranca-Ruas*, Francisco Bittencourt – crítico engajado, ligado às vanguardas e, nas palavras de Paulo Reis,

³¹³ MORAIS, *Arte no parque...*, 1970, op. cit., p. 3.

³¹⁴ MORAIS, Frederico. Eis a arte. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 17 abr. 1970, p. 3.

“comprometido com as movimentações mais experimentais da arte brasileira do período, contribuindo para o debate mais efervescente da arte brasileira”³¹⁵ e envolvido no contexto das discussões relacionadas à vanguarda artística brasileira dos anos 1960 e 1970 – escreveu que o evento *Do Corpo à Terra* tinha como objetivo “iniciar aos que dela participaram, artistas e público, um exercício de total liberdade criadora.” Os trabalhos propostos foram diversos, mas “seguiram a linha de pobreza e despojamento quase religiosos.” Consoante o crítico, o caminho percorrido pelos artistas que participaram do evento teve início no desenho, na pintura ou na escultura e, naquele momento, direcionava-se para o “desmantelamento de todos os cânones que regem as artes plásticas



Figura 26: Lee Jaffe e Hélio Oiticica, *Do Corpo à Terra*, trilha de Açúcar, Serra do Curral, quilômetro 3, margem esquerda da rodovia BR-3, 1970.

tradicionais e repudiam os salões com seus júris e prêmios.” Artistas como Hélio Oiticica, que promoveu um “exercício sensorial” a partir de uma “trilha de açúcar” (Fig. 26); Artur Barrio, que “fez 15 trouxas de carne que distribuiu por diversos pontos da cidade” (Fig. 27), ao voltar para o Rio, disse não mais querer “ser chamado de artista” ao mesmo tempo que desejava se “entranhar cada vez mais no lixo”; Cildo Meireles, que demonstrou em sua obra uma “crueldade terrível” ao queimar galinhas vivas, antes de vanguarda, passaram a ser a representação da “contra-arte” brasileira. Com essas análises, Bittencout percebia as ações desses artistas como “extremos”, argumentando que “Barrio costumava encher suas trouxas de panos e pintar com tinta vermelha. Hoje usa carne e sangue reais.” Apesar da constatação, o crítico mostrava-se entusiasmado com o rompimento proposto por esses jovens artistas. Neste mesmo

³¹⁵ REIS, *Exposições de arte...*, 2005, op. cit., p. 151.

texto, Bittencourt entrevista Frederico Moraes que era, segundo ele, “quem põe o movimento em teoria.”³¹⁶



Figura 27: Artur Barrio, Situação T/T, 1, 1970.

Nessa entrevista, Moraes esclarece diversas questões sobre a forma de arte produzida pelos artistas guerrilheiros, apresentada no evento mineiro:

[...] se a nossa civilização está apodrecida, voltemos à barbárie. Somos os bárbaros de uma nova raça. [...] Nosso material não é o acrílico bem comportado, tampouco almejamos as estruturas primárias higiênicas. Trabalhamos com o fogo, sangue, ossos, lama, terra ou lixo. O que fazemos são celebrações, rituais sacrificatórios. Nosso instrumento é o próprio corpo – contra os computadores. Nosso artesanato é mental. Usamos a cabeça – contra o coração. Ao invés de “laseres” – imaginação. E as vísceras, se necessário. O sangue e o fogo purificam. Nosso problema é ético – contra o onanismo estético. [...] Vanguarda não é atualização de materiais, não é arte tecnológica e coisas tais. É um comportamento, um modo de encarar as coisas, os homens e os materiais, é uma atitude definida diante do mundo. É transformação permanente. É o precário como norma, a luta como processo de vida. [...] Os países periféricos, como o Brasil, alimentam-se das sobras (lixo, detritos, sucata, embalagens) das nações que os dominam econômica e culturalmente. Sobretudo o lixo cultural, que aliena. [...] O lixo é a violência política, é o Esquadrão da Morte, é a tortura, a censura ou a fome – e todos os demais clichês brasileiros ou estrangeiros.³¹⁷

³¹⁶ BITTENCOURT, Francisco. A geração tranca-ruas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 mai. 1970, p. 2.

³¹⁷ Id.

Com essas palavras, Morais aponta o caminho para o pensamento da vanguarda considerada guerrilheira, do rompimento total com aspectos referentes à noção estética do belo, dos materiais nobres, dos ambientes assépticos dos museus e galerias. Já que somos subdesenvolvidos, bárbaros, dizia ele, que isso se reflita na arte produzida aqui, nos materiais precários, no lixo, no sangue, nas sobras dos países desenvolvidos, na violência, na censura e em tudo o mais que se impõe à nós no contexto do período.

Em resposta ao artigo de Bittencourt, Morais escreveu um texto evidenciando alguns pontos. Primeiro, os artistas que expuseram em Belo Horizonte “não constituem um grupo” assim como a manifestação não “corresponde a qualquer intenção de movimento.” Segundo, “que o autor da trilha de açúcar” não foi Oiticica e sim Lee Jaffe. Contudo, Morais considerou “a reportagem de Francisco Bittencourt muito boa.”³¹⁸

Já no ano seguinte, Frederico Morais faz um exame da vanguarda artística brasileira e da “explosão” da “contra-arte” ou “guerrilha artística” que somava “a contestação política (contudo, rara) à contestação da própria arte (sobretudo suas categorias) e, às vezes, da própria crítica de arte.” Ele nomeava os novos artistas: “Antônio Manuel, Barrio, Cildo Meireles, Guilherme Magalhães Vaz, Tereza Simões, Umberto Costa Barros, etc.” Tais artistas ou “propositores” tinham em Oiticica “seu modelo”, no entanto, “sua arte é cada vez mais conceitual”. Eles “fazem uma arte marginal, selvagem, que tende ao nomadismo, e atuam imprevisivelmente, como guerrilheiros, sem se anunciar e onde menos se espera.”³¹⁹

Apesar da vontade de ação, a arte utilizada como meio de luta contra o autoritarismo da ditadura civil-militar encontrava algumas restrições, como o público que não se apresentava em número significativo e deveria ter um entendimento dessa forma de arte, fatores que excluía boa parte da população. Pensando nessas limitações, o artista Carlos Zílio abandonou o campo artístico, mergulhando na luta política de forma real, engajando-se em um grupo guerrilheiro urbano, o MR-8.³²⁰ De acordo com Marcelo Ridenti, Zílio estava participando das ações da vanguarda

³¹⁸ MORAIS, Frederico. Uma reportagem. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 13 mai. 1970.

³¹⁹ MORAIS, Frederico. História da vanguarda brasileira – anotações/9. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 27 fev. 1971.

³²⁰ FORTI, Andrea. Memória em exposição..., 2016, op. cit., p. 20.

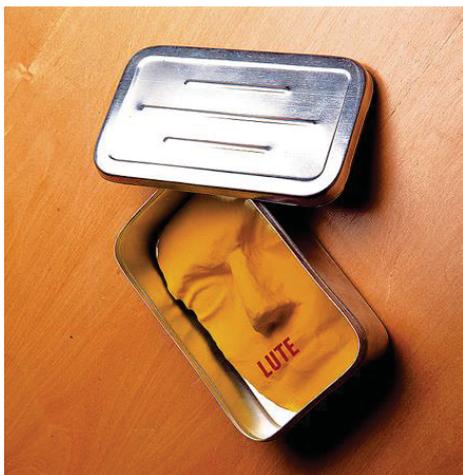


Figura 28: Carlos Zílio, *Lute*, 1967.

artística e política. Apresentou trabalhos nas exposições *Opinião 66* e *Nova Objetividade Brasileira*, ao mesmo tempo em que se dedicava ao movimento estudantil no Rio de Janeiro. Nesse período “ele produziu a obra *Lute* [Fig. 28], ‘uma espécie de panfleto, para fazer aos milhares e ser distribuído em portas de fábrica.’” Zílio estava no dilema entre manter-se na arte ou engajar-se na política, “tendo decidido ‘parar de fazer arte política e fazer política realmente, porque não tem sentido

querer ficar fazendo uma espécie de simulacro de uma e de outra’”. Entre 1968 e 1969, o artista voltou-se de forma mais participativa para luta política, integrando-se ao “Di-GB, futuro MR-8”, dizendo depois em entrevista que: “vivia numa situação meio esdrúxula, porque eu era artista demais para os militantes e militante demais para os artistas’.”³²¹

Em 1970, Carlos Zílio foi baleado em confronto com a polícia e, após recuperar-se, ficou preso por dois anos e meio no presídio Tiradentes, no Rio de Janeiro. Posto em liberdade em 1972, Zílio retomou sua produção não mais com objetos – como foram suas obras nos anos 1960 –, mas com pinturas que se distanciavam da “qualidade panfletária”, um dos “princípios arregimentadores da vanguarda” e das “utopias sociais do movimento estudantil ou da luta armada” (Fig. 29). Depois da prisão, admitia Zílio, “nada disso parece fazer sentido.”³²²



Figura 29: Carlos Zílio, *Atenção*, 1973.

Outro artista que levou ao extremo a luta política foi Sérgio Ferro, que reconhecia “aproveitar dessa área que a censura entendia pouco para falar o que tínhamos que falar”, utilizando a arte como objeto de “hostilidade à violência” e como “uma arma de revolução.”³²³ Ferro participou das mostras *Propostas 65* e *66* e em 1967 fundou, junto com Marighela, a ALN, além de ter contato com a VPR (Vanguarda

³²¹ RIDENTI, *Em busca do povo brasileiro...*, 2000, op. cit., p. 190.

³²² FREITAS, *Arte e contestação...*, 2003, op. cit., p. 162.

³²³ RIDENTI, *Em busca do povo brasileiro...*, 2000, op. cit., p. 191-192.

Popular Revolucionária). O artista participou do atentado à bomba contra o consulado norte-americano em São Paulo, em 19 de março de 1968, e foi o “único sobrevivente” do grupo que “fabricou, transportou e detonou o explosivo”³²⁴. Esta ação foi feita, segundo Ridenti, “a pedido de Marighella, para demonstrar a insatisfação com a guerra do Vietnã.”³²⁵ Ferro foi condenado a dois anos de prisão por meio de uma sentença

[...] arranjada por seu pai, homem influente, que mobilizou conhecidos poderosos em benefício do filho, que ficou ao mesmo tempo aliviado e “com vergonha, humilhado pelo privilégio” no julgamento, no mesmo dia em que “um operário menos envolvido, mas sem pais com tais amigos, foi condenado a 16 anos”.³²⁶

Além de Ferro, outros artistas também militaram na ANL de forma mais atuante ou distanciada, “como Baravelli, Cláudio Tozzi e Gontran Guanaes”.³²⁷

Nota-se, portanto, que, após o AI-5, nas palavras de Ricardo Fabbrini, alterou-se “o modo pelo qual certas noções do período – como ‘imperialismo’, ‘subdesenvolvimento’ ou ‘instituição-arte’ – são articuladas como alegoria na própria fatura das obras, sejam estas objetos ou gesto.”³²⁸ Parte da produção artística do período posterior a 1968 procurou unir ações comprometidas com o ambiente social e a experimentação artística, aproximando a arte da vida em diversos momentos e fundindo questões artísticas com o contexto político e social brasileiro.

No próximo capítulo avaliarei especificamente como a produção do artista Cildo Meireles condiz com as questões do período explicitado anteriormente.

³²⁴ GASPARI, Elio. O terrorista de 1968 remunera-se em 2008. *Folha de São Paulo*, 23 mar. 2008.

³²⁵ RIDENTI, *Em busca do povo brasileiro...*, 2000, op. cit., p. 175.

³²⁶ *Ibid.*, p. 175.

³²⁷ *Ibid.*, p. 180.

³²⁸ FABBRINI, Ricardo Nascimento. Impasses da guerrilha. In: FREITAS, Artur. *Arte de guerrilha: vanguarda e conceitualismo no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013, p. 17.

3. CILDO MEIRELES E SEU “LUGAR” NA CENA ARTÍSTICA DO PERÍODO

Cildo Meireles despontava no cenário das artes plásticas do final da década de 1960 como um artista de vanguarda e sua produção era reconhecida por diversos críticos de arte. Nascido no Rio de Janeiro em 1948, tornou-se um dos artistas brasileiros de maior destaque nacional e internacional. Em 1963, iniciou seus estudos artísticos na Fundação Cultural do Distrito Federal, onde morou até 1968. Em 1965, participou do II Salão de Arte Moderna do Distrito Federal e dois anos depois realizou



Figura 30: Cildo Meireles, *Sem título*, 1964.

uma exposição individual com seus desenhos no Museu de Arte Moderna de Salvador. Já no ano de 1968, retornou ao Rio de Janeiro, onde retomou seus estudos na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). No ano seguinte, foi vencedor do prêmio principal do Salão da Bússola, consolidando-se como um artista expoente da vanguarda artística brasileira.

Em entrevista concedida a Geraldo Mosquera, Cildo Meireles contava que seu contato com a obra de Oiticica, Lygia Pape, Lygia Clark e a produção neoconcreta ocorreu por meio de revistas de arte contemporânea enquanto vivia em Brasília.³²⁹ Sua produção artística iniciou-se com desenhos que tinham influências de máscaras e esculturas africanas, permanecendo com essa técnica até 1968 (Fig. 30). A partir de então, voltou-se para a exploração do espaço tridimensional, primeiro com os desenhos *Cantos* (1967-1968) (Fig. 31), *Volumes Virtuais* (1968-1969) e *Ocupações* (1968-1969), que depois evoluíram para a série *Espaços virtuais: Canto* (Fig. 32). Tais obras consistiam em explorar uma

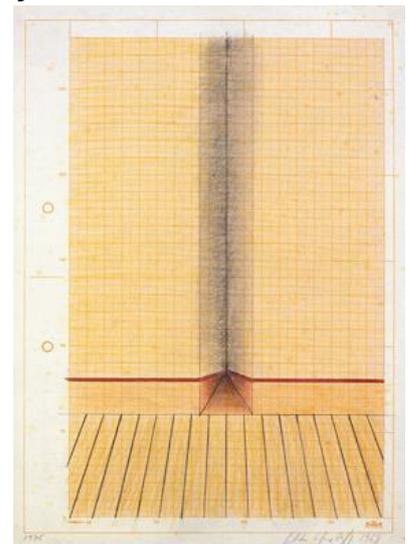


Figura 31: Cildo Meireles, *Espaços Virtuais: Cantos*, 1968.

³²⁹ MEIRELES, Cildo. Entrevista a Gerardo Mosquera. In: HERKENHOFF, Paulo; MOSQUERA, Gerardo; CAMERON, Dan. *Cildo Meireles*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999, p. 8.

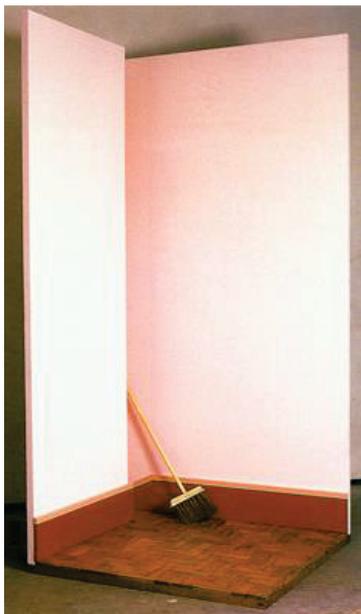


Figura 32: Cildo Meireles, *Espaços Virtuais: Canto*, 1967-1968.

abstração do espaço, através de uma “transformação de ideias subjetivas em formas objetivas.”³³⁰ Eram ambientes semelhantes a cantos de uma sala, mas que possuíam uma geometria atípica para a arquitetura tradicional, com cantos recortados fora do padrão do ângulo reto de 90°. Com essas obras, Meireles percorria as possibilidades geométricas voltadas mais ao estilo concretista³³¹, mas ao mesmo tempo produzia desenhos com características expressionistas.

Em artigo publicado no início do ano de 1969, Frederico Moraes anunciava que “durante quase toda a segunda metade do ano [anterior], [...], [Cildo Meireles] trabalhou em silêncio no refúgio de Parati, criando objetos que farão furor quando vistos, provavelmente, em 69.”³³² O artista era percebido pelo crítico como “uma das personalidades mais fortes da nova arte brasileira.” Em maio de 1969, Frederico constatava que pouca gente conhecia o trabalho de Meireles, mas que “um dia, o público, verá apenas uma ínfima parte do que vem fazendo há alguns anos.” O crítico referia-se à obra de Cildo como uma “espécie de arquitetura fantástica, na qual o espaço ilude continuamente o espectador.” Já com essas obras, Moraes afirmava que “o que [Cildo] faz não é para galeria e não se adequa aos esquemas tradicionais de exposições”, mostrando que, mesmo no início, a sua produção subvertia os espaços institucionais da arte e apresentava-se, nesse sentido, com uma característica vanguardista.³³³

Também em 1969, quando anunciava os preparativos para o Salão da Bússola, Moraes contava que Cildo Meireles estaria preparando um

[...] painel documentando fotograficamente um ritual realizado em Brasília – cidade-bússola do Brasil e do continente. As fotografias mostram uma

³³⁰ MEIRELES, Entrevista a Gerardo Mosquera..., op. cit., 1999, p. 10.

³³¹ De acordo com Heloísa Buarque de Hollanda, “o concretismo – segundo o *Plano-piloto da poesia concreta* (1958) – pretende então falar a linguagem de um novo tempo. Diante do horizonte técnico da sociedade industrial, dos novos padrões de comunicação não-verbal, da linguagem publicitária, do *out-door*, do cartaz, o poema deve livrar-se da ‘alienação metafórica’, para ser projetado como um ‘... objeto em e por si mesmo, não um intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas’.” HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 44.

³³² MORAIS, Frederico. 68: O que aconteceu – 5. *Diário de notícias*, Rio de Janeiro, 11 jan. 1969, p. 5. Colchetes meus.

³³³ MORAIS, Frederico. “Ambientes” de Gildo Meireles. *Diário de Notícias*, 1º mai. 1969, p. 3.

fogueira, desde o fósforo que é acesso às urnas contendo as cinzas sendo enterradas para a posteridade.³³⁴

Com essa obra ele ganhou o principal prêmio concedido pelo Salão, consistindo “em uma viagem Rio – Londres – New York – Rio, mais 6 mil cruzeiros novos.”³³⁵ O crítico Walmir Ayala considerou a premiação justa “mais em razão do nível com que se vem apresentando em coletivas esporádicas [...], do que propriamente pelo trabalho apresentado no Salão da Bússola.”³³⁶

Após a premiação do Salão da Bússola, o jornalista Zózimo Barrozo do Amaral anunciava, com certo escárnio pela proposta conceitual do artista, o mais novo trabalho de Cildo Meireles com as seguintes palavras:



Figura 33: O tecido do domingo, realizado pela Unidade Experimental do MAM-RJ. Foto: Raul B Pedreira Filho. Arquivo de Frederico Morais.

[...] além das propostas de vanguarda que contém seu trabalho, [ele] liga cidades. Isto mesmo. Atualmente encontra-se empenhado em ligar São Paulo a Santos através de um fio que vai desenrolando, pela estrada afora, todas as etapas do trabalho documentadas fotograficamente. Quando amarrar a outra ponta do fio em Santos estará completa a ligação São Paulo – Santos. Juro por deus que é verdade.³³⁷

Ainda em 1969, Cildo Meireles, que tinha sido selecionado para participar da VI Bienal de Paris junto com outros artistas, não pôde expor no MAM do Rio, na prévia da referida Bienal, por conta do fechamento da exposição pela censura. Ele participou então da criação da Unidade Experimental no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, junto com Frederico Morais, Guilherme Magalhães Vaz e Luiz Alphonsus. Em ofício ao diretor do museu solicitando a permissão para a abertura da citada Unidade Experimental, eles argumentavam que a obra de arte



Figura 34: Domingo de papel, realizado pela Unidade Experimental do MAM-RJ. Foto: Raul B Pedreira Filho. Arquivo de Frederico Morais.

[...] é mais plurissensorial, ambiental, participacional. No mesmo sentido, o Museu evolui da ideia de acervo e/ou exposição (que não se exclui, mas não se limitando a isso) para outra, mais ampla e rica, que é transformar-se em

³³⁴ MORAIS, Frederico. Gravaturas, o vento levou. *Diário de Notícias*, 30 set. 1969.

³³⁵ MORAIS, Frederico. Salão da Bússola: resultado. *Diário de Notícias*, 28 out. 1969.

³³⁶ AYALA, Walmir. Salão da Bússola. *Jornal do Brasil*, 30 out. 1969, p. 2.

³³⁷ AMARAL, Zózimo Barrozo do. Plásticas. *Jornal do Brasil*, 29 out. 1969, p. 3. Colchetes meus.

um local onde se dão situações artísticas, cuja ocorrência, por seu caráter multiplicador e por seus efeitos imprevisíveis, muitas vezes retardatários, não podem ser reduzidos a simples estatística ou números.³³⁸

Neste trecho do ofício percebe-se também o preceito das vanguardas artísticas de expandir o propósito do museu para além do caráter colecionador e apresentador de obras de arte, incluindo nele a participação, a experimentação e a multiplicação da experiência artística como meio de unir a arte à *práxis* vital, assim como teorizava Peter Bürger sobre a atuação das vanguardas artísticas na crítica à instituição-arte (Fig. 33, 34, 35).



Figura 35: Domingo de papel, realizado pela Unidade Experimental do MAM-RJ. Foto: Raul B Pedreira Filho. Arquivo de Frederico Morais.

No ano de 1970, Cildo Meireles já era citado como um dos artistas mais importantes da vanguarda brasileira, apesar da sua pouca idade. Era apontado pela crítica, junto com Hélio Oiticica – já consagrado na vanguarda dos anos 1960 – como um notável representante da produção artística da vanguarda nacional.³³⁹ Cildo estava consolidando de forma positiva sua carreira, recebendo elogios da crítica e participando ativamente da cena artística carioca. Em janeiro daquele ano, Frederico Morais escrevia que ele era uma espécie de “guerrilheiro que atua imprevisivelmente”, apropriando-se ou desapropriando “‘áreas’ da vasta geografia brasileira”. Para artistas como ele “não existem mais ateliês”, realizam seus trabalhos nos lugares “mais inusitados e ali acabam.” O que sobra deles são “fotografias, resíduos, provas documentais”.³⁴⁰

Quando Frederico Morais denominou Cildo Meireles como um artista “guerrilheiro” em 1970, isso implicava não uma ação efetiva para a derrubada do governo militar – visto que naquele ano e no anterior as ações da guerrilha urbana tiveram seu momento de auge –, mas para definir uma produção que desse continuidade às experiências realizadas pela vanguarda da década anterior, porém de uma forma mais radical, violenta e alegórica. No contexto de acirramento da brutalidade da ditadura civil-militar e da repressão contra os que se opunham ao

³³⁸ SANDRONI, Cícero. A Unidade Experimental. *Correio da Manhã*, 20 out. 1969, p. 7.

³³⁹ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 80.

³⁴⁰ MORAIS, *Revisão/69 – 2...*, 1970, op. cit., p. 3.

cerceamento da liberdade, a própria violência, no caso das artes plásticas exercida de forma simbólica, parecia ser uma forma legítima de expressão.

Um exemplo dessa disposição pode ser especialmente observado no trabalho



Figura 36: Hélio Oiticica, *Seja Marginal, Seja Herói*, 1968.

de Oiticica. Sobre ele, Frederico Coelho constata que “a violência surge como tema a partir do assassinato do bandido conhecido como Cara de Cavalo” (morto em 1964 e homenageado pelo artista em 1965) e “é justificada como sentido de revolta, mas nunca como o de opressão.” Em 1968, o artista produziu a bandeira-poema *Seja marginal, seja herói* (Fig. 36), analisada por Coelho da seguinte forma:

Se para muitos o lema desafiante de Oiticica abriu as portas para a permissividade da violência em que vivemos atualmente, naquela época a relação marginalidade/heroísmo estava muito além de um mero endeusamento do banditismo urbano. A bandeira sintetizava o dilema coletivo de uma geração espremida entre ser conformado com o estado das coisas durante a ditadura militar ou ser visto como um bandido à margem, buscando formas criativas de aplicar sua dose de revolta e de inconformismo. Hélio e seus parceiros não previam a dinâmica fratricida da violência urbana carioca trinta anos depois de suas ações.³⁴¹

Desenvolvendo ainda a discussão sobre essa temática, Coelho pondera que

É a aceitação da violência – econômica, institucional, física e existencial – e a reflexão estética feita a partir de seus elementos que inauguram essa produção específica [marginal ou, no caso que analiso, guerrilheira]. [...]. Assim, alguns artistas começaram a flertar com o universo prático e semântico da violência e com a ruptura radical que o tema trazia em relação às representações plácidas e conformistas da classe média. [...]. Estar à margem [ou na contra-arte] seria, assim, uma postura não simplesmente de desistência ou de fraqueza dos envolvidos, mas uma *tomada de posição* consciente diante das possibilidades que se ofereciam.³⁴²

Voltando ao trabalho de Cildo Meireles, Freitas argumenta de forma muito clara a correlação entre a titulação de “guerrilheiro” para um artista como ele, naquele determinado momento histórico, observando que em tal conjuntura, “as ideias de subversão e resistência eram evidentes” nas artes plásticas. Além disso, “o que estava

³⁴¹ COELHO, *Eu, brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado...*, 2010, op. cit., p. 63, 180.

³⁴² *Ibid.*, p. 215-216.

em jogo não era tanto a imagem da revolução em sentido político estrito, belicoso, mas sobretudo a ideia de transformação estética radical – de extensa mutação perceptiva e comportamental.” Ele complementa tal pensamento afirmando que “pesava menos a derrubada violenta do poder do que o próprio poder de violentar os julgamentos obtusos, as compreensões calcificadas, os símbolos vazios e os preconceitos servis.”³⁴³ Daí compreendo as razões para uma ruptura da arte *pop* e tropical neoconcreta que vinha sendo produzida antes de 1968 em direção à radicalização estética e temática que se verificou nas artes plásticas com a chamada “Geração AI-5”.

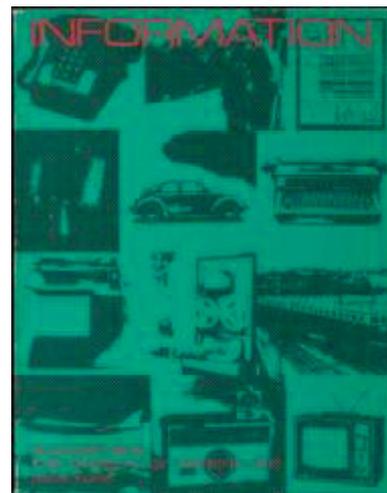


Figura 37: Capa do catálogo da mostra *Information*, MoMA, Nova Iorque, 2 de jul. a 20 de set. de 1970.

Em abril de 1970 aconteceu o evento *Do Corpo à Terra*, em Belo Horizonte, no qual Meireles realizou a obra *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político*, rompendo as barreiras que ainda existiam entre a arte e a vida com sua ação de queimar dez galinhas vivas. Voltarei a essa obra mais adiante e com maior detalhamento.

O ano de 1970, como é possível perceber, foi significativo para a carreira de Cildo Meireles. Além de participar de diversas exposições no Brasil, foi também selecionado para enviar uma obra com a finalidade de ser exposta entre 2 de junho e 20 de setembro no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, na mostra *Information* (Fig. 37), junto com Hélio Oiticica, Thereza Simões, Artur Barrio e Guilherme Magalhães Vaz. Este era um momento importante de sua carreira, pois exibir uma obra em uma instituição-arte das mais importantes do mundo o colocaria em evidência tanto dentro como fora do país. Nas palavras de Frederico Moraes, a mostra *Information* contaria com trabalhos “que não são mais obras ou objetos”, e sim “conceitos, ‘obras’ cerebrais”, ou seja, que foram produzidas partindo do princípio de que “a obra é sempre mais conceitual que visual, é mais situação que objeto.” Nesse sentido, a mostra exibiria “tudo o que de mais importante tem sido feito em todo o mundo nesta linha.”³⁴⁴ Portanto, era uma exposição que apresentaria a produção conceitual das vanguardas mundiais, e nela estavam os principais representantes

³⁴³ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 81.

³⁴⁴ MORAIS, Frederico. Vanguarda brasileira em NY. *Diário de Notícias*, 16 mai. 1970, p. 5.

dessa linguagem estética no Brasil. A participação de Cildo em *Information* ocorreu com a obra *Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola*, que igualmente será apreciada em outra seção.

Também naquele ano, o artista teve seu trabalho exposto em julho na Petite Galerie, junto com Thereza Simões e Guilherme Magalhães Vaz. Os artistas e a artista participaram da série de exposições intituladas *Agnus Dei* (Fig. 38), que foi, segundo Morais, “uma espécie de retrospectiva” dos trabalhos contendo elementos como “arte física, ecológica, rituais, inserções em circuitos ideológicos, condensações, ready-mades, trabalhos de terra e de jornal; [...]”³⁴⁵ Nesta exposição, Meireles exibiu a obra *Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola*, que fora enviada para *Information*.

Posteriormente a todos esses eventos, em 1971, Cildo Meireles mudou-se para Nova Iorque, onde viveu e trabalhou até 1973. Retornando ao Brasil, continuou sua produção e participou de diversas exposições e projetos, consolidando-se como um dos principais artistas da arte contemporânea brasileira até o momento atual.

Depois desse breve panorama do início da carreira de Cildo Meireles e do seu lugar de evidência no interior das vanguardas artísticas brasileiras do final dos anos 1960 e início da década de 1970, passarei agora para a análise mais específica das obras do artista selecionadas para este trabalho de pesquisa.

3.1 Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Coca-Cola



Figura 38: Cartaz da exposição *Agnus Dei*, Petite Galerie, Rio de Janeiro, 1970.

³⁴⁵ MORAIS, Frederico. Saturação e desinteresse. Dillon e Cildo. *Diário de Notícias*, 30 jul. 1970, p. 3.

O *Projeto Coca-Cola* (Fig. 39) foi exposto pela primeira vez no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque e, depois, na mostra *Agnus Dei*, da Petite Galerie, no Rio de Janeiro. Depois dessas mostras, tal obra foi e vem sendo constantemente rerepresentada em diversas exposições ou retrospectivas do artista.³⁴⁶

A série *Inserções em Circuitos Ideológicos* surgiu – como explicava Meireles em entrevista feita pelo artista Antonio Manuel em 1975 – a partir “da necessidade de criar um sistema de circulação, de intercâmbio de informações que não dependesse de nenhum tipo de controle centralizado.” Cildo comparava esse circuito alternativo aos circuitos oficiais, como a televisão, o rádio ou a imprensa escrita que tinham uma grande capacidade de atingir um público numeroso, “mas onde sempre se exerce determinado controle e afunilamento da inserção.” Em outras palavras, o artista tinha



Figura 39: Cildo Meireles, *Inserções em Circuitos Ideológicos* – 1. Projeto Coca-Cola, 1970.

a percepção de que “a inserção é exercida por uma elite que tem acesso aos níveis que ela se desenvolve: sofisticação ideológica, altas somas de dinheiro e poder.” O domínio cultural de ideias era propagado pelos circuitos existentes apontados por ele como: “circulação de moedas (circuitos ideológicos); produtos industriais (circuitos ideológicos); jornais, revistas (circuitos ideológicos); rádio, televisão, cinema (circuitos ideológicos).”³⁴⁷

Partindo desses pressupostos e do convite para participar de *Information*, Cildo Meireles desenvolveu, entre abril e maio de 1970, a série *Inserções em Circuitos Ideológicos*, que consistia em: “1. Projeto Coca-Cola: gravar nas garrafas informações, opiniões críticas e devolvê-las à

³⁴⁶ Apenas para citar como exemplo, esta obra está exposta no presente momento em que escrevo até o dia 26 de agosto de 2019, na Pinacoteca do Estado de São Paulo como parte da exposição *Arte no Brasil: Uma história na Pinacoteca de São Paulo. Vanguarda brasileira dos anos 1960 – Coleção Roger Wright*. Disponível em <<http://pinacoteca.org.br/programacao/arte-no-brasil-uma-historia-na-pinacoteca-de-sao-paulo-vanguarda-brasileira-dos-anos-1960-colecao-roger-wright/>>. Acesso em 04 out. 2017.

³⁴⁷ MEIRELES, Cildo. Textos do Artista. *Inserções em Circuitos Ideológicos*. In: HERKENHOFF, Paulo; MOSQUERA, Gerardo; CAMERON, Dan. *Cildo Meireles*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999, p. 110, 114.

circulação. 2. Projeto cédula: gravar informações e opiniões críticas nas cédulas e devolvê-las à circulação.”³⁴⁸

Para o catálogo da exposição norte-americana, o artista escreveu o texto *Cruzeiro do Sul*, no qual expunha uma visão já propagada pelas palavras de Frederico Morais sobre a arte produzida em um país subdesenvolvido, selvagem e bárbaro. Com esse texto ele apresentava a dicotomia entre dois mundos, o nosso “lado desta fronteira, com a cabeça sob a linha do Equador, quente e enterrada na terra, o contrário dos arranha-céus, as raízes, dentro da terra, [...] O lado selvagem. [...] esses que buscaram ou foram obrigados a enterrar suas cabeças na terra e na lama.”³⁴⁹ O conceito deste texto, como explica Meireles, era o da “*Western civilization*” na qual

[...] um artista brasileiro de 21/22 anos ve-se instado a produzir um trabalho que atentasse simultaneamente para três pontos: 1. A dolorosa realidade político-social-econômica brasileira, consequência em boa parte do 2. *American way of politics and culture* e sua ideologia (filosofia) expansionista, intervencionista, hegemônica, centralizadora, sem perder de vista os 3. aspectos formais da linguagem, ou seja, do ponto de vista da história da arte, a necessidade de produzir um objeto que pensasse produtivamente (criticamente, avançando e aprofundando), entre outras coisas, um dos mais fundamentais e fascinantes de seus projetos: os *readymades* de Marcel Duchamp.³⁵⁰

Os três pontos levantados pelo artista colocavam justamente em questão as preocupações da vanguarda artística brasileira do período, qual seja, como produzir uma arte que fruisse da relação com o seu contexto social de produção; que levasse em conta as questões políticas, sociais e econômicas do período ditatorial; que se aproximasse da *práxis* vital, sem render-se ao imperialismo cultural e político exercido por uma das grandes potências hegemônicas durante a Guerra Fria; e ainda reunia a convicção da importância dos aspectos formais da linguagem artística a partir dos *ready-mades* elaborados por Duchamp. Nessa sequência, as *Inserções...* surgiram à mente do artista para dar conta de tais questionamentos e tinham a pressuposição de “fazer o caminho inverso ao dos *readymades*. Atuar no universo industrial.” Ao contrário do que fazia Duchamp – não custa lembrar, retirava dos locais tradicionais onde estavam presentes os objetos produzidos industrialmente e em massa, e

³⁴⁸ MEIRELES, Textos do Artista..., 1999, op. cit., p. 108.

³⁴⁹ Ibid., p. 106.

³⁵⁰ Ibid., p. 108.



Figura 40: Cildo Meireles, *Inserções em Circuitos Ideológicos – 1. Projeto Coca-Cola*, 1970.

transpunha-os para os espaços institucionais da arte como suas obras –, Meireles deslocava a obra para o circuito industrial, numa espécie de “*graffiti* num meio (suporte) que circulava.”³⁵¹

O *Projeto Coca-Cola* questionava a obra de arte como objeto único e irreprodutível; o circuito de inserção tido como restrito à instituição-arte e às imposições culturais, econômicas e comportamentais imperialistas norte-americanas ao chamado terceiro mundo. Mesmo num ambiente de pesquisa

experimental artística, o *Projeto Coca-Cola* propunha, de acordo com Freitas,

[...] limites fugidios e sua ironia frente à própria noção de arte e de obra de arte eram expedientes que transferiam para o terreno da experiência estética um determinado sentido de resistência e provocação. A velha opção pela “obra”, inclusive, entendida como artefato único, estável e valioso, era novamente posta em xeque por proposições como as que Cildo vinha desenvolvendo.³⁵²

³⁵¹ MEIRELES, *Textos do Artista...*, 1999, op. cit., p. 108, 109.

³⁵² FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 81.

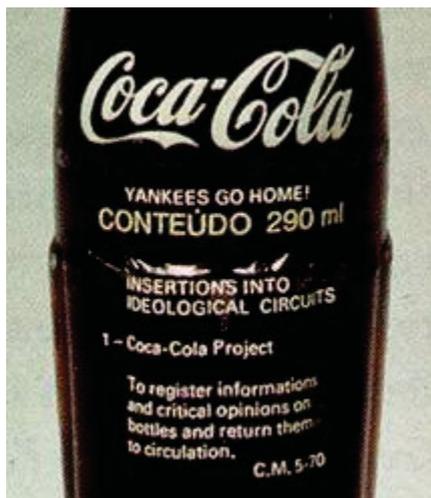


Figura 41: Cildo Meireles, detalhe de *Inserções em Circuitos Ideológicos – 1*. Projeto Coca-Cola, 1970.

A corporificação do *Projeto Coca-Cola* consistia em pegar garrafas do refrigerante, imprimir nelas frases de cunho ideológico, como *Yankees, go home!* (Fig. 40 e 41) ou receitas de como fazer um coquetel molotov³⁵³ (Fig. 42), e colocá-las novamente em circulação. Qualquer indivíduo poderia realizar a mesma ação e, ao que parece, era essa a intenção do artista como uma “prática eminentemente social e perceptível como prática artística.”³⁵⁴

Nessa experiência social, o público era convidado a participar reproduzindo o conceito elaborado por Cildo. Essa ideia de participação coletiva já estava presente na vanguarda neoconcreta, mas de forma ainda um tanto lúdica e positiva, se levarmos em conta os *Parangolés* de Oiticica. Com Meireles essa atuação adquire poderio subversivo e característica de contestação.

Cildo Meireles havia percebido a existência de “um sistema abstrato de retorno e de circulação no processo de produção, distribuição e coleta de vasilhames de refrigerantes e bebidas.” Naquele período, eram muito comuns as garrafas de vidro retornáveis, pois embalagens pet descartáveis ainda não dominavam o comércio de bebidas. Partindo da constatação desse sistema de circulação preexistente, o artista apropriou-se do específico mecanismo criado dentro do capitalismo para encontrar uma forma de corrompê-lo, afinal “esses circuitos veiculam evidentemente a ideologia do produtor, mas ao mesmo tempo são passíveis de receber inserções em sua circulação”. A ação subversiva de Meireles era a de produzir uma contrainformação à veiculada pelo



Figura 42: Cildo Meireles, *Inserções em Circuitos Ideológicos – 1*. Projeto Coca-Cola, 1970.

³⁵³ Arma química incendiária de fabricação caseira composta por gasolina, álcool ou outras substâncias inflamáveis, postas em garrafas e com pano embebido no mesmo líquido servindo como pavio.

³⁵⁴ MEIRELES, Textos do Artista..., 1999, op. cit., p. 109.

produto que estava servindo como suporte para o seu trabalho conceitual. Esta alternativa surgiu diante da impossibilidade de se divulgar ideias contrárias ao *status quo* nos meios de comunicação de massa, por estes serem dominados pela burguesia, além sofrerem com a ação da censura. O artista buscava, com essa ação, gerar uma consciência social por meio da inserção de frases como *Yankees, go home!* rompendo com a anestesia provocada pelo circuito industrial, afinal, segundo o próprio Meireles, a “consciência” é a “função da arte e a anestesia” é a “função da indústria”.³⁵⁵

O conceito de paródia utilizado por Favaretto para analisar a tropicália pode estender-se ao *Projeto Coca-Cola*, já que carrega consigo o elemento da descolonização. A paródia, nesse caso, é capaz de, assim como na tropicália, atingir uma “eficácia crítica” que estava “ligada ao modelo que degrada, enquanto função do arquétipo negado, o riso que provoca pode ser proposto como um substitutivo do reprimido [no sentido psicanalítico], ou do sentido que poderia ter sido e não pôde ser.” Essa forma de crítica caminha para o “cinismo ou niilismo revolucionário”, servindo

[...] à denúncia das ambiguidades ideológicas de quem as utiliza: ao enfatizar o sentido das coisas a que se refere não depende de suas virtualidades, revela a importância do jogo das forças contraditórias que operam nas interpretações. [...] Quando usada com eficácia, nunca deixa de apresentar-se como crítica de si mesma, [...].³⁵⁶

Essa colocação de Favaretto suporta ser transposta para o *Projeto Coca-Cola*, pois, a meu ver, com ele, Meireles opera uma crítica com certo grau de humor ao imperialismo cultural norte-americano e, de modo também cínico, utiliza o próprio produto para criticar o produtor, atuando de forma contraditória em relação à ideologia difundida pelo produto, causando surpresa e desconexão entre a mensagem imperialista do colonizador e a resistência do colonizado a partir de uma rejeição desconstrutora de uma ideologia dominante. Favaretto expõe o conceito de descolonização no sentido psicanalítico, que ainda considero ser o posicionamento associável ao ideal do *Projeto Coca-Cola*, quando alega que

[...] a descolonização no nível da cultura coincide com o descentramento do sujeito. O efeito dessa operação corresponde ao esvaziamento da ideologia

³⁵⁵ MEIRELES, Textos do Artista..., 1999, op. cit., p. 109, 110, 112.

³⁵⁶ FAVARETTO, *Tropicália...*, 2000, op. cit., p. 119, 120.

que mantem os mitos falando, para preservar o reprimido como se fosse uma “natureza”, encobrendo a alienação que o produziu.³⁵⁷

Quando Cildo Meireles escolhe garrafas de Coca-Cola para imprimir suas mensagens contrainformativas, ele já seleciona um objeto industrial que, além de contar com um grande mecanismo de circulação, representa de forma marcante a interferência norte-americana no mundo. O imperialismo estadunidense era evidente em inúmeros setores, desde a indústria cultural até a intervenção política. No caso brasileiro, como é notório, os Estados Unidos tiveram papel importante no golpe civil-militar de 1964 e na construção da Doutrina de Segurança Nacional que deu as bases para a implantação da Lei de Segurança Nacional e do AI-5. Simbolicamente, portanto, uma garrafa de Coca-Cola gravada com a frase imperativa ordenando que os norte-americanos voltassem para casa ou “ensinando” a preparar uma arma caseira incendiária para ser usada em possíveis protestos, em um contexto político autoritário nacional (que sofria fortes interferências dos Estados Unidos) e de Guerra Fria (com o mundo bipolarizado internacionalmente), era algo extremamente subversivo.

Considerando as questões artísticas, as garrafas de Coca-Cola de Meireles também corrompiam a “mística da obra em si” e a “mística do autor”. O propósito das *Inserções...* era que elas fossem reproduzidas por qualquer pessoa e, dessa forma, anulava-se a ação do artista como “gênio”, artífice único da obra, assim como da concepção da obra singular. Meireles afirma que “tal como havia pensado, as *Inserções...* só existiriam na medida em que não fossem mais a obra de uma pessoa.”³⁵⁸ O sentido da obra estaria, então, no envolvimento e na prática do público, na relação social da obra e do espectador ou espectadora, que não mais poderiam ser classificados como aqueles que observam ou apreciam uma imagem. A autoria da obra aconteceria no anonimato e a instituição-arte já não abarcaria o objeto de arte. De acordo com Meireles, a possibilidade de reconstrução da obra por qualquer pessoa era uma discussão

[...] muito comum no Brasil no final dos anos 60. A preocupação era como fazer obras libertas do autor, da pincelada, da corporeidade que legitima o original. Noutras palavras, estávamos mais interessados em produzir obras que pudessem ser reproduzidas e refeitas, [...]. Estávamos mais preocupados

³⁵⁷ FAVARETTO, *Tropicália...*, 2000, op. cit., p. 122.

³⁵⁸ MEIRELES, *Textos do Artista...*, 1999, op. cit., p. 112.

com a questão de como estruturar a obra de modo que pudesse ser refeita de maneira quase idêntica e escapar à aura do original.³⁵⁹

Essas questões que estavam presentes nas discussões sobre a produção das vanguardas artísticas do período, no Brasil e fora dele, evidenciadas por diversas vezes nos textos publicados por Frederico Morais em suas colunas nos periódicos cariocas e por meio de eventos coordenados por ele.

Com as garrafas de Coca-Cola reinseridas na circulação, agregava-se, nas palavras de Freitas, “a imprevisibilidade, [...], bem como o anonimato e a desterritorialização”, compondo “juntos o rol de semelhanças táticas efetivas entre as propostas da vanguarda e as ações da guerrilha.” Guardadas as devidas proporções, as aproximações entre a vanguarda e a guerrilha podem ser percebidas na convergência de um ponto entre o artista e o guerrilheiro: “o entendimento inquestionável de que tanto a vanguarda quanto a guerrilha não deveriam participar de um espaço tático previamente demarcado, preestabelecido, em que as forças em conflito se reconheceriam mutuamente.” Neste contexto, “o vocabulário estético se militarizava à medida que os projetos da luta armada eram aceitos como modelo de atuação.”³⁶⁰ A resistência cultural assumia, dessa forma, os riscos irrestritos semelhantes aos dos grupos guerrilheiros.

Na definição de Freitas, o *Projeto Coca-Cola* foi a síntese do “embate entre vanguarda cultural e periferia socioeconômica.”³⁶¹ Com esse projeto, Cildo fazia uma inversão dos *ready-mades* duchampianos, pois ao invés de levar o objeto industrial para o museu, ele inseria o objeto de arte no circuito industrial. Sua proposta com essa ação era “neutralizar” a propaganda ideológica da indústria e desenvolver a “consciência” social. Os circuitos industriais eram reputados como alienantes por anestesiarem a consciência social e por divulgarem a ideologia dominante, por outro lado, “a arte surgia como um mecanismo de reestetização das práticas cotidianas, ou seja, de ativação dos julgamentos reflexivos sobre a experiência vivida – muito embora isso não se estendesse para qualquer forma de arte.”³⁶² A radicalização nesse projeto apresentava-se, portanto, na crítica por meio da estetização do objeto industrial dentro de seu próprio circuito.

³⁵⁹ MEIRELES, Cildo. Gerardo Mosquera conversa com Cildo Meireles. In: HERKENHOFF, Paulo; MOSQUERA, Gerardo; CAMERON, Dan. *Cildo Meireles*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999, p. 20.

³⁶⁰ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 83, 84, 85.

³⁶¹ *Ibid.*, p. 95.

³⁶² *Ibid.*, p. 96.

Como obra, as garrafas de Coca-Cola, referenciavam o objeto de arte, a sociedade industrial, tecnológica, precisa. Como projeto, era a representação do subdesenvolvimento terceiro-mundista, barata, podendo ser realizada por qualquer pessoa, “um inventivo aproveitamento das sobras ou do que estivesse mais à mão, o avesso miserável da sociedade da opulência e do desperdício.”³⁶³

Contudo, Meireles via problemas em seu projeto que se arrastam até os dias atuais:

1. a não-superação do modelo do objeto de arte pré-industrial [...] – a não-existência de objetos de circulação autônoma. Objeto não-burguês. 2. a não-superação do modelo de *sistema d’arte*. [...] [Este que] funda-se quase que invariavelmente num mercantilismo empobrecedor, fraudulento e decadente.³⁶⁴

Como apontado pelo próprio artista, as garrafas de Coca-Cola converteram-se em objetos de arte e, apesar de terem sido pensadas para “fazer explodir a noção do *espaço sagrado*”³⁶⁵ do museu, elas retornaram a ele e lá permanecem sendo “adoradas” como relíquias ou transformadas em produto especulado no mercado de arte³⁶⁶. Sobre o lugar cultural da obra na instituição-arte, Freitas destaca que “num primeiro momento, ao trafegar nas veias do corpo social, parece afastar-se da arte e afirmar-se como uma denúncia puramente política.”³⁶⁷ Portanto, sua forma alegórica só se torna completa com o retorno ao circuito da arte. Como alegoria, o trabalho exposto, primeiro no MoMA e depois na Petite Galerie, evidenciava os limites de aproximação da arte com a vida e de interação com o corpo social. Agora presente no circuito artístico, “ele passava a ter chances reais de repercutir – artisticamente – como um gesto exemplar [...]”³⁶⁸

No sentido contrário do caminho que estava sendo percorrido pelo seu *Projeto Coca-Cola*, Cildo Meireles apontava o circuito de arte dos anos 1970 como “perfeitamente dispensável” e propunha a substituição da “noção de mercado pela de público.” Segundo ele, a preocupação com o mercado levava o artista brasileiro a cometer alguns erros graves:

³⁶³ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 97.

³⁶⁴ MEIRELES, *Textos do Artista...*, 1999, op. cit., p. 109. Colchetes meus.

³⁶⁵ *Ibid.*, p. 112.

³⁶⁶ BRITO, Ronaldo; HOLANDA, Heloísa Buarque de. Artes plásticas no Brasil: Explosão de mercado e crise de criação. *Opinião*, Rio de Janeiro, 19 nov. 1973, p. 26.

³⁶⁷ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 97.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 104.

1. a dependência e a escravidão a um modelo de características colonizantes e em agonia; 2. a uma discriminação do público; 3. a um bom-mocismo temático onde a denúncia dá lugar a uma delicada farsa trágica, quando não a um paisagismo inconsequente, ou intelectualismo passivo de alcova; 4. a uma convivência triste com o poder constituído; 5. a uma anestesia criativa; 6. a uma vergonhosa traição ideológica para com a maioria dos brasileiros.³⁶⁹

Por mais que houvesse uma tentativa de Meireles em desvincular a sua produção dos interesses do mercado de arte, ela foi integrada a ele. Situação que não poderia ocorrer de modo diferente, afinal, como observa Favaretto, no contexto capitalista da cultura

O controle ocorre até mesmo com os produtos da vanguarda. Embora as atividades de vanguarda pretendam designar uma oposição ao capitalismo, seus produtos se apresentam como “a oferta de um fetiche mais misterioso do que qualquer outro, a oferta de uma mercadoria pela qual ainda não havia nenhuma procura reconhecida”. Sendo esvaziada sua pretensão de violentar as convenções, a novidade de linguagem é normalizada e consumida: aquilo que realmente tem interesse estético é consumido apenas como extravagância. É o que ocorre com os choques: selecionados e diluídos pelo mercado, são transformados em meros excitantes.³⁷⁰

Ainda que posteriormente agregada ao mercado, as obras produzidas por Meireles e pelas vanguardas dos anos 1960 e 1970 não sofreram com a nomeada “anestesia criativa”, “bom-mocismo temático” ou com “a convivência triste com o poder constituído”, segundo as palavras supracitadas do artista. Nesse sentido, como explica Artur Freitas, a metáfora e a prática

[...] tem sido a principal diferença que normalmente se aponta entre a vanguarda dos anos 1960 e a dos tempos do AI-5: ambas partilhavam uma preocupação política, por certo, mas enquanto a primeira, vinculada à nova-figuração e à arte *pop*, tinha no político um “tema” por tratar, a segunda, ao inverso, pensava a própria prática artística como ideológica – muito embora toda prática o seja, sabemos todos.³⁷¹

As garrafas de Coca-Cola de Cildo não representam a mesma forma de crítica feita pela arte *pop* norte-americana sobre a sociedade de consumo massivo, elas devem ser entendidas como uma apropriação literal “de seu meio circulante,”

³⁶⁹ MEIRELES, Textos do Artista..., 1999, op. cit., p. 115.

³⁷⁰ FAVARETTO, *Tropicália...*, 2000, op. cit., p. 138-139.

³⁷¹ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 99.

enquanto “a arte *pop* elaborava a repetição anestésica de suas imagens – mas somente de suas imagens.”³⁷²

Para além desses problemas levantados pelo artista, Frederico Morais realizou, em 18 de julho de 1970, uma forma inusitada de crítica, criando uma exposição como análise dos trabalhos apresentados na *Agnus Dei*. Intitulada *Nova Crítica*, a exposição-crítica contava com obras produzidos por Morais que comentavam alguns trabalhos de Cildo Meireles, Thereza Simões e Guilherme Magalhães Vaz. Como referência ao *Projeto Coca-Cola*, Morais forrou o chão de uma sala da Petite Galerie com quinze mil garrafas de Coca-Cola, cedidas e transportadas pela Coca-Cola Refrescos SA, e entre elas apenas uma com a inscrição *Yankees, go home!* Com essa atitude, Morais evidenciava a insignificância da ação de Cildo perto do gigante industrial que era a Coca-Cola e a queda de braço imaginária entre o ideal do sujeito e a ideologia do mercado, que seria sempre vencida por este. Tal crítica de Morais destacou alguns limites da vanguarda do período. A primeira questão levantada por ele recaiu sobre a frivolidade das garrafas alteradas num “mar” de garrafas “autênticas”. A desproporção política da mensagem nas garrafas ficava quase apagada pela imensa quantidade de mensagens ideológicas dos vasilhames originais.

Em entrevista a Gerardo Mosquera, anos depois, Meireles disse que a sua intenção com o *Projeto Coca-Cola* “era chegar a uma fórmula que pudesse ter um efeito político”, porém “é praticamente impossível concretizar qualquer coisa em escala individual com esse trabalho.” Ele definia a obra como “uma questão do indivíduo em relação ao capitalismo”, semelhante à maneira como a *pop* arte “utilizava de forma irônica a iconografia de massa.”³⁷³

Fazendo um balanço das artes plásticas durante o ano de 1970, o crítico Walmir Ayala citava tanto a exposição de Cildo como a de Morais e a produção da vanguarda que “descobriu o lixo, o detrito, a guerrilha artística.” Em tom nitidamente sarcástico, ele sugeria que “talvez estejamos, como sempre, atrasados” em relação aos materiais artísticos, já que havia retornado de uma viagem à Europa e lá percebeu que os artistas manejavam “os mais nobres materiais”. Enquanto isso, a vanguarda carioca despertava interesses “pró e contra” relacionados “às nossas necessidades e

³⁷² FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 99.

³⁷³ MEIRELES, Gerardo Mosquera conversa com Cildo Meireles..., 1999, op. cit., p. 12-13.

preocupações.”³⁷⁴ É pontualmente contra essa visão elitista e hierarquizada de setores da crítica brasileira que a arte de guerrilha colocava-se, e o *Projeto Coca-Cola* foi um dos trabalhos artísticos da Geração AI-5 que bem representaram essa atitude.

Apesar de todos os problemas levantados pelo próprio artista e pelo crítico Frederico Moraes, o *Projeto Coca-Cola* destaca-se, a meu ver, como um símbolo da produção artística da vanguarda brasileira pós AI-5, que buscava, por meio de alegorias e metáforas, questionar ideológica e utopicamente o imperialismo cultural, econômico e político estadunidense; os meios de comunicação de massa que impunham suas ideologias carregadas de interesses de uma elite econômica ao grande público; valer-se de materiais não nobres, que representassem a condição brasileira terceiro-mundista; infiltrar-se sorrateiramente em espaços não convencionais para objetos artísticos, agindo de forma semelhante a dos movimentos guerrilheiros com suas táticas de ações inesperadas; questionar a instituição-arte como aquela que autentica o objeto de arte e consagra o artista como o único indivíduo com aptidão para produzir o trabalho artístico, enfim, demandas que estavam presentes para uma vanguarda artística que atuava no contexto brasileiro do final dos anos 1960. Na prática, as garrafas de Coca-Cola de *Inserções em Circuitos Ideológicos* foram agregadas de imediato ao acervo do MoMA após a mostra *Information* e consagraram Cildo Meireles como um dos mais importantes artistas das vanguardas brasileiras.

3.2 Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político

O ano de 1970 foi crucial para a produção de Cildo Meireles. Naquele ano, além da participação nas exposições *Information* e *Agnus Dei*, o artista integrou-se ao evento *Do Copo à Terra* que se converteu em um marco da produção artística da vanguarda brasileira do período. Realizado na inauguração do Palácio da Artes de Belo Horizonte, em abril de 1970, o evento contou com manifestações e situações elaboradas por artistas que, além de ocuparem o lugar institucional da arte, recorreram a espaços públicos como o Parque Municipal, o Ribeirão Arrudas e a Serra do Curral, promovendo também intervenções nas ruas da cidade. Junto com o evento, foi realizada a exposição *Objeto e Participação da Semana da Vanguarda*,

³⁷⁴ AYALA, Walmir. Nas artes a tradição inova e a vanguarda radicaliza. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1970, p. 6.

“organizada por Mari’Stella Tristão, coordenada por Frederico Morais e patrocinada pela Hidrominas, um órgão do governo do Estado de Minas Gerais, para comemorar a inauguração do Palácio das Artes e a Semana da Inconfidência.”³⁷⁵

Marco da radicalização artística promovida pela arte de guerrilha, o evento contou com a participação de artistas que melhor representavam a denominação criada por Frederico Morais. De acordo com este crítico, *Do Corpo à Terra* “foi a última e mais radical das manifestações coletivas da vanguarda brasileira [...]”.³⁷⁶ Para Artur Freitas, o evento foi de certa forma uma “situação-limite de todo o projeto brasileiro de vanguarda”, uma vez que a produção artística de vanguarda já havia percorrido o “otimismo desenvolvimentista da arte concreta dos anos 50, passando pela consciência do subdesenvolvimento dos anos 60, e chegando, enfim, à castração da comunicação política do AI-5.”³⁷⁷ Segundo esse autor, o evento foi igualmente

[...] uma das expressões artísticas mais radicais de uma sociedade pressionada, de um lado, pelo ditames da censura, da tortura e do exílio, mas também aberta, de outro, às possibilidades utópicas da resistência política, da luta armada e da contracultura. Em outras palavras, o radicalismo de *Do Corpo à Terra* foi um desdobramento direto da politização da arte de vanguarda, tal como se viu nos primeiros anos de ditadura.³⁷⁸

A ruptura e radicalização promovida pelo evento *Do Corpo à Terra* teve como diretriz o uso da violência tanto simbólica, como nas *Trouxas Ensanguentadas*, de Artur Barrio, largadas no Ribeirão Arrudas, simulando um descarte de corpos humanos (Fig. 27), ou na faixa de plástico queimada por Luiz Alphonsus, representando o napalm atirado sobre as aldeias

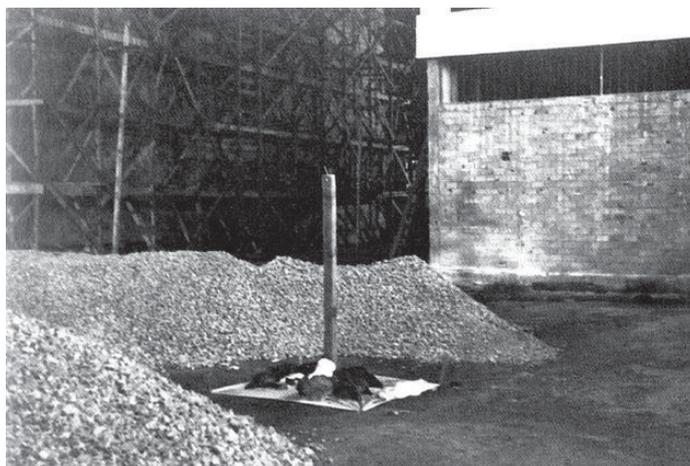


Figura 43: Cildo Meireles, *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político*, 1970.

³⁷⁵ DELLAMORE, Caroline. *Do Corpo à Terra*, 1970: Arte guerrilha e resistência à ditadura militar. *Revista Cantareira*, Rio de Janeiro, ed. 20, p. 109-123, jan.-jun. 2014, p. 115.

³⁷⁶ MORAIS, *Artes plásticas: a crise da hora atual...*, 1975, op. cit., p. 104.

³⁷⁷ FREITAS, *Contra-arte...*, 2007, op. cit., p. 60-61.

³⁷⁸ FREITAS, Artur. 1970. *Do Corpo à Terra: exposição-limite*. In: CAVALCANTI, Ana; OLIVEIRA, Emerson Dionisio de; COUTO, Maria de Fátima Morethy; MALTA, Marize (orgs.). *Histórias da Arte em Exposições: Modos de ver e exibir no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Book's/FAPESP, 2016, p. 180.

vietnamitas, quanto violência real, como na queima de galinhas vivas promovida por Cildo Meireles.

A obra de Meireles apresentada em Belo Horizonte, intitulada *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político* (Fig. 43, 44 e 45), consistia em uma estaca de madeira sobre um quadrado de pano branco, com um termômetro clínico no topo e na base dez galinhas amarradas, nas quais o artista jogou gasolina e ateou fogo deixando-as queimar até a morte.

Não mais chocante quanto a atitude violenta do artista, a obra tocava em diversas questões políticas que se colocavam à época. A primeira que posso destacar refere-se ao seu título (*Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político*). O evento *Do Corpo à Terra* fazia parte das comemorações em homenagem à Semana da Inconfidência Mineira, movimento ocorrido em 1789, carregado de ideais iluministas e considerado



Figura 44: Cildo Meireles, *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político*, 1970.

um dos primeiros levantes contra o domínio colonial português sobre o Brasil. O simbolismo da figura de Tiradentes, que fora condenado à morte por enforcamento e ao esquartejamento de seu corpo, sob a acusação do crime de lesa-majestade, havia sido cooptado como mártir do movimento mineiro pela independência tanto pelos grupos de direita, representantes do Estado brasileiro, quanto pelas esquerdas revolucionárias³⁷⁹. Para José Murilo de Carvalho, a transformação de Tiradentes em um herói nacional não conseguiu pôr fim às ambiguidades desse símbolo. No início do período republicano (1926), o dia 21 de abril foi decretado feriado nacional, Tiradentes foi declarado patrono cívico da nação brasileira e seu retrato fora colocado em todas as repartições públicas. Durante o Estado Novo de Vargas, sua figura heroica continuou sendo exaltada com apoio oficial. As esquerdas das décadas de

³⁷⁹ Um dos grupos guerrilheiros que atuaram no país entre os anos de 1961 e 1962 fazia uma homenagem a Tiradentes denominando-se Movimento Revolucionário Tiradentes (MRT). Associado às Ligas Camponesas, o MRT era composto por intelectuais e jornalistas que defendiam a luta armada, mas logo se desfez devido aos questionamentos a respeito da centralização de decisões de seus dirigentes. ABREU, Alzira Alves de. *Movimento Revolucionário Tiradentes*. Verbetes do Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/movimento-revolucionario-tiradentes-mrt>>. Acesso em 10 set. 2017.



Figura 45: Cildo Meireles, *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político*, 1970.

1960 e 1970 também não deixaram de incorporar representações de Tiradentes tanto nos movimentos guerrilheiros como pela produção cultural, com destaque para a peça *Arena canta Tiradentes*, encenada pelo Teatro Arena. Sendo assim, com a figura do alferes

[...] todos podiam identificar-se, ele operava a unidade mística dos cidadãos, o sentimento de participação, de união em torno de um ideal, fosse ele a liberdade, a independência ou a república. Era o totem cívico. Não antagonizava ninguém, não dividia as pessoas e as classes sociais, não dividia o país, não separava o presente do passado nem do futuro. Pelo contrário, ligava a república à independência e projetava para o ideal de crescente liberdade futura. A liberdade ainda que tardia.³⁸⁰

Conseqüentemente, por ser uma figura que aproximava ideais antagônicos, Tiradentes servia para exaltar posicionamentos dissidentes. Cildo Meireles lembrou, em entrevista a Gerardo Mosquera, que “a figura de Tiradentes estava sendo usada pelo regime militar de maneira muito cínica”. Em sua visão, Tiradentes “representava a antítese do que defendiam os militares”, eleito por estes como “‘seu’ herói nacional”. Argumentava ainda o artista que “a hipocrisia dessas manobras simbólicas era evidente” e resolveu “fazer um trabalho sobre isso.” Segundo ele, não só questões políticas permeavam esta obra, pois havia nela preocupações com os “aspectos formais e conceituais, intimamente ligados à questão do objeto de arte, que nada tinham a ver com o discurso político.” Nessa entrevista, Meireles contava que “estava interessado na metáfora e no deslocamento do tema” vida e morte. Tal deslocamento, em forma de representação neste trabalho específico, era composto de um “discurso mais explícito, direto”, que formalmente remetia à “memórias de auto-imolação, ou de vítimas de explosões ou de bombardeios de napalm.” Referindo-se à realidade da Guerra do Vietnã ou ao imaginário de outras guerras do período, o artista ressaltava que gostaria de chamar a atenção com *Tiradentes...*, mas que não o realizaria

³⁸⁰ CARVALHO, José Murilo de. Tiradentes: um herói para a República. In: CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: imaginário da República do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 68.

novamente, pois ainda podia “ouvir as pobres galinhas” em sua “memória psicológica”. Apesar disso, em 1970, afirmava ele que sentiu “que aquilo tinha de ser feito.”³⁸¹

Sem mencionar o contexto político autoritário brasileiro nessa entrevista, mas evidentemente referindo-se também a ele com a obra *Tiradentes...*, Meireles utilizava o nome de um símbolo nacional para aludir, segundo Freitas,

[...] à discrepância entre o modo perverso com que a ditadura torturava e matava os seus presos políticos e, por outro lado, o modo laudatório com que homenageava publicamente a figura de Tiradentes, ele mesmo um preso político morto e esquartejado.³⁸²

Ainda em relação ao título da obra, Cildo Meireles associava o nome de Tiradentes à concepção do preso político e este pressupunha uma forte relação com a opressão violenta do Estado autoritário, comandado pelos militares, com apoio civil, e seus mecanismos de repressão por meio de interrogatórios sob tortura, execuções e “rituais jurídicos para imputar culpa, dentro dos marcos da Lei de Segurança Nacional.”³⁸³

No contexto autoritário da ditadura civil-militar brasileira, os presos políticos eram aqueles que de alguma forma posicionavam-se contra a ordem estabelecida pelos militares e estavam suscetíveis à violência constante e atroz. “O regime militar”, diz Napolitano, “montou uma grande máquina repressiva que recaiu sobre a sociedade, baseada em um tripé: vigilância – censura – repressão.”³⁸⁴ De acordo com Nilton Borges, “ocupando posições estratégicas no interior do Estado, os militares” estabeleciam “os limites” e restringiam “a ação civil”, e aqueles que ultrapassassem essas demarcações estavam sujeitos a serem considerados criminosos políticos ou “subversivos”. Amparados pela Doutrina de Segurança Nacional, fabricou-se a invenção de uma “guerra interna” ou “uma guerra total e permanente” que levou o Estado brasileiro a “atribuir um forte papel, na sociedade civil, aos aparelhos de segurança e informações” que agiam, “preferencialmente, pela violência, com suas táticas de guerra e métodos desumanos (tortura física).”³⁸⁵ Por meio do chamado Terrorismo de Estado (TDE), conforme afirma Enrique Padrós, as ditaduras latino-americanas que estavam sob a orientação da Doutrina de Segurança, como no caso

³⁸¹ MEIRELES, Gerardo Mosquera conversa com Cildo Meireles..., 1999, op. cit., p. 15.

³⁸² FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 228-229.

³⁸³ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 188.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 108.

³⁸⁵ BORGES, *A Doutrina de Segurança Nacional...*, 2003, op. cit., p. 27, 28.

brasileiro, foram praticando ações coercitivas ou “pedagógicas”, dentro de um Estado repressor, que causavam o medo. Essas ações aconteciam fisicamente, psicologicamente e também economicamente. O TDE impunha um modelo a ser seguido pela sociedade, dentro de padrões que eram considerados exemplares, provocando a obediência ou a inatividade social. Para que esse projeto fosse colocado em prática, houve a flexibilização da

[...] figura do “inimigo interno” e transformou numerosos setores da população em potenciais inimigos, aumentando o desconcerto, perturbando as situações mais cotidianas, alterando pautas de conduta social e naturalizando formas de controle disseminadas tanto na dimensão pública (espaços escolares, profissionais, de lazer), quanto no âmbito privado da cidadania.³⁸⁶

Como constatado anteriormente, não foram somente os grupos organizados que sofreram com as ações repressivas – como integrantes da luta armada, de partidos políticos ou de sindicatos –, mas a população em geral sentia esse medo por meio de uma “violência irradiada”, que tendia a provocar uma ausência de ação. Padrós argumenta que o medo da violência acabou por silenciar mais pessoas no combate à ditadura civil-militar, no sentido de uma auto-preservação.

Para refletir sobre a forma de agir repressora dos agentes ditadura civil-militar brasileira por meio do TDE, utilizei o argumento de Padrós segundo o qual observa-se que quando o terrorismo acontece por parte do próprio Estado, o cidadão não tem a quem recorrer na busca por justiça, ele fica indefeso dentro do território nacional. Seguindo o pensamento desse autor, tal característica do TDE é determinada “pela violação dos direitos humanos, pelos crimes políticos e por um acentuado belicismo.” Além disso, as ações clandestinas, “desencadeadas nas margens da lei, encobrem que a autojustificada ‘guerra interna’ se torna, por iniciativa estatal, uma ação repressiva ‘suja’.” O termo “suja” é operado pelo autor para qualificar a “essência criminosa, clandestina, violenta e fora da própria legalidade do Estado autoritário.”³⁸⁷

O objetivo primeiro do TDE e das formas de violência estatal era o de acabar com indivíduos e grupos que colocavam alguma resistência ao projeto de modernização e internacionalização da economia nesses países. Ao mesmo tempo

³⁸⁶ PADRÓS, Enrique Serra. Terrorismo de Estado: reflexões a partir das experiências das Ditaduras de Segurança Nacional. In: GALLO, Carlos Artur; RUBERT, Silvana (orgs.). *Entre a memória e o esquecimento: estudos sobre os 50 anos do Golpe Civil-Militar no Brasil*. Porto Alegre: Ed. Deriva, 2014, p. 13.

³⁸⁷ Ibid., p. 15.

que promoviam a repressão sistêmica, faziam elevar o grau de apatia por meio da “cultura do medo”, que incluía a censura e o uso da força. No início, as ditaduras latino-americanas almejavam combater de forma repressiva as oposições políticas e suas formas de representação. Pautadas na Doutrina de Segurança Nacional, “a eliminação da figura do ‘inimigo interno’ implicou em uma violência permanente, sistemática, clandestina e global.” Dessa forma, segundo Padrós, esse estado constante de medo gerou uma certa apatia, “quebrando voluntarismos e resistências, situação que, combinada com a sensação de impunidade, acentuava o medo e o imobilismo, ou seja, a paralisia das mobilizações sociais.”³⁸⁸

No sentido inverso a esse caminho, a produção artística de vanguarda das artes plásticas no Brasil intensificou uma criação engajada politicamente no aspecto de denunciar, mediante manifestações artísticas, essa violência e repressão. A obra *Tiradentes...*, de Meireles, neste sentido, “teve o efeito de abordar as atrocidades militares por meio de uma estética da violência, de cunho guerrilheiro.”³⁸⁹ O medo parecia não estar tão presente nesse campo da arte e, talvez por não se tratar de um território movimentador de massas, a repressão não tenha acontecido nele de forma tão sistemática.

Fato é que o medo fazia-se presente na sociedade brasileira, principalmente após a decretação do AI-5. Padrós destaca alguns conceitos característicos das experiências de Terrorismo de Estado que propagavam e potencializavam esse medo. Um deles era a noção da “violência irradiada”, conceito desenvolvido por Álvaro Abos para explicar a disseminação do medo entre os grupos de pessoas próximas a uma vítima. Outro era a “consolidação de uma ‘cultura do medo’”, criando uma inércia social, uma autocensura e uma insegurança constante. O autor, fazendo referência às ideias de Tapia Valdéz, afirma que

[...] a imposição do medo foi objetivo central e procurou causar paralisia, resignação, silenciamento e graus de colaboracionismo – uma das formas mais desejadas de quebra da espinha moral, política e ética das organizações de resistência e de oposição.³⁹⁰

Padrós destaca ainda que as concepções de “necessidade permanente da existência do ‘inimigo interno’”, definido de forma genérica e, por isso, justificando as

³⁸⁸ PADRÓS, Terrorismo de Estado..., 2014, op. cit., p. 16.

³⁸⁹ FREITAS, 1970. Do Corpo à Terra: exposição-limite..., 2016, op. cit., p. 184.

³⁹⁰ PADRÓS, Terrorismo de Estado..., 2014, op. cit., p. 21.

ações da repressão a qualquer cidadão; o “caráter imprevisível” relativo às ações repressivas, o que possibilitava um aumento da “cultura do medo”; o “isolamento” que obstruía as buscas por soluções coletivas (exílio interno e externo, prisões); e, por fim, a “política de controle”, vigilância por parte dos aparatos do Estado (patrulha, perseguições, espionagem, escutas telefônicas, etc.), garantiram um certo esvaziamento coletivo na luta contra a ditadura civil-militar.

A violência emblemática praticada pelo Estado autoritário fazia-se da mesma forma presente nas ações de uma parcela das esquerdas nacionais que organizaram-se e lutaram com armas contra ele. No imaginário das esquerdas, segundo Maria Paula Araujo, a aprovação da “violência revolucionária” iniciou-se a partir das lutas anticoloniais na Argélia e no Vietnã, trazendo a discussão de conceitos como os de “violência justa”, “violência do oprimido contra o opressor” e “violência de resposta”, ou seja, a violência como um ato libertador e formador de uma identidade. A ideia positiva da violência entre os militantes de esquerda nos anos 1960 e 1970 era orientada teoricamente pelo livro *Os condenados da Terra*, escrito pelo médico psiquiatra Frantz Fanon. Esse livro foi publicado no Brasil em 1968 e nele o autor analisava as consequências psicológicas do colonialismo, tanto para os colonizados quanto para os colonizadores, no contexto africano de lutas pela independência. As lutas anticoloniais foram a base para a formação de um argumento teórico e político que justificava o uso da violência como um instrumento legítimo de ação política, estendendo-se esse pensamento “a todos os oprimidos políticos ou explorados economicamente.”³⁹¹ Desse modo, o discurso da violência positiva em Fanon repercutia no Brasil principalmente entre os grupos guerrilheiros, mas também encontrava seus reflexos metafóricos na produção artística do período.

Na perspectiva de Heloísa Buarque de Hollanda, a violência estava presente também nos posicionamentos e condutas de uma parcela da juventude, da intelectualidade e dos artistas, como na recusa do “moralismo comunista” que “resguarda o corpo, teme as forças revolucionárias do erotismo e evita pensar as próprias contradições.”³⁹² A autora indica uma crise existencial que foi aprofundada nessa geração AI-5, levando muitos jovens a experiências com substâncias alucinógenas ou ao suicídio. As derrotas revolucionárias e as imposições da esquerda

³⁹¹ ARAUJO, Esquerdas, juventude e radicalidade..., 2008, op. cit., p. 252, 253.

³⁹² HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 78.

tradicional conduziu parte da juventude, intelectuais e artistas nos anos 1970, que haviam se formado por caminhos diversos nos anos 1960, a situar

[...] então um lugar de contato, um espaço de alianças, definido por uma atitude avessa às ortodoxias. O percurso dos setores da intelectualidade que passaram a se preocupar com essa atitude é um percurso de críticas a posições assumidas que foram sendo checadas em sucessivas desilusões.³⁹³

Nesse momento, a autora aponta para o início da adoção da leitura de Michel Foucault e para a busca pela libertação de imposições rígidas de comportamento e ações da década anterior que direcionavam para a revolução popular.

A geração AI-5, nominada por Hollanda de pós-Tropicalista³⁹⁴, foi tipificada por ela pelo grupo que compunha a revista *Navilouca* (entre eles estavam Torquato Neto e Wally Salomão como organizadores, Oiticica, Caetano Veloso, Rogério Duarte, Duda Machado, Jorge Salomão, Luciano Figueiredo, Ivan Cardoso, etc., como colaboradores). Marcada pela “preocupação com a chamada *nova sensibilidade*” que “incentivava um tipo de trabalho coletivo e múltiplo, empenhado fundamentalmente na experimentação radical de linguagens inovadoras como ‘estratégia de vida’”, a temática central da revista estava na “marginalidade, no sentido agressivo e de ‘navalha na mão’ que o pós-Tropicalismo o compreende.” Preocupados com “o *aqui e agora*”, com o “ambíguo, múltiplo, contraditório”, essa geração entendia que “a intervenção possível exige a participação, a ‘batalha’ nos próprios circuitos do sistema, sem abrir mão de uma linguagem que se opõe violentamente à ordem desse mesmo sistema.”³⁹⁵ Essa forma de percepção artística dos integrantes da revista *Navilouca* aproximava-se muito do que Frederico Moraes e Meireles teorizavam acerca da arte de guerrilha.

Além da busca pela expressão através do recurso da violência – real e, ao mesmo tempo, alegórica – disposto na obra *Tiradentes...* e na supradita *Navilouca*,

³⁹³ HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 106.

³⁹⁴ O termo “pós-tropicalismo”, segundo Frederico Coelho, foi canonizado por grande parte da historiografia que trabalhava com os movimentos culturais das décadas de 1960 e 1970 no Brasil. Para ele, a cultura marginal – expressão mais apropriada – esteve menosprezada em função de uma supervalorização do Tropicalismo. “O prefixo *pós* aparece, em primeiro plano, como elemento de neutralização do evento o qual representa (ou movimento cultural, nesse caso), na medida em que só pode ser compreendido na sua relação com o que veio antes – nesse caso, o tropicalismo. Esse processo, além de supervalorizar o tropicalismo como evento central (canônico) de toda uma produção cultural, acaba por reafirmar o estigma de menor ou transitório que a cultura marginal carregaria.” COELHO, *Eu, brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado...*, 2010, op. cit., p. 18, 222-223.

³⁹⁵ HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 80-81, 83, 85-86.

outro exemplo no campo artístico é observado pela postura de José Celso Martinez, diretor do Teatro Oficina, em entrevista publicada pelo periódico *Partisans*, nº 47, em 1969, quando fez algumas considerações que podem ser associadas aos pressupostos da arte de guerrilha e ao ideal positivo da violência simbólica. Dizia ele que o teatro

[...] é uma relação de luta, uma luta entre os atores e o público. [...] A peça agride intelectualmente, formalmente, sexualmente, politicamente. [...] O público representa uma ala mais ou menos privilegiada deste país, a ala que [se] beneficia, ainda que mediocrementemente, de toda a falta de história e de toda a estagnação deste gigante adormecido que é o Brasil. O teatro tem a necessidade hoje de desmistificar, de colocar este público em seu estado original, frente a frente com sua grande miséria, a miséria do pequeno privilégio obtido em troca de grandes concessões, tantos oportunismos, tantas castrações, tantos recalques, em troca de toda miséria de um povo. O que importa é deixar este público em estado de nudez total, sem defesa, e incitá-lo à iniciativa, à criação de um caminho novo, inédito, fora de todos os oportunismos estabelecidos (que sejam ou não batizados de marxistas). A eficácia política que se pode esperar do teatro no que diz respeito a este setor (pequena burguesia) só pode estar na capacidade de ajudar as pessoas a compreender a necessidade da iniciativa individual, a iniciativa que levará cada qual a jogar a sua própria pedra contra o absurdo brasileiro.³⁹⁶

Acrescenta ainda Martinez:

[...] não se trata mais de proselitismo, mas de provocação. Cada vez mais essa classe média que devora sabonetes e novelas estará mais petrificada e no teatro ela tem que degelar, na base da porrada. [...] O sentido da eficácia do teatro hoje é o sentido da guerrilha teatral.³⁹⁷

O Teatro Oficina, de acordo com Roberto Schwarz, “com violência desconhecida, [...] atacava as ideias e imagens usuais da classe média, os seus instintos e sua pessoa física.” A utilização do choque como ativador de ações era “uma espécie de tiro cultural”³⁹⁸ que seguia o caminho da violência positiva.

Compondo o ideal da violência revolucionária aceito pelas esquerdas latino-americanas, a Revolução Cubana também aparecia nesse contexto como inspiradora, assim como “o guevarismo – e sua noção particular de heroísmo, combate, ação e urgência revolucionária, na qual se justificava matar e morrer pela revolução – foi particularmente marcante para os militantes da luta armada na América Latina.”³⁹⁹

³⁹⁶ MARTINEZ, José Celso. *Anthropophage*. *Partisans*, n. 47, Paris, abr./mai. 1969 apud: SCHWARZ, Cultura e política..., 1978, op. cit., p. 85-86. Colchetes meus.

³⁹⁷ *Ibid.*, p. 63.

³⁹⁸ SCHWARZ, Cultura e política..., 1978, op. cit., p. 86, 88.

³⁹⁹ ARAUJO, *Esquerdas, juventude e radicalidade...*, 2008, op. cit., p. 254.

Do Oriente vinham as convicções traduzidas pela figura de Ho Chi Minh, “veterano das guerras anti-imperialistas na Indochina, presidente do Vietnã do Norte e líder dos vietcongues, [que] impunha-se no cenário político, ideológico e, de certa forma, ético-moral da época”, assim como da luta camponesa na China, formulada por Mao Tsé-tung. Basicamente as duas revoluções, a Cubana e a Chinesa, apontavam para a ação das armas na conquista “da transformação social – em detrimento do moroso e viciado jogo de negociações parlamentares, no qual pareciam submergir até mesmo os partidos comunistas e socialistas.”⁴⁰⁰

Uma reflexão política e teórica que se colocava à época era a do potencial revolucionário do Terceiro Mundo, posto que nos países desenvolvidos o capitalismo teria acomodado as insurgências por meio do acesso ao consumo. Desse modo, houve então um deslocamento da habilidade revolucionária, não só geográfica como também socialmente, para o Terceiro Mundo, para os camponeses e marginalizados.

Além disso, a situação política da maioria dos países do Terceiro Mundo – submetidos a regimes ditatoriais, sem garantias de respeito aos direitos humanos, sem o livre exercício da cidadania política, sujeitos muitas vezes a sucessivos golpes militares, com desigualdades e injustiças sociais cruéis – não só tornava a realidade política explosiva, como justificava e incentivava o recurso à violência.⁴⁰¹

No Brasil, a luta armada tornou-se efetiva entre 1962 e 1972, a partir de dissidências do Partido Comunista Brasileiro, acusado de imobilista, reformista, pacifista e responsável pelo golpe de 1964. Além disso, a escolha pela luta armada suporta uma associação à demanda da juventude pela radicalidade. Ela já vinha sendo pensada desde o início da década de 1960, mas ganhou força a partir de 1968 com o AI-5, que “teve papel determinante na disseminação dessa opção entre jovens estudantes e universitários, na medida em que tentava reprimir e bloquear as formidáveis energias surgidas ao longo de toda a década de 1960 e, sobretudo, do ano de 1968.”⁴⁰²

No âmbito cultural, a violência simbólica fazia-se presente também no Cinema Novo e na música. Quando Napolitano define a atitude de Caetano Veloso – em seu programa de televisão, *Divinos e Maravilhosos*, cantando e apontando para sua cabeça um revólver engatilhado, dez dias depois da decretação do AI-5 – como uma

⁴⁰⁰ ARAUJO, Esquerdas, juventude e radicalidade..., 2008, op. cit., p. 253, 255. Colchetes meus.

⁴⁰¹ Ibid., p. 266.

⁴⁰² Ibid., p. 269-270.

“agressividade simbólica contra os ‘valores burgueses’, síntese de um tempo de radicalismo”, semelhante a “uma brincadeira de adolescente perto da violência real do Estado que recairia sobre a sociedade, e principalmente contra os opositores”⁴⁰³, relaciono-a semelhantemente às atitudes de Cildo Meireles com *Tiradentes...* e de Barrio com *Trouxas ensanguentadas*. Essas duas obras, da mesma forma, buscavam tal agressividade simbólica – no caso de Cildo, uma hostilidade real contra as galinhas – como forma de crítica a um sistema organizado pelo Estado para calar e punir seus opositores. Porém, nas palavras de Freitas, Cildo Meireles

Ao sugerir a associação entre os martírios do alferes e os dos prisioneiros torturados nos porões da ditadura, [...] buscou inverter, com uma ação também violenta, toda a hipocrisia simbólica do regime militar, deixando claro que a imagem do governo tinha mais proximidade com o absolutismo português de que propriamente com Tiradentes.⁴⁰⁴

Com a obra *Tiradentes...*, Cildo Meireles atingiu o “limite do possível de uma estética da violência” que era praticada por outros setores da vanguarda artística brasileira dos anos 1960. Contudo, afirma Freitas, “com a imagem do alferes, por exemplo, *Tiradentes* repôs a história brasileira em contato com as violências do presente, da ditadura à guerrilha, o que era evidente e compreensível.”⁴⁰⁵ Ainda em conformidade com Freitas, “embora violenta, a ação de Cildo Meireles pode ser entendida como uma resposta ritualizada que assumiu a forma de um sacrifício por substituição, ou seja, de uma cerimônia em que as vítimas imoladas substituem simbolicamente vítimas humanas.”⁴⁰⁶ Nesse sentido, Meireles chegou, com *Tiradentes...*, ao ponto mais alto de uma aproximação entre arte e vida e, ao mesmo tempo, de ruptura real com a vida executando a morte autêntica das galinhas.

Tomando um outro ponto de discussão, gerado a partir dessa obra, é possível considerar a produção e teorização dos anos 1960 sobre o mote do objeto de arte, que passou a ser refutado enfaticamente. Ferreira Gullar, em 1959, discorria acerca da *Teoria do Não Objeto*; em 1968 Oiticica discutia a proposição da obra como ação e a superação do objeto de arte como era considerado até então. Nesse sentido, a obra *Tiradentes...* parece girar em torno desses tópicos: ela era um não objeto, era perene, apropriava-se de artefatos, utilizava-se de metáforas e “também era uma

⁴⁰³ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 99.

⁴⁰⁴ FREITAS, *Arte de guerrilha...*, 2013, op. cit., p. 230.

⁴⁰⁵ *Ibid.*, p. 242, 243.

⁴⁰⁶ FREITAS, 1970. *Do Corpo à Terra: exposição-limite...*, op. cit., 2016, p. 185.

estratégia comportamental, e como tal podia ser vista sob o efeito de uma ‘ação no ambiente, dentro do qual os objetos existem como sinais’.⁴⁰⁷ Alguns meses antes do evento *Do Corpo à Terra*, Frederico Moraes reportava-se ao objeto de arte em um de seus escritos, evidenciando que,

Deixando de existir fisicamente, libertando-se do suporte, da parede, do chão ou do teto, a arte não é mais do que uma *situação*, puro acontecimento, um processo. O artista não é o que realiza obras dadas à contemplação, mas o que propõe situações – que devem ser vividas, experimentadas. Não importa a obra, mesmo multiplicada, mas a vivência.⁴⁰⁸

Sobre a precariedade dos materiais e justaposição da arte em relação à vida, reiterava o crítico que “quanto mais a arte confunde-se com a vida e com o cotidiano, mais precários são os materiais e suportes, ruindo toda ideia de obra.” Constatava ainda que “a obra acabou” e o que restou dela foi a experiência, a vivência, o documentário, o registro do que foi no seu estágio de realização. O artista não era mais o autor da obra, “mas o propositor de situações ou apropriador de objetos e eventos” e, por isso, não tinha mais o controle sobre a criação. Não fazia “mais sentido dizer que isto ou aquilo é arte. A antiarte é a arte da nossa época.”⁴⁰⁹ A antiarte é “a arte pobre, tropical, subdesenvolvida, brasileira”, a qual

[...] mostra que o “plá” está na ideia e não nos materiais ou na sua realização. Enquanto europeus e norte-americanos usam *computers* e raios *lasers*, nós brasileiros (Oiticica, Antônio Manuel, Cildo Meireles, Lygia Pape, Lygia Clark, Barrio, Vergara, etc.) trabalhamos com terra, areia, borra de café, papelão de embalagens, jornal, folhas de bananeira, capim, cordões, borracha, água, pedra, restos, enfim, com os detritos da sociedade consumista.⁴¹⁰

E se a radicalidade dessa arte, “ao negar o específico e o suporte, misturou-se com o dia a dia, ela pode igualmente confundir-se com os movimentos de contestação, seja uma passeata estudantil ou uma rebelião num gueto negro dos Estados Unidos, seja um assalto a um banco.” É, ao mesmo tempo, “arte e contestação”, que usa como recursos “ações rápidas, imprevistas, ambas assemelham-se à guerrilha. Dentro ou fora dos museus e salões, o artista de

⁴⁰⁷ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 247-248, 249.

⁴⁰⁸ MORAIS, *Contra a arte afluyente*, p. 169.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 169, 170-171, 175.

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 176.

vanguarda é um guerrilheiro. *Avant-garde*, aliás, é um termo de guerra (se bem que de guerra convencional).⁴¹¹

A arte de guerrilha no contexto brasileiro almejava, segundo Moraes, “fazer da miséria, do subdesenvolvimento, nossa principal riqueza.” Aproveitando-se de tudo que fosse precário e remetesse à nossa condição de penúria e atraso, sem “fazer nenhum tabu dos novos materiais e instrumentos, nem se deixar assustar.” Afinal, “sempre estaremos em posição de inferioridade”, entretanto, o que deveria ser levado em conta era “a ideia, a proposta.”⁴¹²

O fator da negatividade e da violência na obra de Cildo não pode ser associado às propostas da vanguarda dos anos 1960, que defendiam um valor construtivo da arte. Foi com Frederico Moraes e a situação real imposta pelo AI-5 que a violência e a negatividade passaram a compor o pensamento e as ações dessa vanguarda brasileira. Como ressalta Freitas, “foi somente com o crítico Frederico Moraes, já em plena vigência do AI-5, que o discurso da arte de vanguarda se politizou a ponto de incorporar a violência como forma de ação”⁴¹³, do mesmo modo que alguns grupos de esquerda optaram pelo caminho da luta armada. Essa foi a ação praticada em *Tiradentes...*, tornado a morte presente, provocando o choque e o medo para, a partir de então, desenvolver uma consciência crítica nas espectadoras e espectadores.

A tônica da vida e morte em *Tiradentes...* suporta o conceito de alegoria que, em harmonia com Favaretto, “se esquivava da ação da censura, que age quando a figuração se refere a um mundo cheio de sentido, cujos códigos são, portanto, identificáveis.” A alegoria atua como mantenedora da memória: “enquanto cifra das ruínas, algumas ainda ativas, permite reconstruir a formação da história, desmistificando o processo de seu ocultamento.” Assim como o autor analisa a *tropicália*, suas palavras podem ser empregadas para pensar a obra *Tiradentes...* de Meireles: “o fragmento é agressivo porque ironiza o todo, desapropriado pela operação parodística [...]”⁴¹⁴ O processo alegórico

[...] realiza uma figuração do significante primeiro, gerada pelo duplo movimento de deslocamento e condensação. É uma formulação de duplo sentido que designa o outro de si mesmo. [...] Composta de elementos

⁴¹¹ MORAIS, *Contra a arte afluyente*, p. 175.

⁴¹² *Ibid.*, p. 178.

⁴¹³ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 250.

⁴¹⁴ FAVARETTO, *Tropicália...*, 2000, op. cit., p. 126, 127, 128.

dísparos [pão, madeira, termômetro, galinhas], concentrando em aspectos fragmentários, aparentemente irrelevantes – pois não valem em si, podendo cada um ser substituído por outro –, ela atinge o seu objetivo indiretamente, de maneira alusiva. Propõe-se como enigma a ser decifrado, pressupondo o conhecimento do sistema convencional de signos que elabora [Tiradentes, monumento, preso político].⁴¹⁵

Assim como a *tropicália*, Cildo Meireles com *Tiradentes...* executa uma paródia não cultural, mas real que, segundo Favaretto “constitui-se, [...], num dos instrumentos mais importantes de ruptura com o passado”, fazendo-se “sempre presente no processo social, sendo até mesmo característica das festas populares.”⁴¹⁶ Nesse sentido, ao mimetizar a violência e a morte dos presos políticos, *Tiradentes...* reproduz uma realidade, de forma alegórica, praticada pelos agentes do Estado autoritário contra os acusados de subversão. Diferente da *tropicália*, que buscava a paródia por meio do deboche ou do humor para produzir a crítica, Meireles utiliza-se de uma negatividade cruel para seguir esse percurso e referenciar a condição degradante do aparato repressivo do Estado brasileiro. Além dessas questões, o nome de Tiradentes adquire também uma característica de paródia, seguindo esse pensamento, como uma espécie de desmitificação e desnaturalização de um ícone tomado como “herói” pelos militares.

Em relação ao evento *Do Corpo à Terra* e à obra *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político*, a crítica especializada da época manifestou-se em diferentes sentidos. Os artistas participantes da mostra foram anunciados pelo crítico Francisco Bittencourt como a “geração tranca-ruas” e, entre eles, Cildo Meireles era destacado como aquele que promovera uma “fogueira de animais”. Apresentando o trabalho de Cildo, o crítico realçava que o artista “fez uma experiência de uma crueldade terrível, que chamou Esboço Monumento Totem.” Descrevendo a obra, Bittencourt usou as seguintes palavras: “amarrô cinco galinhas a uma estaca e as incendiou com gasolina.” Colocando seu juízo de valor na análise da obra, ele considerou que “a possível beleza desse gesto está além da nossa compreensão”, uma vez que “Cildo Meireles abandonou a pesquisa para matar animais.”⁴¹⁷

⁴¹⁵ FAVARETTO, *Tropicália...*, 2000, op. cit., p. 125. Colchetes meus.

⁴¹⁶ Ibid., p. 120.

⁴¹⁷ BITTENCOURT, *A geração tranca-ruas...*, 1970, op. cit., p. 2.

Outro crítico, Walmir Ayala, referiu-se à mostra como um ato extremo da vanguarda que “ousou as suas mais grotescas e antivitais invenções, como o caso da fogueira de galinhas.”⁴¹⁸



Figura 46: Monge Thich Quang Duc em chamas. Foto: Malcolm Browne/AP/Arquivo, 1963.

época (Fig. 46) –, mostrando que ainda restava algo de metafórico no campo artístico.

Tiradentes... parecia ter representado o fim das metáforas para a vanguarda pós AI-5, mas segundo Artur Freitas,

Embora introjetada na matéria da arte, a violência de *Tiradentes*, não obstante, era incapaz de dispor de toda a violência a que eventualmente se referia; e se havia uma “referência” em questão, ou melhor, se havia um distanciamento entre a violência da ação de Cildo e aquela do mundo, que é literalmente humana, então decerto havia também um resquício, mínimo mas fundamental, de ordem metafórica.⁴¹⁹

Nesse sentido, Freitas argumenta que Cildo “valeu-se de uma maldade menor – a morte ritualizada de animais – para provocar a reação afetiva do espectador diante de uma maldade muito maior – a tortura e a morte de seres humanos que lutavam contra as arbitrariedades de um sistema repressivo.”⁴²⁰ Ainda assim, por mais violenta que a ação do artista possa ter sido, ela manteve-se no campo alegórico, visto que, no limite, a execução não foi realizada contra seres humanos à semelhança do que praticava o Estado autoritário. Contudo, *Tiradentes: Totem-Monumento ao Preso Político* foi, sem dúvida, a manifestação mais radical da vanguarda artística guerrilheira por levar metafórica e fisicamente ao limite a relação entre a arte e a vida.

⁴¹⁸ AYALA, Walmir. Nas artes a tradição inova e a vanguarda radicaliza. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1970, p. 6.

⁴¹⁹ FREITAS, *Arte de guerrilha*, 2013, op. cit., p. 257.

⁴²⁰ *Ibid.*, p. 252.

3.3 Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Cédula

A terceira e última obra que irei inquirir neste trabalho trata-se de uma extensão do *Projeto Coca-Cola*, iniciado no ano de 1970, mas que desdobrou-se em outros projetos da série *Inserções em Circuitos Ideológicos*.

A série *Inserções em Circuitos Ideológicos*, como anunciada anteriormente, partia do princípio da existência de sistemas de circulação estabelecidos dentro da sociedade capitalista e pelos quais se propagavam as ideologias dominantes de seus produtores. Se, na primeira manifestação da série, Cildo Meireles utilizou-se de garrafas de Coca-Cola para espalhar contrainformações inseridas junto com a mensagem dominante de seu suporte, no *Projeto Cédula* ele apropriou-se do processo de circulação monetária para disseminar uma questão – que havia sido apresentada como um caso encerrado pelas autoridades militares e evidenciava, de forma devassada, a presença do aparato policial coordenado para reprimir, torturar e exterminar seus opositores –, qual seja: *Quem matou Herzog?*

Antes de focar a análise da obra, farei uma exposição do contexto político, econômico e social brasileiro para melhor situar o objeto de estudo, mantendo a relação com o seu ambiente de produção.

Em 29 de agosto de 1969, o presidente-general Costa e Silva sofreu uma complicação neurológica que o impossibilitou de manter-se na presidência. Seu vice, o civil Pedro Aleixo, foi impedido de tomar posse por uma Junta Militar, principalmente porque havia indícios de que Costa e Silva e Aleixo concordavam em revogar o AI-5, tendo inclusive data marcada para isso. A escolha do general Emílio Garrastazu Médici, pela Junta Militar, para assumir a presidência do país após a doença e falecimento de Costa e Silva, expôs ainda mais o caráter ditatorial do regime militar. Pelo parecer de Daniel Aarão Reis,

Não adiantou muito reconvocar o congresso, fechado desde dezembro de 1968, para *eleger* o general Garrastazu Médici, pois ninguém tinha dúvidas de que sua verdadeira unção tinha sido feita pelo alto comando das Forças Armadas. Ele já estava escolhido antes de ser eleito.⁴²¹

Por mais refutadas que fossem pelo Estado, as evidências de que de fato o país vivia sob uma ditadura repressora eram apresentadas de maneira cada vez mais

⁴²¹ REIS, *Ditadura militar, esquerdas e sociedade...*, 2005, op. cit., p. 57.

clara a partir de atitudes como essa da nomeação de Médici para presidente. Em contrapartida, a classe média gozava das *benesses* advindas do chamado “milagre econômico” ou “milagre brasileiro”, propagandeado de forma assertiva e unilateral pelo governo militar⁴²².

Ainda no governo Costa e Silva, o ministro da Fazenda, Delfim Netto, e o ministro do Planejamento, Hélio Beltrão, assumiram as pastas em um quadro recessivo, decorrente de uma política anti-inflacionária anterior, e iniciaram “a redução do papel do setor público e o aumento da participação do setor privado [que] eram aspectos considerados prioritários.”⁴²³ Durante o governo de Médici, Delfim Netto permaneceu como ministro da Fazenda e foi favorecido por uma conjuntura econômica internacional favorável.

De início, amplos setores da intelectualidade e da opinião pública receberam com desconfiança os anúncios de crescimento proclamados pelas autoridades do regime militar, ao mesmo tempo que o movimento estudantil ganhava as ruas e o movimento operário ameaçava iniciar sua reorganização. Na verdade, mesmo os planejadores do governo pareciam duvidar do que se passava sob seus olhos, [...].⁴²⁴

O crescimento econômico foi inegável, mas as condições nas quais ele ocorreu são passíveis de críticas e indagações. Se, por um lado, o chamado “milagre brasileiro” estava movimentando a economia nacional e gerando riquezas, a nítida maioria da população não chegou perto de ter acesso a elas. Uma maciça propaganda do governo anunciava programas sociais que não eram colocados em prática. Nas palavras de Daniel Aarão Reis, “o esquema começou a se tornar repetitivo: anúncios bombásticos, grandiosos planos e concretização mofina, ou nula.”⁴²⁵ Programas como PIN (Programa de Integração Nacional), que construiria a gigantesca estrada Transamazônica e instalaria milhares de camponeses em terras do nordeste, e o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com o objetivo de acabar com o

⁴²² O termo “milagre econômico” surgiu para denominar o rápido desenvolvimento econômico da Alemanha Ocidental na década de 1950, foi utilizado também para definir o crescimento econômico do Japão nos anos 1960 e, na década de 1970, empregou-se a expressão para qualificar a expansão econômica brasileira e promover a propaganda do governo sob o comando dos militares. PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 219.

⁴²³ PRADO, O “milagre” brasileiro..., 2003, op. cit., p. 219. Colchetes meus.

⁴²⁴ Ibid., p. 222.

⁴²⁵ REIS, *Ditadura militar, esquerdas e sociedade...*, 2005, op. cit., p. 59.

analfabetismo no país, não passaram de propaganda para garantir a apatia social contra o Estado autoritário ou o apoio daqueles que se deixavam seduzir pelo projeto Brasil Grande Potência. Nas palavras de Napolitano, para a grande parte da população brasileira,

[...] pouco envolvida com a ideologia revolucionária da esquerda e sem uma opinião política muito clara e coerente, o Brasil vivia tempos gloriosos no começo dos anos 1970: pleno emprego, consumo farto com créditos a perder de vista, frenesi na bolsa de valores, tricampeão do mundo de futebol.⁴²⁶

Tanto era que, segundo pesquisa do Ibope, em 1971, o governo contava com 82% de aprovação e a propaganda ufanista garantia tal índice. De acordo com Fico, os objetivos da propaganda da ditadura, nas palavras de seus agentes, era

[...] motivar a vontade coletiva para o esforço nacional de “desenvolvimento”, “mobilizar a juventude”, “fortalecer o caráter nacional”, estimular o “amor à pátria”, a “coesão familiar”, a “dedicação ao trabalho”, a “confiança no governo” e a “vontade de participação”. Queriam “contribuir para a afirmação democrática” do país e também pretendiam “atenuar as divergências que sofre a imagem do país no exterior”.⁴²⁷

Por esses propósitos, contemplo que havia um interesse em propagandear o regime como “democrático”, e o crescimento econômico foi utilizado como uma surpresa positiva para este intento. Outro fator importante para reforçar o aparente otimismo econômico foi a melhoria de vida das camadas médias urbanas. Apesar das desigualdades geradas pelo “milagre brasileiro”, muitos setores da classe média foram beneficiados com acesso ao crédito imobiliário e para aquisição de automóveis, além de bens de consumo que antes não estavam disponíveis a esse grupo. Diz Aarão que os anos 1970, também chamados de “anos de chumbo”, foram “anos obscuros para quem descia, mas cintilante para os que ascendiam.”⁴²⁸ Apesar desse crescimento econômico nacional, os “benefícios não se distribuíam equitativamente.”⁴²⁹ Em outras palavras, a renda estava concentrada nas mãos de poucos, mantendo o Brasil numa condição de subdesenvolvimento.

⁴²⁶ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 135.

⁴²⁷ FICO, *Espionagem, polícia política, censura e propaganda...*, 2003, op. cit., p. 196.

⁴²⁸ REIS, *Ditadura militar, esquerdas e sociedade...*, 2005, op. cit., p. 61.

⁴²⁹ PRADO, *O “milagre” brasileiro...*, 2003, op. cit., p. 228.

As mudanças econômicas e o projeto de integração nacional eram assistidos por intermédio de um meio de comunicação de massa que se popularizou na década de 1970: a televisão. Como explana Reis, circunstância importante desse período foi

[...] o da integração do país pelas redes de TV, principalmente pela Rede Globo. Aí estava o lazer fundamental da população. O mundo das novelas, principalmente. Aquela teia conseguiu estabelecer uma notável interlocução com a sociedade, confrontando, integrando, embalando, anestesiando, estimulando, modernizando.⁴³⁰

A evidente melhoria econômica converteu-se em “sucesso político com a derrota da luta armada de esquerda, que na ótica do regime era apenas uma desagradável serpente a perturbar a harmonia do paraíso capitalista finalmente atingido.”⁴³¹ Uma das primeiras ações mais ousadas da guerrilha urbana havia acontecido na tarde de 4 de setembro de 1969, quando a ALN (Aliança Libertadora Nacional) e o MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro) sequestraram o então embaixador norte-americano, Charles Burke Elbrick, no Rio de Janeiro. Para libertá-lo, os guerrilheiros exigiram a divulgação de um manifesto em rede nacional de rádio e televisão e a libertação de quinze presos políticos.

No documento, declaravam que aquele não era um ato isolado e que muitas outras ações estavam sendo praticadas como “assaltos a bancos”, “ocupação de quartéis e delegacias”, “invasões de presídios, quando se libertam revolucionários”, “explosões de prédios que simbolizam a opressão”, além do “justiçamento de carrascos e torturadores”. Definiam o sequestro do embaixador estadunidense como “mais um ato da guerra revolucionária” e que tal atitude era uma forma de “mostrar que é possível vencer a ditadura e a exploração” por meio da organização armada. O primado da surpresa era colocado como uma tática de luta: “apareceremos onde o inimigo menos nos espera e desapareceremos em seguida”. A ação violenta seria a resposta para as arbitrariedades do Estado autoritário, pois afirmavam estar “levando o terror e o medo para os exploradores”. Elbrick personificava “os interesses do imperialismo, que, aliados aos grandes patrões, aos grandes fazendeiros e aos grandes banqueiros nacionais, mantêm o regime de opressão e exploração.” Consideravam a luta contra os espoliadores difícil e longa, que só terminaria “com o fim do regime dos grandes exploradores” e com a libertação dos “trabalhadores de

⁴³⁰ REIS, *Ditadura militar, esquerdas e sociedade...*, 2005, op. cit., p. 61.

⁴³¹ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 138.

todo o país da situação em que se encontram.” Evidenciavam de forma crítica a propaganda oficial que exibia “uma falsa alegria com o objetivo de esconder a vida de miséria, exploração e repressão” vivenciada pela maioria da população. Posicionavam-se como “justiceiros revolucionários” que dariam cabo da vida do embaixador caso suas exigências não fossem atendidas. Seriam elas: “a libertação de quinze prisioneiros políticos. São quinze revolucionários entre os milhares que sofrem as torturas nas prisões-quartéis de todo o país, que são espancados, seviciados, e que amargam as humilhações impostas pelos militares”; e a “a publicação e leitura desta mensagem, na íntegra, nos principais jornais, rádios e televisões de todo o país.” Com prazo de 48 horas para o cumprimento das condições impostas por meio de resposta pública, o documento alegava que aquela era uma “situação excepcional” e, “nas ‘situações excepcionais’, os juristas da ditadura sempre arranjam uma fórmula para resolver as coisas, como se viu recentemente, na subida da junta militar”, referindo-se a proibição do civil Pedro Aleixo – vice de Costa e Silva e ocupante legal do cargo após o afastamento do general – de tomar posse. E finalizam o manifesto com a seguinte ameaça:

[...] queremos advertir aqueles que torturam, espancam e matam nossos companheiros: não vamos aceitar a continuação dessa prática odiosa. Estamos dando o último aviso. Quem prosseguir torturando, espancando e matando ponha as barbas de molho. Agora é olho por olho, dente por dente.⁴³²

No dia 6 de setembro, como reação ao sequestro, “em um avião especial, chegaram ao Rio agentes do FBI, enquanto 4.200 policiais são lançados na maior caçada humana de que se tem notícia na história do Rio.”⁴³³ A Junta cedeu e libertou os presos políticos que foram levados para o México. Após este episódio, no mês de novembro, Carlos Marighella, líder da ALN, foi morto pelos agentes da repressão, porém a onda de sequestros havia apenas começado.

Em março de 1970, houve o sequestro do embaixador japonês em São Paulo, trocado por 5 presos; em junho de 1970, foi sequestrado o embaixador da Alemanha no Rio, trocado por 40 presos. Em dezembro de 1970, o embaixador suíço foi sequestrado no Rio, trocado por 70 presos.⁴³⁴

⁴³² SEQUESTRADORES fazem exigências ao governo. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1969, p. 5.

⁴³³ KUCINSKI, Bernardo. *Pau de arara: A violência militar no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, p. 119.

⁴³⁴ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 229.

O Ato Institucional número 13, que instituiu “a pena de banimento do Território Nacional para o brasileiro que se tornar inconveniente, nocivo ou perigoso à Segurança Nacional”⁴³⁵; e o AI-14, determinando que “não haverá pena de morte, de prisão perpétua, de banimento ou confisco, **salvo** nos casos de guerra externa, psicológica adversa, ou revolucionária ou subversiva nos termos que a lei determinar [...]”⁴³⁶, como diz Napolitano, “mais do que o AI-5, foram respostas diretas à guerrilha, em reação ao sequestro do embaixador americano.”⁴³⁷

À exceção dos sequestros – que davam certa visibilidade aos grupos guerrilheiros e geravam uma evidente insegurança disseminada pelos meios de comunicação principalmente entre os setores da classe média –, as ações da guerrilha foram incorporadas, na perspectiva de Napolitano, pelo “regime como razão para o fechamento político”. No entanto, “a guerrilha pouco significava em termos de ataque ao ‘coração do Estado’ ou como abalo para o ambiente de crescimento econômico.”⁴³⁸ Denise Rollemberg defende que

A rápida vitória da repressão pode ser explicada por dois fatores: a ausência de identidade entre a sociedade e o projeto revolucionário, que levou ao seu isolamento; a tortura como recurso amplamente usado pelos órgãos oficiais para a eliminação dos militantes. O aperfeiçoamento dos aparelhos de repressão tem sido apontados para explicar o êxito da repressão. Entretanto, este apenas foi possível no quadro social de isolamento e do uso sistemático da tortura.⁴³⁹

Partindo desses pressupostos citados pela autora, quais sejam, a não adesão da sociedade ao projeto da luta armada e a intensificação da tortura como estratégia corriqueira aplicada àqueles que eram acusados de subversão, seguiu-se um enfraquecimento da guerrilha urbana que ambicionava ampliar-se para o meio rural, ambiente em que se daria o momento decisivo de luta. No campo, da mesma forma, o movimento guerrilheiro foi sufocado. No Araguaia, o PCdoB (Partido Comunista do Brasil), dissidência do PCB, sob a liderança de Carlos Lamarca, já organizava a luta armada desde 1967, projetando envolver a população rural na ação da guerrilha. “O

⁴³⁵ BRASIL. Ato Institucional nº 13, de 5 de setembro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-13-69.htm>. Acesso em 27 ago. 2017.

⁴³⁶ BRASIL. Ato Institucional nº 14, de 5 de setembro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-14-69.htm>. Acesso em 27 ago. 2017. Grifo meu.

⁴³⁷ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 114.

⁴³⁸ *Ibid.*, p. 105.

⁴³⁹ ROLLEMBERG, *Esquerdas revolucionárias e a luta armada...*, 2003, op. cit., p. 66.

objetivo era plantar uma sólida base de guerrilha rural em uma região marcada pela miséria e pelo conflito de terras, visando à ‘guerra popular prolongada’.”⁴⁴⁰ Seguindo o modelo chinês, esse grupo obteve no início vitórias contra as investidas do Exército, entretanto, “em outubro de 1973, as colunas guerrilheiras do PCdoB estavam destruídas, mas o Exército ainda fazia operações de rescaldo na região até o começo de 1974.”⁴⁴¹

O combate às organizações armadas e às ações civis contra a ditadura civil-militar era operado, até o final dos anos 1960, pelas polícias estaduais sob o controle dos Dops (Departamento de Ordem Política e Social), sem uma integração nacional da repressão policial. Com a intensificação da guerrilha, a partir de 1968, foram criados os DOI-Codi (Destacamentos de Operações e Informações-Centro de Operações de Defesa Interna), baseados na experiência paulista da Operação Bandeirante (Oban), comandada pelo delegado da Polícia Civil, Sergio Paranhos Fleury. A Oban seguia as condutas dos chamados esquadrões da morte, que atuavam, de acordo com Napolitano, “achacando e extorquindo criminosos comuns” com torturas e execuções. Porém, a plena consciência de que havia na Oban policiais “assassinos e corruptos no combate à guerrilha poderia ter um preço no futuro”. Nesse sentido, e para manter o grau de hierarquia militar, a cúpula do governo ditatorial optou por criar os DOI-Codi, em 1970, que tinham inspiração “no modelo flexível da Oban”, mas garantiam que a “repressão estava sob controle direto dos comandos de cada Exército ou região militar”, podendo “se intercomunicar com os serviços de inteligência de cada força, que continuavam existentes e atuantes.”⁴⁴²

Para além dos artifícios das prisões arbitrárias e das mortes sob torturas, muitas vezes mascaradas por supostos acidentes ou troca de tiros, a partir de 1971, a ditadura civil-militar passou a praticar uma nova forma de opressão: o desaparecimento. “Para o sistema repressivo, essa solução tinha a vantagem de desobrigar o governo e as autoridades como um todo de qualquer informação oficial sobre o militante desaparecido.”⁴⁴³

As rotinas de torturas e os “desaparecimentos” ficaram cada vez mais evidentes a partir de 1972 devido às denúncias internacionais sobre o que ocorria

⁴⁴⁰ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 105.

⁴⁴¹ *Ibid.*, p. 106.

⁴⁴² *Ibid.*, p. 112-113.

⁴⁴³ *Ibid.*, p. 113.

dentro do país feitas por familiares de militantes capturados por agentes do Estado autoritário. Para citar novamente Napolitano,

Quando um militante “caía”, preso em operações policiais, ele não era colocado imediatamente sob tutela da autoridade judicial. Via de regra, estas operações eram insidiosas, emboscadas que pareciam mais sequestros à luz do dia. Não havia mandado de busca ou de prisão. Tratava-se de uma operação militar travestida de operação policial.⁴⁴⁴

Tais padrões já eram efetivados antes mesmo do AI-5, mas com ele foram intensificados e, com os Atos Institucionais subsequentes, legalizados. A anterioridade dessas ações é verificada em documento elaborado pelo PCB e distribuído aos seus adeptos a partir de dezembro de 1964, no qual, entre outras coisas, orienta seus militantes sobre as atitudes que deviam assumir caso fossem presos. A primeira indicação era “não cair em pânico” e “enfrentar a prisão como um acidente sempre possível na vida de um revolucionário”. Os militantes deveriam estar preparados para ela e ter consciência de que “a polícia empregará todos os recursos para assustar e aterrorizar” o aprisionado. Para não se render ao pânico, o documento enfatiza que todo militante jamais pode esquecer de “sua qualidade de soldado da revolução que não pode temer a morte ou quaisquer violências policiais.”⁴⁴⁵

Em tom de comprometimento máximo com o partido e com seus ideais, o documento impõe uma postura de resistência, mesmo sob violência e tortura, por parte do militante para que não se rendesse em qualquer possibilidade, afinal, na visão dos dirigentes do partido, essa seria uma atitude de covardia e desprezo. A cobrança de engajamento irrestrito à ideologia do partido e o incurso de culpa àqueles que fraquejassem podem ser concebidos também como uma espécie de violência praticada por grupos organizados das esquerdas, neste caso específico, o PCB. Por outro lado, esses conselhos contidos no panfleto *Se fores preso, camarada...* evidenciam uma prática violenta por parte do Estado destinada aos chamados presos políticos para que delatassem seus companheiros ou os projetos de ação do Partido desde 1964.

A dinâmica da violência, tanto legalizada quanto ilegal, adotou contornos mais severos a partir de 1968 e intensificou-se nos anos seguintes. Valendo-se da desmoralização do preso político, os mecanismos de tortura não serviam apenas para

⁴⁴⁴ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 115.

⁴⁴⁵ PCB. *Se fores preso, camarada...* dez. 1964.

obter informações, mas para humilhar e reduzir a crença em um ideal de sociedade que era almejado por esses jovens que buscavam na luta armada ou não, uma alternativa de combate à ditadura civil-militar. Napolitano sugere que “a tortura invade esta subjetividade tão plena de certezas e de superioridade moral para instaurar a dor física extrema e, a partir dela, a desagregação mental, o colapso do sujeito, o trauma do indizível.”⁴⁴⁶

Os padrões clandestinos de repressão, torturas e mortes tiveram a sua face mais cruel no combate à guerrilha, no entanto, esse aparato “começou a ser desmontado a partir de 1976, pois seu custo político era grande para o projeto de ‘normalização política’ e institucionalização do ‘modelo político’”⁴⁴⁷ que definia-se a partir de então.

Com a sucessão presidencial e a escolha do general Ernesto Geisel para assumir o Executivo Federal em 1974, iniciava-se o período pautado pela máxima da política de abertura “lenta, gradual e segura”. Durante seu governo (1974-1979), Geisel estreitou os laços econômicos com o capitalismo internacional, mas também promoveu uma política de cunho nacionalista em alguns setores, como o da cultura. Tal área era considerada um importante meio para promover a “integração nacional”, e com o abrandamento da censura não havia uma preocupação tão marcada com o conteúdo das obras. Muitas esferas de poder ligadas à cultura tiveram seus postos de comando ocupados por pessoas relacionadas às artes e à intelectualidade, compondo uma ligação entre o Estado e os meios artísticos, garantindo igualmente o financiamento estatal como forma de atrair e manter sob controle essa parcela da sociedade que, desde o início da ditadura civil-militar, ora de forma mais enfática, ora de modo mais velado e alegórico, fazia oposição ao Estado autoritário.⁴⁴⁸ Segundo Hollanda, “muitos artistas e intelectuais, vivendo o clima de ‘vazio cultural’ que alguns dizem marcar o momento, passam progressivamente a ser cooptados pelas agências estatais ligadas à área da cultura que são redinamizadas ou criadas a partir desse período.”⁴⁴⁹

Foi nesse contexto que Cildo Meireles deu continuidade à sua série *Inserções em Circuitos Ideológicos*, agora com o *Projeto Cédula*. Da mesma forma que o *Projeto*

⁴⁴⁶ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 117-118.

⁴⁴⁷ Ibid., p. 117.

⁴⁴⁸ Ibid., p. 167.

⁴⁴⁹ HOLLANDA, *Impressões de viagem...*, 2004, op. cit., p. 101.

Coca-Cola, aquele novo trabalho consistia em “gravar informações e opiniões críticas nas cédulas e devolvê-las à circulação.”⁴⁵⁰ A mensagem crítica desse momento elaborada por Meireles levava em conta o acontecimento ocorrido em 25 outubro de 1975 que conduziu à morte do jornalista Vladimir Herzog.

Herzog era diretor de jornalismo da TV Cultura de São Paulo e havia sido procurado na emissora e em sua residência, na noite anterior, por dois agentes que pretendiam levá-lo para prestar esclarecimentos sobre sua presumida ligação com o PCB. De fato, Vladimir militava para o PCB e, para sua esposa, Clarice Herzog – que ficou surpreendida com a filiação do marido, posto que “sempre foi crítico de regimes que não praticam a democracia” –, teria ele argumentado seu ingresso na militância da seguinte forma: “É uma questão de momento. A situação política no Brasil é grave. Só há dois movimentos organizados que podem se articular para combater a ditadura – a Igreja e o Partido Comunista. Eu sou judeu. Só tenho uma opção”.⁴⁵¹ No dia 25 de outubro, após uma campanha denunciando a infiltração de comunistas na imprensa, liderada pelo jornalista Cláudio Marques, do jornal *Shopping News*⁴⁵², Herzog apresentou-se voluntariamente no DOI-Codi, subordinado ao II Exército de São Paulo. Foi levado então para ser interrogado. Encapuzado, submetido a choques elétricos, espancamentos, sufocamentos – como de praxe se fazia com presos políticos nesses centros de tortura estabelecidos pela ditadura e financiados por setores privados, tal qual foi o caso da Operação Bandeirante⁴⁵³ –, após uma manhã

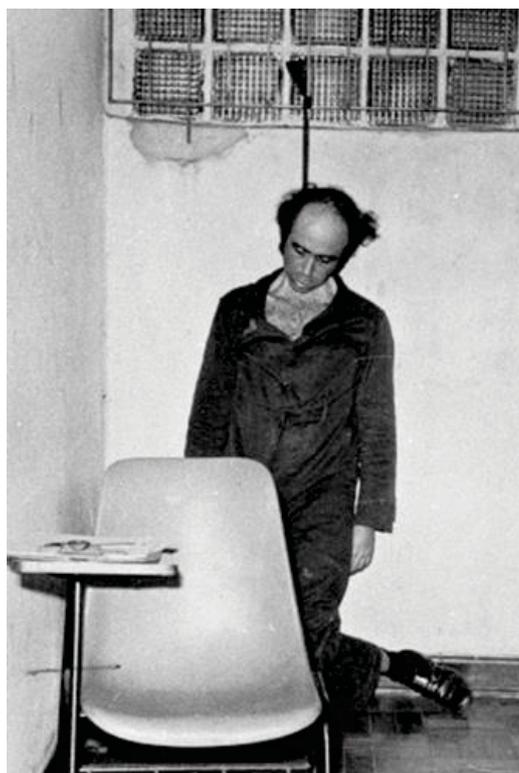


Figura 47: Fotografia do jornalista Vladimir Herzog morto no DOI-Codi de São Paulo, 1975.

⁴⁵⁰ MEIRELES, Textos do Artista..., 1999, op. cit., p. 108.

⁴⁵¹ BIOGRAFIA de um jornalista. Vlado e a política. *Instituto Vladimir Herzog*. Disponível em: <http://vladimirherzog.org/biografia/?gclid=CjwKCAjwulTNBRBFEiwA9N9YEJFhVxk-DGNGQnofsNKz58DAVa3zASK4F2e3v7GqK0zyff0bUpc-hoCZsIQAvD_BwE>. Acesso em 26 ago. 2017.

⁴⁵² NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 210.

⁴⁵³ Operação que contava com a “caixinha” que muitos empresários, ciosos do seu dever cívico e de suas propriedades, como o executivo do grupo Ultra Henning Boilesen, organizaram para combater o comunismo. O dinheiro privado alimentou a Oban, dando-lhe mais liberdade de ação.” NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 112.

inteira de tortura, Vladimir falece. No entanto, sua morte foi anunciada como suicídio e sua foto, divulgada pelos órgãos de repressão e publicada na imprensa, mostrava o renomado jornalista com o pescoço amarrado por uma tira de pano às grades de uma janela e com os joelhos quase encostando no chão (Fig. 47). A cena montada para que o perito do Instituto Médico Legal fotografasse o suposto suicídio do jornalista, arrependido por sua confissão assinada, rasgada e jogada ao chão, perto de seu corpo, foi uma forma de afastar o protagonismo do crime de seus verdadeiros responsáveis.

Por outro lado, a mentira flagrante parecia querer ser mesmo desvendada. Herzog foi colocado com as pernas dobradas e os pés tocando no chão – posição que impossibilita o suicídio por enforcamento – e não levou em conta um procedimento padrão durante o processo de prisão: todos os pertences do prisioneiro que pudessem ser usados como armas contra a própria vida e a dos outros eram retirados, como cintos e cadarços. O autor da foto icônica de Vladimir Herzog morto, o fotógrafo Silvaldo Leung Vieira, na época aluno do curso de fotografia da Polícia Civil de São Paulo, também fotografou outro suposto suicídio, dois meses depois, o do metalúrgico sindicalista Manuel Fiel Filho, que levou à troca do comandante do II Exército como a máxima punição pelos acontecimentos no DOI-Codi. Em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*, em 2012, Silvaldo assumia que carregava “um triste sentimento de ter sido usado para montar essas mentiras” e que, por conta de ameaças de agentes da ditadura civil-militar e de não encontrar alternativas para proteger-se delas, deixou a profissão e o país.⁴⁵⁴

Sete dias após a morte de Herzog, um ato ecumênico celebrado na Catedral da Sé, em São Paulo reuniu cerca de oito mil pessoas, mesmo com o forte aparato de vigilância policial preparado para o evento. Segundo Napolitano, foram “mais de 300 barreiras policiais montadas para impedir o acesso das pessoas ao centro.”⁴⁵⁵ Apesar da enunciação de uma abertura política, o governo Geisel continuou dando indícios de “endurecimento” com a perseguição aos militantes do PCB, já que a luta armada não se fazia mais presente. Napolitano assume a seguinte postura perante essa controversa situação: a estratégia do governo era “abrir espaços institucionais e

⁴⁵⁴ FERRAZ, Lucas. O instante decisivo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 fev. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/24012-o-instante-decisivo.shtml>>. Acesso em 26 ago. 2017.

⁴⁵⁵ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 211.

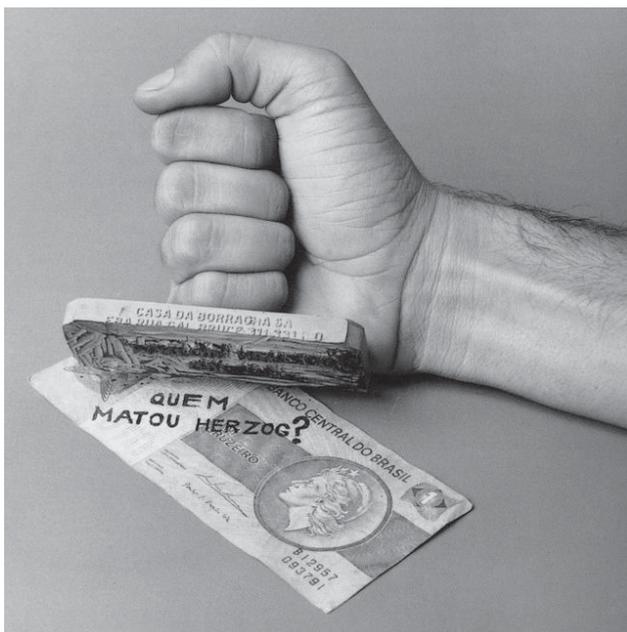


Figura 48: Cildo Meireles, *Inserções em Circuitos Ideológicos - Projeto Cédula*, 1975.

canais de diálogo com vozes seletivas e autorizadas, sem necessariamente abrandar a repressão à esquerda e aos movimentos sociais como um todo.”⁴⁵⁶

Em meio a todas essas situações polêmicas, Cildo Meireles lança a pergunta *Quem matou Herzog?* em um circuito, a meu ver, mais abrangente que o industrial, no sentido do alcance, que foi o monetário (Fig. 48). A proposta consistia em carimbar em notas de Cruzeiro (moeda corrente no período) o questionamento que a

própria foto do cadáver do jornalista já enunciava. O ato subversivo na essência – de acordo com o artigo 163 do Código Penal brasileiro, “destruir, inutilizar ou deteriorar coisa alheia” é crime passível de pena de “detenção, de um a seis meses, ou multa”⁴⁵⁷ –, a pergunta provocativa afirmando que Herzog fora assassinado e questionando quem seria o executor de sua morte em notas que circulariam anonimamente pela sociedade, parecia ter uma potência de provocar a reflexão e a memória fotográfica da cena absurda, divulgada amplamente pela mídia, do jornalista enforcado com os pés apoiados no chão.

Na análise de Paulo Herkenhoff, a pergunta incômoda “circulava livremente em cédulas porque ninguém guardaria ou destruiria dinheiro para esconder a dúvida. Nesse sentido, o dinheiro é um *readymade*.”⁴⁵⁸ Um *ready-made* que percorria o sentido inverso do proposto por Duchamp, mas também um *ready-made* destituído da característica industrial pelo seu valor de uso monetário. Ainda que as cédulas passassem por um processo industrial de produção, elas não eram mercadorias adquiridas e desejadas no sentido capitalista do fetiche consumista. A cédula monetária circularia independentemente de um circuito mercadológico, ao contrário das garrafas de Coca-Cola que eram vendidas em estabelecimentos comerciais. Além

⁴⁵⁶ NAPOLITANO, *Arte e política no Brasil...*, 2014, op. cit., p. 212.

⁴⁵⁷ BRASIL. Código Penal. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm#art361>. Acesso em 26 out. 2017.

⁴⁵⁸ HERKENHOFF, Paulo. Um gueto labiríntico: a obra de Cildo Meireles. In: HERKENHOFF, Paulo; MOSQUERA, Gerardo; CAMERON, Dan. *Cildo Meireles*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999, p. 50.

disso, as mensagens carimbadas nas notas de Cruzeiro não poderiam ser apagadas, como era possível fazer com as garrafas de refrigerante.

Considero refletir ainda sobre a significância das notas monetárias como uma propriedade estatal. Nesse sentido, carimbando as notas com a pergunta *Quem matou Herzog?*, Meireles também vai contra a informação difundida pelo produtor da moeda, ou seja, contra o Estado autoritário que era o responsável por sua inserção na sociedade. A frase-constatação-acusação segue o mesmo percurso já traçado pelo *Projeto Coca-Cola* de promoção da contrainformação em um suporte e circuito que “veiculam evidentemente a ideologia do produtor”.⁴⁵⁹ Por outro lado, diferentemente do *Projeto Coca-Cola*, que contava com um certo grau de humor e paródia, o *Projeto Cédula* mostrava-se mais enfático em seu tom de denúncia e confirmação de uma realidade há muito praticada nos porões da ditadura.

Além dessas questões, o *Projeto Cédula* soma-se ao contexto econômico nacional do “milagre brasileiro” e do aumento do consumo por setores da classe média. A utilização da moeda corrente como suporte da obra carregava conjuntamente a simbologia da prosperidade econômica propagandeada pelo governo militar que se utilizava dos altos índices de crescimento do PIB nacional para isso. Refletindo sobre essa ação de Cildo Meireles, penso numa dicotomia entre o peso emblemático de uma nota de Cruzeiro carregando tal questionamento. Enquanto o “milagre econômico” era festejado e divulgado pelos meios de comunicação e pela propaganda oficial, nos porões da ditadura as torturas e assassinatos eram cometidos e expostos descaradamente sob o anúncio de suicídio.

Como um padrão que se manteve mesmo após a abertura política, a tortura, os assassinatos, os ocultamentos de corpos por parte dos agentes policiais continuaram sendo realizados sob o olhar de uma parcela da sociedade, que com certa desfaçatez defende a máxima do “bandido bom é bandido morto”⁴⁶⁰ desde que

⁴⁵⁹ MEIRELES, Textos do Artista..., 1999, op. cit., p. 110.

⁴⁶⁰ O *slogan* foi criado para a campanha eleitoral de José Guilherme Godinho (PFL-RJ), conhecido como Sivuca, que concorreu como candidato à deputado estadual nas eleições de 1986. Sivuca é o presidente de honra e participou do Esquadrão Le Cocq, criado nos anos 1960 como uma organização de segurança extraoficial, após a morte do detetive Milton Le Cocq, assassinado por Cara de Cavallo, famoso bandido carioca que foi amigo e homenageado por Hélio Oiticica com a obra *B 33 Bólide caixa 18 "Homenagem a Cara de Cavallo"* (1965-1966). O grupo rapidamente ganhou admiradores (contava com 7 mil associados nos anos 1970) pelo trabalho que fazia no “combate ao crime”. Em entrevista feita em 2006, Sivuca admitiu que “se o criminoso reagisse à prisão, era morto, sem dúvida”, e que “tinha muito le cocquiano que matava e, depois, ligava para a imprensa”, promovendo a espetacularização das ações desse conhecido esquadrão da morte carioca. Sivuca teve quatro mandatos como deputado estadual entre os anos de 1991 e 2006, passando pelos partidos PFL, PPR,

ele não possa ser encaixado no estereótipo “branco de classe média ou alta”. Relacionando o *Projeto Cédula* com o contexto mais recente, Cildo Meireles reeditou-o em 2013. Em meio às manifestações de junho daquele ano, desencadeadas inicialmente contra o aumento das passagens de ônibus em São Paulo, ocorreu a repressão violenta por parte do Estado, apoiada por grandes meios de comunicação que identificavam os manifestantes como “vândalos” e “baderneiros” por promoverem a depredação do patrimônio público e impedir o direito à livre circulação, já que as ruas estavam bloqueadas pelas passeatas.

O resultado foi uma explosão de violência policial cujo ápice se deu na noite de 13 de junho, em São Paulo. Os manifestantes foram cercados pela tropa de choque da Polícia Militar, que tentou dispersar o protesto e impedir que chegasse à Avenida Paulista atirando bombas de efeito moral, spray de pimenta e balas de borracha contra 22 mil pessoas que seguiam o caminho entoando o coro “Sem violência!”. Muitas pessoas foram detidas por estarem portando tintas, camisetas de partidos ou movimentos sociais e, principalmente, pelo porte de vinagre – substância utilizada para atenuar os efeitos do gás lacrimogêneo.⁴⁶¹

A violência exercida pelo Estado, agora dito democrático, permaneceu como um rastro de longos anos de ditadura civil-militar e manifestou-se de forma exemplar nesse episódio de junho de 2013, assim como no mesmo mês e ano com o “desaparecimento” do pedreiro Amarildo Dias de Souza, morador da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro. Amarildo foi levado por policiais militares à sede da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) para prestar esclarecimentos na operação Paz Armada, realizada com o objetivo de prender traficantes e suspeitos de participarem de um arrastão próximo à favela, e foi morto na noite do dia 14 de junho de 2013. Após essa noite, Amarildo havia “desaparecido”. À época, sua esposa, Elizabeth Gomes da Silva, contou em entrevista que, no dia seguinte à prisão, seu filho procurou o comandante da UPP “que disse que Amarildo já tinha sido liberado, mas que não dava para ver nas imagens das câmeras da UPP porque tinha ocorrido uma pane.”⁴⁶²

PPB e PSC. LE COCQ vive “fim melancólico” no Rio. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 mai. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/cotidiano/ult95u122101.shtml>>. Acesso em 26 ago. 2017. “BANDIDO bom é bandido morto”: o silencioso retorno dos esquadrões da morte no Brasil. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/thiago-de-araujo/bandido-bom-e-bandido-morto-o-silencioso-retorno-dos-esquadro_a_21681771/>. Acesso em 26 ago. 2017.

⁴⁶¹ MARIE, Fhoutine. 13 de junho, o dia que não terminou. *Carta Capital*, 16 set. 2013. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/13-de-junho-o-dia-que-nao-terminou-6634.html>>. Acesso em 26 ago. 2017.

⁴⁶² VIGNA, Anne. Amarildo: a história do pedreiro desaparecido após ser detido em UPP. *Terra*, 30 jul. 2013. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/amarildo-a-historia-do-pedreiro->

No depoimento de uma testemunha policial, foi revelado que na noite em que estava detido, “Amarildo era submetido à sessão de choques e socos, e asfixiado com saco na cabeça”⁴⁶³ durante cerca de 40 minutos. Seu corpo teria sido levado para a mata e todas as ações foram autorizadas pelo major Edson Santos, ex-comandante da UPP. Do mesmo modo como a morte de Herzog foi publicizada como suicídio;



Figura 49: Cildo Meireles, *Inserções em Circuitos Ideológicos - Projeto Cédula*, 2013.

também para explicar o desaparecimento de Amarildo foram forjadas provas, como se observou numa gravação durante as investigações que

[...] o soldado Marlon, passando-se pelo traficante Thiago Silva Mendes Neris, o Catatau, dá a entender que fora o bandido o assassino de Amarildo. Além disso, uma das testemunhas, um adolescente de 16 anos que em seu primeiro depoimento havia acusado Catatau, ao depor novamente afirmou ter recebido dinheiro e sido pressionado pelo major Edson de Souza para acusar o traficante.⁴⁶⁴

O “desaparecimento” de Amarildo ganhou visibilidade por meio de campanhas inicialmente nas redes sociais conduzidas “por movimentos como o Rio de Paz, as Mães de Maio e a Rede de Comunidades e Movimentos Contra a Violência.”⁴⁶⁵ Frente a essas manifestações, Cildo Meireles lança novas perguntas, 38 anos depois, intimamente relacionadas à questão anterior: *Cadê Amarildo?* (Fig. 49) e *O que aconteceu com Amarildo?* (Fig. 50). Carimbando cédulas de Real, o artista revisitou a obra de 1975, praticando a mesma ação que instiga a reflexão sobre a sociedade e as formas de violências exercidas pelo Estado.

O ponto de distanciamento do *Projeto Cédula*, de 1975, e o de 2013 evidencia-se pela ampla liberdade de expressão mais recente e pela propagação acelerada das notícias e manifestações questionadoras



Figura 50: Cildo Meireles, *Inserções em Circuitos Ideológicos - Projeto Cédula*, 2013.

desaparecido-apos-ser-detido-em-upp,7f0a8e609df20410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em 26 ago. 2017.

⁴⁶³ CRUZ, Adriana; MAGALHÃES, Maria Inez. PM detalha tortura e assassinato de Amarildo. *O Dia*, Rio de Janeiro, 15 out. 2013. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2013-10-15/pm-detalha-tortura-e-assassinato-de-amarildo.html>>. Acesso em 26 ago. 2017.

⁴⁶⁴ TAVARES, Ana Cristina. “Cadê Amarildo?” Pergunta feita em 2013 tomou as ruas no Rio e até no exterior. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 set. 2016. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/cade-amarildo-pergunta-feita-em-2013-tomou-ruas-no-rio-ate-no-externo-20206016>>.

Acesso em 26 ago. 2017.

⁴⁶⁵ Id.

sobre o paradeiro de Amarildo pelas redes sociais. Em 1975, provavelmente o poder dessa ação artística guerrilheira de atuar em locais inusitados, não destinados à arte, tivesse uma força maior na provocação do incômodo e do medo, como previa Moraes para a arte de guerrilha. A mesma ação elaborada agora, em um contexto de livre circulação de ideias e fácil comunicação, não parece ter o mesmo vigor de antes. Por outro lado, essa releitura do *Projeto Cédula* faz refletir que – mesmo após terem se passado tantos anos do fim da ditadura civil-militar e do processo de redemocratização do país – a violência, a opressão (principalmente contra as camadas sociais menos favorecidas e marginalizadas), as torturas, as mortes brutais e as ocultações de cadáveres continuam sendo práticas usuais e frequentemente exercidas pelo Estado atualmente democrático. A meu ver, é exatamente essa percepção esclarecedora que dá sentido a reedição do *Projeto Cédula*, por Cildo Meireles, e justifica a sua utilização como uma fonte a ser utilizada em sala de aula.

4. PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA

Buscando efetivar o objetivo principal do programa destinado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) – qual seja contribuir para a formação continuada e conseqüente melhoria da qualidade do exercício dos profissionais de educação em História da Educação Básica – orientei a presente pesquisa com a finalidade de aplicá-la em minha prática docente para, a partir daí, desenvolver uma possibilidade de atividade didática relacionando o conteúdo referente à ditadura civil-militar no Brasil com a produção artística brasileira de vanguarda denominada “arte de guerrilha”, buscando refletir sobre as formas de ensinar e aprender durante esse percurso.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, alguns dos objetivos principais na formação de estudantes e que foram utilizados como norteadores da atual pesquisa foram

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; [...]; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...]; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; [...]; utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.⁴⁶⁶

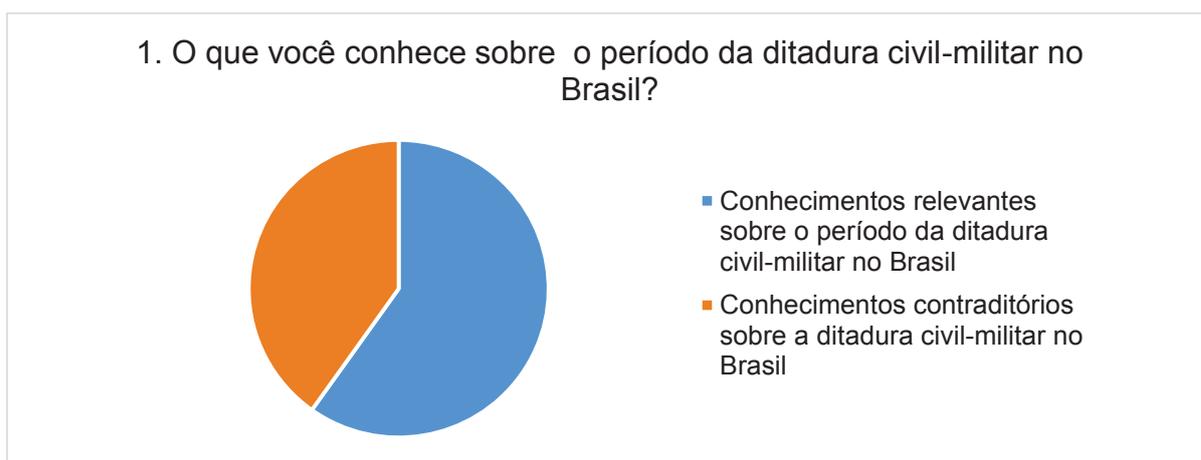
Levando em consideração tais intenções, elaborei uma proposta que foi colocada em prática com alunos que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017, na Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka e no Colégio Estadual Maria da Graça Siqueira Silva e Lima, localizadas no município de Araucária, Paraná. Apesar das unidades educacionais serem geridas por mantenedoras diferentes – uma municipal e outra estadual –, ambas orientam, em suas diretrizes, a abordagem do

⁴⁶⁶ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais..., 1998, op. cit., Sem paginação.

conteúdo específico “ditadura militar” no 9º ano do Ensino Fundamental, em consonância com as instruções dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular de História para o Ensino Fundamental.

4.1 Relato e análise dos conhecimentos prévios

Antes de iniciar o trabalho específico com a temática, elaborei um objeto de investigação dos conhecimentos prévios das alunas e dos alunos a respeito deste período histórico brasileiro. Por meio de duas questões abertas, os e as estudantes posicionaram-se sobre o que conheciam da ditadura civil-militar no Brasil e como imaginavam que ela tinha sido. Ao total, foram 122 alunos e alunas que responderam ao primeiro conjunto de questões, conscientes de que estavam participando voluntariamente desta pesquisa. Deste total, 73 alunos e alunas apresentaram conhecimentos relevantes sobre o período, de forma sistematizada ou esparsa, evidenciando que em algum momento de suas vidas tomaram ciência sobre aquele recorte temporal da história do Brasil. Os 49 questionários restantes expuseram elucidações muito distantes dos elementos que caracterizaram a ditadura civil-militar ou alegaram não ter conhecimento algum sobre a temática. Reproduzo a partir de agora algumas categorias de conhecimentos prévios que pude observar, mantendo-as em sua escrita original.



Com maior frequência nas respostas estava a ideia de que a ditadura civil-militar foi um período no qual o país encontrava-se governado por militares: *“Foi uma época em que o exército e os soldados governaram o Brasil.”* *“Os militares tomaram tudo.”* *“Foi um movimento em que só os militares tinham poder político no país.”* *“Era uma ditadura comandada por militares no Brasil.”* *“Quando no lugar do prefeito e*

presidente eram os militares que faziam o trabalho de cuidar do Brasil.” “Uma época que os soldados sondavam as ruas do Brasil a procura de pessoas e marginais eles prendiam.” “Foi o período que o exército tinha poder total na política e serviços públicos.” Ficou evidente que grande parte das respostas considerava apenas a atuação dos militares, porém, uma das respostas parecia sugerir algum papel relevante de civis durante a ditadura: “Imagino que deve ter sido um pequeno grupo político que usou o exército contra a população brasileira.”

Outra categoria frequente de respostas fazia alusão à censura e à ausência de liberdade de uma forma mais global: *“Foi um período que as pessoas não tinha voz pra falar, pra se manifesta, pra fazer nada, tudo que iria fazer tinha que pedir permissão do governo. Se fizesse alguma coisa sem pedir a permissão aconteceria algo de não agradável pras pessoas. As pessoas não podia expressar suas opiniões.” “Durante esse período o que eu sei e lembro que tinha muita censura sobre tudo, não podiam publicar nada que fosse contra a política, não podiam demonstrar suas opiniões.” “Foi um período onde as pessoas só tinha o direito de obedecer [...], você não tinha direito de se expressar ou reclamar.” “As pessoas não tinham o direito de opinar pelos seus direitos na política.” “As pessoas quase não tinham liberdade. Se alguma pessoa fizesse algo que o governo não gostasse, essa pessoa era punida severamente.” “Foi uma época que a população não tinha voz para nada.” “Era uma época onde quem fosse comunista contra a ditadura era perseguido. As pessoas não tinham liberdade para se expressar, havia muito preconceito, desigualdades sociais, de gênero, não havia democracia.”*

Uma das respostas desta categoria promoveu uma articulação com questões do presente, mostrando que esse exercício de reflexão já estava presente mesmo antes da sistematização escolar do conhecimento: *“Pelo que eu ouvi de familiares, não podia viajar, não podia ouvir músicas que falavam/expressavam algo contra a ideia da ditadura, as pessoas não podiam expressar/opinar sobre algumas coisas, na verdade sobre nada, e hoje em dia que as pessoas podem fazer isso não aproveitam, era o tempo em que as ideias ficavam enjauladas, presas, as pessoas quando tentavam se expressar eram até mortas, presas, embora ainda tinha gente que apoiava e ainda apoia, acho que esses são aqueles que não gostam da sua liberdade, ou não tem ideias, tem que ter sempre alguém mandando/opinando sobre e para eles.”*

Em algumas das respostas foram citadas a música e a literatura como a produção artística do período que sofreu com a censura: *“Foi uma época comandada*

pelo exército [...], que tudo que fosse contra era barrado. Exemplo: músicas, jornais, revistas, tudo o que fosse contra.” “Foi uma época em que os militares mandavam no Brasil e que muitas coisas eram censuradas pelo governo por motivos ‘bestas’ pois não tinha liberdade de expressão, vários autores colocavam suas músicas ou livros em código criticando o governo, disfarçando em histórias de crianças, alguns autores que fizeram isso foi Ruth Rocha.” “Eu sei que foi um período bem violento e que o governo censurava muitas coisas. Você não podia falar mal do governo, não era qualquer música que tocava nos rádios, qualquer conteúdo que passava na televisão, era tudo analisado e escolhido para ir ao público.” “Para expressar sua crítica, os artistas faziam trocadilhos com músicas tendo duplo sentido, assim era o máximo para fazer suas críticas sem o governo interromper antes que chegasse ao resto do povo.” “Alguns cantores usavam a música para criticar a ditadura.” “Nas canções eles falavam da ditadura de forma discreta.” “Sem poder dar opinião ou protestar, o povo mais corajoso – os artistas – protestavam de forma ‘oculta’, quase como uma charada, em arte, como a canção de protesto.” Em nenhuma das respostas a produção artística visual foi mencionada como forma de resistência, daí a importância de evidenciá-la para a formação de uma visão mais abrangente sobre a cultura do período.

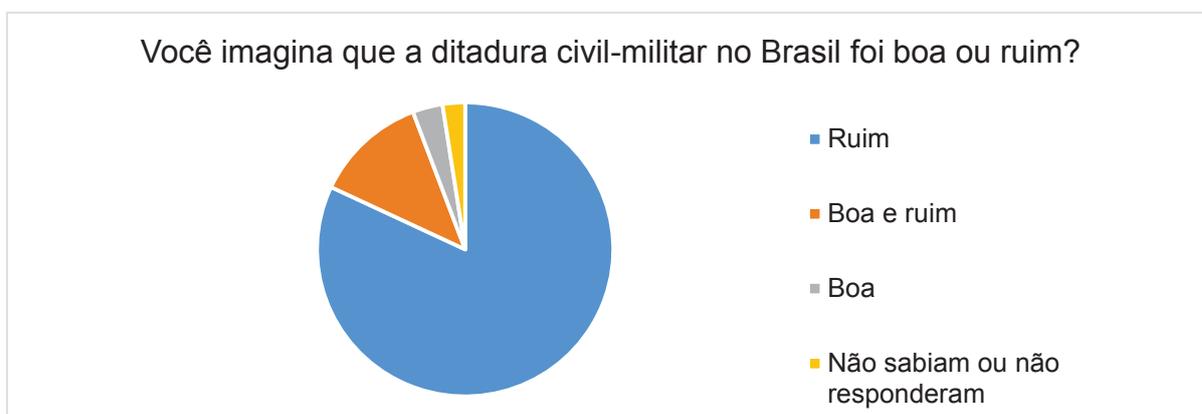
Poucas respostas indicaram o cerceamento ao direito do voto junto com a censura e a repressão: “Foi um período de muita opressão e violência, censura, etc. A nossa tão fundamental e importante liberdade de expressão e o direito a voto não eram respeitados, com prisão, exílio e até morte de opositores.” “Foi um período em que as pessoas não tinham o direito de se expressar, direito de votar para escolher seus governantes, e todos aqueles que tentassem algo contra a ditadura, inclusive os professores que não podiam falar nada em sala, eram brutalmente maltratados.”

Houve explicações mais direcionadas à violência do Estado contra o cidadão: “A ditadura foi um tempo lastimável para o Brasil, muitas pessoas sumiram, ‘desapareceram’, por tentar protestar contra a ditadura, não podíamos dar nossa opinião, não podíamos sequer nem pensar em se revoltar contra a ditadura.” “Um período de 20 anos, com muitas leis exigentes, como se fosse uma escola militar muito dura.” “Se as pessoas não fizessem o que o governo ou os militares mandassem ou se saíssem da lei eles torturavam.” “Todos que eram contra o governo militar era perseguido, torturado e preso.” “Foi um período onde havia mortes, perseguições e tortura.” “Que as pessoas eram presas e torturadas até a morte.”

Um pequeno grupo, evidenciado por três citações, utilizou como argumento que os militares teriam tomado o poder devido ao fato da Presidência da República estar vaga: *“Foi uma época que não tinha presidente no Brasil, então os militares assumiram a presidência e aplicaram a ditadura.”* *“Naquele momento não havia presidente no Brasil então o exército pegou a presidência e estabeleceu uma forte ditadura.”* *“Foi o período em que os militares assumiram o poder do Brasil já que naquele tempo não tinha presidente no poder.”*

Por fim, uma categoria de respostas que apesar de considerar a censura, a violência e a repressão como práticas negativas e usuais dos agentes do Estado, apontavam pontos positivos do período relacionados à segurança e ao desenvolvimento econômico: *“Eu ouvi falar que era um tempo rígido, sem muita liberdade de expressão. Mas mesmo com pouca liberdade foi um tempo em que o país se manteve estável.”* *“Eu sei que a ditadura militar foi uma época em que os militares brasileiros tomaram o governo brasileiro, perseguindo e matando políticos brasileiros, torturando eles de todas as formas, mas que foi um período que você era seguro em sua casa, que bandidos não roubavam, que o Brasil avançou bem mais em tecnologia, principalmente militar, mas que você era censurado e tinha que aceitar a ditadura senão sofria as consequências.”*

O segundo questionamento realizado nesta investigação dos conhecimentos prévios induzia os alunos e as alunas a uma tomada de posição em relação ao que conheciam sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Eles e elas deveriam expor a sua opinião sobre se este período havia sido bom ou ruim e justificar suas respostas. Dos 122 questionários respondidos, 100 alunos consideraram como um período ruim; 15 como dispendo de pontos positivos e negativos; 4 como sendo um período bom e 3 não sabiam ou não responderam.



Como justificativa para seus posicionamentos, estudantes que consideraram a época como “ruim” destacaram a falta de liberdade de expressão; a violência exercida pelo Estado; ausência de eleições; a censura da imprensa e a existência de leis severas. Exemplos dessas colocações podem ser observados nas seguintes reproduções: *“O povo era tratado com muita violência. Tem uma frase que diz ‘o erro da ditadura foi torturar e não matar’ acho que isso já diz tudo sobre esse período.”* *“Não havia liberdade de expressão e muitas coisas eram proibidas e quem era contra a ditadura era torturado e preso.”* *“Mataram muita gente e fizeram a família dessas pessoas sofrerem [...], mandaram muitas pessoas que estavam contra embora.”* *“Não poderia sair da linha, havia rondas, toque de recolher, não tinha liberdade e os votos ficavam entre eles, um apoiava o outro para ninguém chegar ao poder.”* *“Aqueles que tentassem algo contra, tinham suas famílias muitas das vezes perseguidas pelo governo, maltratadas e eram presas só pelo simples fato de querer o direito do voto livre.”* *“Só os militares podiam assumir os cargos no governo e havia bastante opressão sobre os brasileiros e definitivamente eu não queria viver nessas condições.”* *“Greves eram proibidas, livros e músicas eram censuradas, na verdade qualquer coisa que eles achassem que criticassem o governo militar era proibido.”* *“Ninguém podia reclamar do poder, não podia denunciar, e se alguém fez isso, foi caçado.”* *“Muitas pessoas que eu conheço dizem que foi horrível.”* *“O povo não poderia dar sua opinião política nem social, era tudo governado pelos militares, era eles que fazia todas as decisões do país.”* *“As pessoas tinham seus direitos violados pela polícia e eram agredidos também.”* *“Os militares faziam o que queriam.”* *“As leis eram muito rígidas e também porque não funcionou muito porque havia muito roubo na ditadura brasileira.”* *“Nenhuma ditadura é boa, eles querem apenas mandar nas pessoas e as controla-las.”* *“Qualquer coisa que um militar fazia tipo matar alguém ou algo do tipo não era preso e nem nada pois eles estavam no controle.”* *“Um pequeno grupo político usou a força militar contra a população.”* *“Não era como nos dias de hoje que as pessoas fazem o que querem e somos livres para dar nossa opinião e falar o que achamos certo e errado em relação ao governo, e hoje se não ficarmos de olho no governo em breve implantam uma nova ditadura pior que a do passado.”* *“O governo corrupto tirava tudo do povo, tudo o que podia e todos viviam em péssimas condições, tirando o governo. Mesmo entre os artistas que tentavam se manifestar de alguma forma, muitos foram mortos ou tiveram que fugir para outro país.”* *“Havia perseguições, torturas e muitas mortes.”* *“Em ditadura geralmente as pessoas não podem expor suas*

ideias.” “Não há ditadura boa. A falta de liberdade de expressão faz com que uma ditadura, mesmo que boa do ponto de vista econômico, tenha seu lado negativo.”

Discentes que julgaram o período como “bom” defenderam que durante ele a violência era menor e a educação estava em um patamar mais elevado em virtude dos militares estarem no comando do país. Entre os 4 alunos deste grupo, 3 justificaram suas respostas desta forma: *“Marginais tinham medo dos soldados.” “Me disseram que foi bom pois era um tempo que o Brasil era mais seguro. As pessoas podiam andar nas ruas sem medo e também o Brasil tinha uma educação de qualidade.” “Foi bom porque as pessoas não roubavam coisas, era raro os acontecimentos de roubos.”*

Entre a categoria dos que consideraram o período ditatorial no Brasil tanto “bom” quanto “ruim”, foram apresentadas considerações relacionadas positivamente a uma maior segurança, à ausência de corrupção, à justiça, ao desenvolvimento da economia, à criação de obras de infraestrutura; e negativamente em consequência da violência; das perseguições políticas e da censura. Na escrita de alguns estudantes as ideias compuseram-se da seguinte forma: *“Por um lado foi bom pois os corruptos e políticos não roubaram muito, mas por outro lado eles abusaram de seu poder com a população.” “Foi bom por um lado, pois tinha bastante militares nas ruas, aí tinha poucos bandidos, mas por um outro lado ruim, pois não podia ficar até tarde na rua.” “Bom porque a economia no período militar era melhor do que hoje em dia, tinha pouca bandidagem e ruim porque a todo tempo tinha militares nas ruas.” “Os menores eram maltratados pelo exército. Não tinha ‘corrupção’, roubo e era um período seguro no Brasil. Se não me engano o exército até pavimentava as rodovias.” “Foi um período bem conturbado devido à violência empregada pelos seus líderes, porém, acredito que houveram ‘lados bons’ desse governo, como: a criminalidade era menor, pois seus praticantes tinham certeza de que iriam ter consequências sobre eles e ouvi falar que muitas estradas e rodovias de ótima qualidade foram feitas nesse período pelo nosso exército e duram até hoje.” “Bom porque várias obras de infraestrutura foram feitas, a educação era muito melhor e não tinha problemas de insegurança por bandidos na ditadura militar, e ruim porque o povo foi silenciado, foi censurado, perderam a liberdade de expressão, muitas pessoas foram mortas, torturadas.” “Foi bom pelo motivo do Brasil estar estável financeiramente, não ter muita corrupção, mas por outro lado foi ruim porque as pessoas não eram ‘livres’.” “Ao mesmo tempo de ser chato e exigente era uma das únicas maneiras de endireitar o Brasil.” Uma das*

respostas foi um tanto quanto curiosa em sua justificativa: *“De certa forma foi bom e ruim, pois várias pessoas morreram, porém por causa disso isso deu origem a grandes nomes da música brasileira.*

Ao analisar as respostas dos alunos e das alunas, pude perceber que a maioria deles e delas já havia entrado em contato com informações referentes ao conteúdo escolar relacionado com a ditadura civil-militar no Brasil. Posso supor que esses conhecimentos foram adquiridos pelos alunos por diversos meios, pois, de acordo com os PCNs,

É preciso considerar que hoje em dia os alunos recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas por intermédio dos meios de comunicação. Muitos têm a oportunidade de conhecer em seu próprio ambiente familiar memórias de outras épocas. Alguns lêem jornais, revistas e livros, vão ao cinema e ao teatro. Muitos assistem a televisão, ouvem rádio, apreciam música, conversam e trocam ideias com parentes e amigos, vão sozinhos à escola, utilizam transportes coletivos, circulam pelos espaços físicos e sociais. Todas essas são vivências que lhes fornecem informações valiosas, porém fragmentadas, sobre as quais o professor, por meio do diálogo, do debate e da crítica, inerentes à sua prática docente, pode atuar como agregador e catalisador.⁴⁶⁷

Nesse sentido, segundo Selva Guimarães e Marcos Silva, “nós, professores, desempenhamos papéis importantes nos diferentes espaços educativos, nos quais é possível desconstruir discursos antidemocráticos, monoculturais, difusores de estereótipos e preconceitos de classe, raça, religião etc.”⁴⁶⁸

Direcionando a análise para as devolutivas dos alunos e das alunas, a forma mais evidente e relatada por muitos deles e delas em suas respostas foi que tais informações foram-lhes transmitidas por familiares. Pela regularidade de citações sobre as canções de protesto, acredito que essa temática fora discutida na disciplina de Arte ou de Língua Portuguesa devido à proximidade com esse objeto de estudo. No entanto, como observei anteriormente, nenhuma das respostas fez alusão à produção artística visual deste período, confirmando uma situação que já imaginava acontecer. Além disso, pude perceber a importância de promover uma abordagem deste período histórico por outras perspectivas, posto que a temática da censura e da ausência de liberdade pareceu-me recorrente entre todos. Ainda assim, julguei

⁴⁶⁷ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais..., 1998, op. cit., p. 53.

⁴⁶⁸ SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007, p. 76.

importante sistematizar o conhecimento sobre as formas como essas práticas eram realizadas pelos agentes do Estado autoritário. De acordo com Marcos Silva,

É preciso superar, no plano do conhecimento, os argumentos que amenizam a experiência da ditadura. Ao mesmo tempo em que são mitos sobre o regime, são também reafirmações da memória que ele quis deixar de si mesmo. A ditadura brasileira de 1964/1985 se definiu, desde seu começo, como branda, como se nem fosse ditatorial, como muito discreta ou, na pior das hipóteses, atuante apenas por um período curto, dentro da lei, até poder “reorganizar” o país.⁴⁶⁹

Neste sentido, este autor indica a relevância de ressaltarmos igualmente a responsabilidade de civis desde a implementação até o fim da ditadura. Portanto, precisamos, como professoras e professores

[...] ampliar a discussão sobre a experiência ditatorial. A ditadura não “caiu do céu”. Setores da sociedade brasileira implantaram e mantiveram o regime, às vezes de forma auto-destrutiva. Outros setores lutaram contra aquele estado de coisas. É importante entender a ditadura como uma experiência social, tanto no sentido de ser sustentada quanto no de ser derrubada. Ela não foi apenas política institucional formal. E não saiu de cena sem deixar vestígios.⁴⁷⁰

4.2 Aplicação da proposta e apresentação das fontes

Buscando aproximar as disciplinas de História e Arte e fomentar uma discussão do conteúdo histórico a partir de um objeto cultural, realizei então um encaminhamento didático priorizando os objetivos de ensino, considerando as categorias das respostas e valorizando os conhecimentos que as alunas e os alunos já possuíam como facilitadores do processo de aprendizagem e como construtores de um saber histórico escolar. Em conformidade com os PCNs,

É preciso diferenciar, entretanto, o saber que os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola. No espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos.⁴⁷¹

⁴⁶⁹ SILVA, Marcos. O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil – 1964-1985). *Antíteses*, Londrina, v. 2, n. 3, p. 33-34, jan.-jun. de 2009, p. 28.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 31.

⁴⁷¹ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais..., 1998, op. cit., p. 38.

Neste processo, almejei desenvolver situações que estimulassem a construção de relações, a integração com a disciplina de Arte, a possibilidade de acesso das alunas e dos alunos a elementos da cultura desconhecidos por elas e eles, ao contraponto de opiniões e a recriação de explicações e transformações em suas concepções históricas que os/as levassem a “refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social.”⁴⁷²

Na prática, o encaminhamento didático realizado com esses/essas estudantes deu-se, primeiramente, a partir da apresentação da produção artística visual brasileira denominada “nova figuração”, por meio de projeções de algumas obras realizadas entre 1964 e 1968 por artistas como Cláudio Tozzi, Rubens Gerchmann e Nelson Leiner, assim como de fotografias da Passeata dos Cem Mil, realizada em 1968 no Rio de Janeiro, após o assassinado do estudante secundarista Edson Luís por policiais militares. Além das imagens, apresentei às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental excertos do crítico de arte Frederico Moraes nos quais ele analisava a situação política e artística do país durante aquele momento. Junto com a exibição das imagens, fui levantando questionamentos orais sobre a interpretação dos alunos e das alunas a respeito das imagens e do contexto de sua produção, buscando evidenciá-las como parte integrante da cultura do período. Também realizei audições de algumas canções do período como *Calhambeque*, interpretada por Roberto Carlos em 1964, *Disparada*, interpretada por Jair Rodrigues em 1966, *Pra não dizer que não falei de flores*, interpretada por Geraldo Vandré em 1968, *Cálice*, interpretada por Chico Buarque e Milton Nascimento, lançada em 1978, e a versão realizada pelo rapper Criolo em 2011. Foram mostrados similarmente depoimentos em vídeo de presos políticos rememorando suas vidas durante a ditadura civil-militar.

Para abordar a decretação do Ato Institucional nº 5 e os “anos de chumbo”, utilizei a produção artística visual da “arte de guerrilha”, teorizada por Frederico Moraes e evidenciada em algumas obras de Cildo Meireles. Para discutir a guerrilha propriamente dita utilizei o documento/manifesto elaborado pelos membros da Aliança Libertadora Nacional (ALN) e Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), lido e publicado nos meios de comunicação de massa em 5 de setembro de 1969 como uma

⁴⁷² Id., p. 53.

das exigências para a libertação do embaixador norte-americano, Charles Burke Elbrick, sequestrado por esses grupos que propunham a luta armada para desestabilizar a ditadura civil-militar. A relação feita entre este documento e um trecho do texto *Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra*, de Frederico Moraes, foi importante para que os estudantes entendessem a metáfora da guerrilha artística.

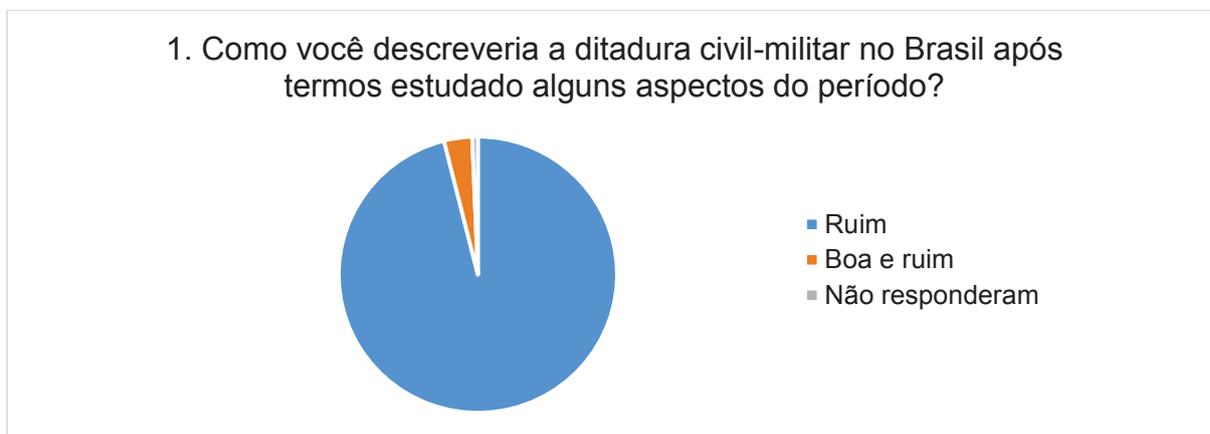
Apresentei então a série *Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Coca-Cola, Tiradentes: Totem-monumento ao preso político*, ambas de 1970, e o *Projeto Cédula* também da referida série, produzido em 1975, todas as obras de autoria de Cildo Meireles. Além das obras de Meireles, expus obras de Hélio Oiticica (*Seja marginal, seja herói* – 1968) e de Artur Barrio (*Trouxas ensanguentadas* – 1970). Após a livre manifestação das opiniões dos e das estudantes a respeito das obras, por meio de minha intervenção elaborada a partir de outras fontes e de referências bibliográficas sobre o tema, conduzi as discussões geradas e as direcionei para a investigação do período por meio daquela produção artística. Com a intenção de refletir com as turmas sobre as permanências do passado no presente, exibi a reelaboração do *Projeto Cédula* (2013), também de autoria de Cildo Meireles, apresentando o caso do suposto desaparecimento de Amarildo Dias de Souza em junho de 2013.

Apesar de meu objeto de estudo estar delimitado a quatro obras específicas do artista plástico Cildo Meireles, senti a necessidade de expandir a abordagem com tais estudantes para diversas obras de autoria de outros artistas do período, assim como utilizar diferentes linguagens artísticas, uma vez que fui percebendo desde as primeiras aulas que a restrição a essas quatro obras iniciais não dariam conta de construir uma apresentação consistente da produção cultural do período que tinha interesse em englobar. Além disso, principalmente pela pouca idade, os alunos e as alunas tinham poucos referenciais culturais da década de 1960 e início dos anos 1970. Essa escassez demandou, portanto, mais informações para reconstruir conceitualmente as características da produção artística do período estudado.

Todo esse percurso – exposto aqui muito rapidamente – teve duração de aproximadamente 12 aulas e ao final realizei novamente uma investigação para buscar evidências da apropriação e desenvolvimento de conhecimentos pelos estudantes a partir desse encaminhamento didático.

4.3 Conhecimentos adquiridos após a atividade didática

O segundo questionário, citado anteriormente e realizado após as discussões e aplicação do presente projeto, foi respondido por 153 alunos das mesmas turmas, número maior que o primeiro, pois solicitei a todos que participassem a fim de obter uma visão ampliada da efetividade ou não de minha intervenção didática. Nessa etapa, propus que os e as estudantes respondessem questões abertas que indagavam como descreveriam a ditadura civil-militar no Brasil depois de termos estudado alguns aspectos desse período; o que conheceram da produção artística da época; se consideraram importante estudar o contexto histórico por meio da produção artística e se a visão deles sobre o período foi alterada de alguma forma.



Nas respostas à primeira pergunta, ocorreram 147 reações negativas na descrição do período levando em conta argumentos como *“um período horrível”, “cruel”, “com muita violência, tortura física e também psicológica”, “uma época de desconfiança e idolatria a pátria”, “as pessoas não tinham liberdade para se expressar”, “muitas pessoas sofreram, foram torturadas, vários morreram e os que viveram a esse período carregam o peso na mente”, “as pessoas não tinham nenhum direito, a população não tinha voz”, “com muita repressão”, “censura aos que tinham ideias contrastantes a da ditadura”, “autoritário”, “desumano”, “sombrio”, “um período de terror para a população”, “o pior momento do Brasil”.*

Ficou evidente já neste primeiro questionamento que alguns discentes destacaram a arte produzida durante a ditadura: *“Foi um período em que a tortura era frequente e a arte criticando isso era constante.” “A arte era um dos únicos meios que dava para se manifestar, pois, TV, rádio, etc., era tudo censurado.”* Outros também fizeram uma relação com o presente a partir do conhecimento do passado,

ênfatizando sua importância: *“Eu vejo como algo desnecessário e ridículo porque não faz sentido ter uma ditadura, não sei como alguém pode achar isso ‘legal’, na minha opinião pessoas que apoiam a ditadura não conhecem o que aconteceu nesse período.” “Uma era negra na qual o povo brasileiro deve esquecer, mas também aprender com ele para que não se repita com o futuro dessa nação.”* Foi interessante perceber a forma como essas descrições foram aprimoradas e aprofundadas após o

encaminhamento didático, embora algumas ainda mantiveram-se no mesmo patamar da primeira investigação.

A descrição relativizando aspectos “bons” e “ruins” para retratar o período da ditadura civil-militar apareceu em 5 questionários com os seguintes argumentos: *“Foi ruim porque torturaram as pessoas, mas ao mesmo tempo na minha opinião foi bom porque eles meio que colocaram ordem no Brasil.”* *“Um período muito ruim para o Brasil, mas foi necessário.”* *“Produtivo economicamente.”* *“Um período muito duro, mas graças a esse período vários artistas elevaram a arte no Brasil.”* *“A ditadura militar foi um período bom e ruim, bom por haver regras respeitáveis, empregos para todos, sem tantas pessoas roubando e matando, foi ruim na época das torturas que matavam gente inocente, que amedrontavam a população dizendo que subversivo poderia ser qualquer um.”* Este último posicionamento claramente não articulou a primeira ideia com a segunda, pois, ao mesmo tempo que declara que não havia “tantas pessoas [...] matando”, afirma que “matavam gente inocente”. As respostas desta categoria não sofreram muitas alterações em relação à primeira investigação, no entanto, foram acrescidas do elemento da violência praticada pelo Estado.

O segundo questionamento deixou de ser respondido por 9 alunos e 2 elaboraram respostas muito distantes do que foi perguntado, os outros 142 alunos apresentaram ideias relacionadas com a produção artística do período. Citarei, a partir desse trecho, as que considere mais relevantes para a compreensão de como ocorreu a apropriação e o desenvolvimento do conhecimento nas palavras dos próprios/das próprias estudantes, mantendo novamente a escrita original deles e delas. A questão posta a elas e eles foi a seguinte: “O que você conheceu sobre a produção artística durante a ditadura civil-militar?”



Diversas respostas relacionavam a interpretação da arte a uma forma de expressão cifrada para burlar a censura e como um mecanismo de manifestação de opiniões: *“Na época tiveram muitas artes de duplo sentido contra o governo e outras bem explícitas como as do Cildo Meireles, como o projeto Coca-Cola e Cédula.”* *“Descobri que os artistas não podiam fazer suas obras criticando a ditadura muito diretamente, as vezes os artistas nem mesmo mostravam que era eles que faziam aquelas obras, com medo dos militares.”* *“Conheci várias obras do Cildo Meireles que usava a arte como forma de protesto, assim como fez o ‘projeto coca-cola’, e escrever frases em cédulas como ‘quem matou Herzog’.”* *“Que os artistas acharam um meio de criticar, colocando um duplo sentido nas músicas e obras de arte, etc., e comparando com hoje em dia, os artistas deram início a um novo modo de lutar, sem ser com armas de fogo, mas lutavam com a arma mais poderosa que é a mente.”* *“Que muitos artistas se expressavam através das artes, exemplo: quando Cildo Meireles escrevia frases em garrafas e dinheiros para que as pessoas vissem as mensagens e parassem para refletir no que o governo omitia.”* *“Se expressavam por meio da produção artística porque se fossem debater com o governo poderiam ser presos e torturados, e por isso faziam mensagens em coisas que circulavam, tipo no litro de Coca-Cola e nas cédulas.”* *“Que Cildo Meireles e outros artistas demonstravam seu modo de pensar, sua crítica sobre a ditadura através das artes, como o Projeto Coca-Cola.”* *“Que muitos artistas, como Cildo Meireles, Hélio Oiticica..., criticavam a ditadura por meio de artes, como por exemplo as trouxas ensanguentadas – não lembro o autor – e também através da música e exposições.”* *“A produção artística nesse período era mais voltada para fazer críticas ao governo, pois para eles, os que censuravam, a arte provavelmente não era considerada uma forma relevante de atentado ao governo, pois não tinha fiscalização e muitas vezes as críticas eram feitas de forma implícita, ou seja, não de modo direto.”* *“Através dos estudos, pude ver como os artistas expressaram suas opiniões sobre o atual governo daquela época através de suas obras artísticas. Já que o povo não tinha liberdade de expressão os artistas se revoltaram e se expressaram através da arte.”*

Relatos de interesse por uma produção artística visual que não conheciam e o desenvolvimento de uma nova percepção sobre a arte: *“Que por meio da arte eles tentavam fazer as pessoas pensar no que estava acontecendo com o Brasil.”* *“Todas as produções artísticas do período foram apresentadas para mim pela primeira vez. A que eu achei mais interessante foi o projeto Coca-Cola, porque iria chegar até pessoas*

de outros lugares, sem saber quem foi o autor.” “Conheci artes que fazem a gente parar pra pensar em tudo que estava acontecendo.” “Na minha opinião, eu mudei muito o meu pensamento sobre a arte, a arte não é uma simples imagem qualquer, ela expressa sentimento, expressões, pensamentos na arte que nós estudamos demonstra essa segurança em expressar suas opiniões pois não podiam falar livremente.” “Passei a ver como muitos artistas expressavam suas opiniões nas telas, músicas, poesias e livros. Conheci várias obras que eu nunca tinha ouvido falar.” “Que toda arte era uma forma de expressão ou um tipo de alerta para as pessoas.” “Conheci sobre parangolés, arte do grafite, a música também no período da ditadura foi muito importante.” “Conheci muitas obras que foram importantes e que eu nunca nem tinha visto, o que mais me chamou a atenção foi a arte ‘cédula’ de Cildo Meireles, mesmo sendo uma obra simples, teve muita repercussão.” “Passei a conhecer muitas produções artísticas legais, achei muito interessante principalmente pop arte com muitas cores fortes, e fiquei impressionada em como esses artistas tem ideias incríveis em como expor a sua opinião através das artes.” “O projeto Coca-Cola foi um deles assim como o projeto Cédula, tinha também os parangolés e uma obra chamada ‘trouxas ensanguentadas’, conheci também a pop art usada para lembrar [Che] Guevara.” “Conheci diversas obras que me mostraram que a arte não é apenas uma pintura em uma tela ou um objeto abstrato, a arte pode ser expressada de várias maneiras como o projeto coca-cola, trouxas ensanguentadas, etc.” “Eu vi que o Cildo M. se expressava muito através de seus quadros, uns bem malucos, porém eu soube que é ridículo o artista ter que ‘explicar’ sua arte.”

Ideais que relacionavam a produção artística com uma espécie de denúncia social e política: “Os artistas queriam mostrar o que estava acontecendo no Brasil naquele momento com as obras deles.” “Que os artistas passavam a realidade do que estava acontecendo no país em suas obras.” “Que os artistas não tinha voz então eles usavam a arte pra demonstrar a sua opinião. Exemplo: Cildo Meireles que matou as galinhas pra demonstrar como os militares matavam as pessoas.” “Que os artistas do período da ditadura faziam obras conforme o que estava acontecendo, por exemplo trouxas ensanguentadas e cédulas de dinheiro.” “Era uma forma de mostrar o que estava acontecendo, por exemplo ‘trouxas ensanguentadas’ era uma arte que no meu ver demonstrava a violência.” “Conheci Pop Arte, Arte Conceitual, Projeto Coca-Cola,

Guevara Vivo ou Morto, que foram obras que os artistas fizeram como uma maneira de se expressar e mostrar tudo o que estava acontecendo naquele momento.”

Comentários que associaram diretamente as obras apresentadas ao conceito de “arte de guerrilha”: *“Que a arte era usada como forma de oposição e protesto, uma arte muito mais surpresa que era bem mais forte que outros tipos de arte e que tudo era objeto para fazer uma crítica.” “Aprendi sobre as obras de Oiticica que se expressava de várias formas, os guerrilheiros escreviam mensagens de protesto em embalagens retornáveis principalmente em garrafas de Coca-Cola, reproduziam seus pensamentos em forma de grafite e também utilizando seu corpo como arte criticando algo.” “Eu conheci a arte de guerrilha, os artistas da arte de guerrilha criticavam o governo e a ditadura, passando despercebidos na censura.” “Que os artistas faziam suas artes para atacar de alguma forma a ditadura, a arte era uma forma de ‘provocar’.” “Eu gostei muito das obras do Cildo Meireles do Projeto Coca-Cola porque foi uma ideia bastante interessante e que ao mesmo tempo refletia os problemas da ditadura.”*

Ao analisar as respostas dos/das estudantes em relação ao primeiro e segundo questionamentos pude constatar que esse esforço em promover uma abordagem interdisciplinar no trato dos movimentos de resistência durante a ditadura civil-militar foi proveitoso, já que muitos alunos e alunas relataram seus primeiros contatos com a “arte de guerrilha”, perceberam o objeto de arte como fonte histórica e demonstraram, em sua maioria, repúdio a situações de violência promovidas pelo Estado.

A terceira pergunta indagava o seguinte: “Você considerou importante estudar a história da ditadura civil-militar no Brasil por meio da produção artística do período? Por quê?”

3. Você considerou importante estudar a história da ditadura civil-militar no Brasil por meio da produção artística do período?



■ Sim
 ■ Não
 ■ Não responderam

Dos 153 questionários analisados, 1 estava sem resposta e 5 não consideraram importante, utilizado como justificativa ideias vagas ou descontextualizadas ou ainda considerando que outros aspectos foram deixados de lado para priorizar a produção artística, além de alegarem a falta de interesse pelo assunto. São exemplos desses posicionamentos: *“Não, não sei, só não acho importante.”* *“Não. Nunca vi falar nessa produção artística.”* *“Não, porque mesmo aprendendo boa parte da ditadura militar, acredito que outra boa parte do conteúdo tenha sido descartado ou esquecido.”* *“Não, pelo fato de isso não ser relevante para a minha pessoa então não faz diferença alguma estudar isso ou não.”*

Os outros 147 alunos e alunas consideraram importante, apresentando diferentes justificativas para tal posicionamento. Acredito que muitos deles e delas não compreenderam que o questionamento buscava a exposição de uma visão particular, já que responderam de forma impessoal ou reproduzindo ideias expostas nas duas primeiras respostas. Precisamente aquelas e aqueles que colocaram as suas impressões específicas, qualificaram como interessante essa forma de abordagem do conteúdo segundo os seguimentos expostos abaixo.

Um dos grupos categorizados pareceu entender que as obras de arte podem ser fontes para o estudo da história, aproximando seus observadores de um cenário histórico ao qual estão distantes temporalmente, quando justificaram suas respostas do seguinte modo: *“Sim, porque com a produção artística podemos pensar melhor e imaginar a situação que ocorria naquela época.”* *“Sim, pois sem elas não podíamos ver o que se passava pela cabeça de quem era contra a ditadura.”* *“Sim, porque podemos saber mais como as pessoas da época se sentiam em relação a ditadura.”* *“Sim, porque pelas obras os artistas mostram como eles se sentiam com isso.”* *“Sim, pois assim eu pude saber qual era a opinião e o que as pessoas pensavam sobre aquela época.”* *“Sim, porque a arte ajuda a entender melhor o que está acontecendo naquele momento. Pessoas sentiam o que estava acontecendo naquele momento e criavam obras relacionadas.”* *“Sim, porque aprender a ver o lado do artista contribuiu para minha compreensão.”* *“Sim, porque com eles a gente descobriu como exatamente as pessoas se sentiam naquela época”.*

Outra categoria de respostas destacou a diferença de estudar história por perspectivas diversas: *“Sim, porque eu acho muito importante estudar a história por todos os ângulos, todas as partes.”* *“Sim, porque a ditadura, querendo ou não foi importante, e eu consegui entender por meio das pinturas que foram feitas.”* *“Sim, foi*

muito interessante ver a forma com que os artistas se expressavam e manifestavam indiretamente.” “Sim, porque foi bom para aprendermos mais e ver o ponto de vista dos artistas e eles queria demonstrar a sua opinião.” “Sim, porque é uma forma diferente de aprender o que aconteceu. As obras feitas promoviam a reflexão e faziam entender melhor o que acontecia naquele período.” “Sim, porque não ficamos lendo somente textos, as imagens dos conflitos nas ruas, protestos armados e ‘pacíficos’, nós vimos como foram geniais os protestos artísticos, de duplo sentido como as músicas ‘Cálice’ e ‘Pra não dizer que não falei das flores’ e as diretas como projeto Coca-Cola, cédula e trouxas ensanguentadas.” “Sim, pois vendo as obras deu mais sentido e expressão do que era e foi a ditadura.” “Sim, pois é uma forma diferente e interessante de se estudar, como as notas carimbadas e as pinturas.” “Sim, muitas vezes quando é estudado a história do acontecimento, não é falado das artes, e isso é muito legal, pois é legal saber o que as pessoas produziam, músicas e artes sobre o que está acontecendo, sem contar que também é uma forma de protesto.” “Sim, foi uma forma legal de aprendermos e uma forma diferente.” “Sim, uma forma diferente e curiosa de explorar a ditadura.” “Sim, porque pelo meio artístico as coisas são mais fáceis de se compreender e para saber como era a arte no período da ditadura militar.” “Sim, pois os alunos pode entender melhor por meio das músicas e das obras.” “Sim, pois eu consegui entender mais os motivos e a forma de se expressar de cada artista, alguns faziam desenhos um pouco confusos, mas após analisar bem, entendemos o que quer dizer por trás disso tudo.”

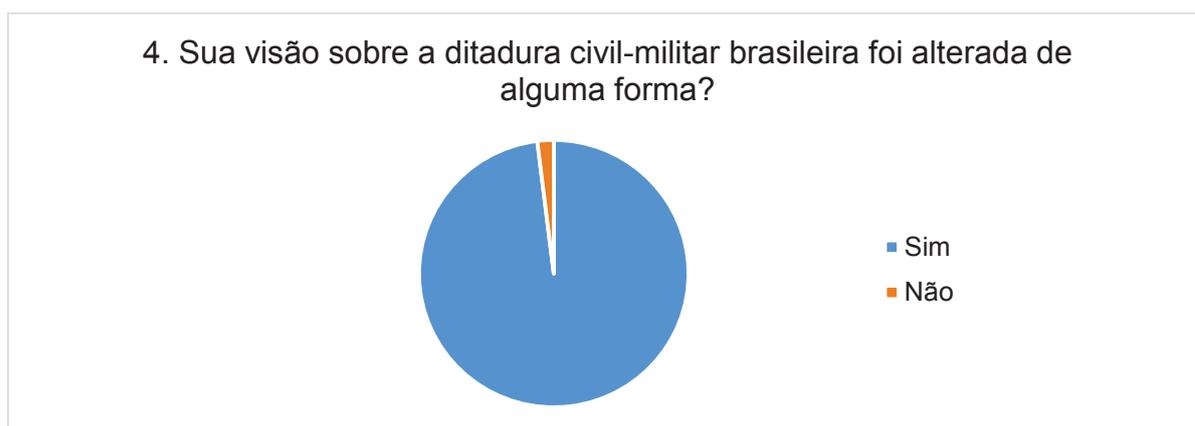
Houve comentários que relacionaram o estudo do passado com as questões do presente, porém com pouca frequência de citações sobre a produção artística: *“Sim, porque eu não sabia quase nada, e como ano que vem tem eleições para presidente e um dos presidentes tem um pé na ditadura, posso ter um pouco mais de consciência do que é o certo para nosso país.” “Sim, porque assim esclarece ideias e pensamentos de quem apoia, faça repensar.” “Sim, pois com as obras de arte [...] eu percebi que muita coisa continua igual a opressão, o preconceito...” “Sim, porque me ajudou a entender melhor a ditadura, e ver que o jeito que era antes. Hoje temos que lutar para não voltar, pois existem pessoas com esses pensamentos ainda.” “Sim, porque era uma coisa que eu não tinha muito conhecimento e é muito bom saber o que aconteceu no nosso país, eu não sabia o quanto é importante a liberdade de expressão.” “Sim. Eu não sabia muito a respeito desse assunto então acho que foi bem importante estudar isso e também há alguns anos atrás aconteceu novamente*

uma coisa que eles praticavam durante a ditadura, que aconteceu com o Amarildo, que torturaram ele até a morte e deram como desaparecido.” “Sim, é importante para mostrar que a ditadura tem seus lados ruins, pois atualmente ainda existem pessoas que a apoiam.”

Poucos relatos simplesmente consideraram importante estudar a história por meio da arte porque não conheciam sobre o assunto: *“Sim, porque eu conheci muitas coisas que eu não conhecia antes.” “Sim, porque eu conheci sobre a ditadura e a arte daquela época, que eu não fazia ideia de como era.” “Sim, pois eu não conhecia nenhuma obra artística sobre a época, algumas músicas conhecia, mas não na arte.” “Sim, pois não sabia que havia tantas formas de se expressar com a arte.” “Sim, porque conheci muitas obras interessantes e criativas.”*

Uma narrativa que, a meu ver, não se enquadra nas categorias citadas acima foi esta: *“Sim, pois mostra que a arte não é só uma pintura que é exposta no museu, ela também é uma estratégia de guerrilha que foi muito usada no período da ditadura militar.”* Nesta resposta, observa-se que houve o entendimento das questões relativas às vanguardas artísticas de crítica à obra de arte como artefato único, ao museu como único local de reconhecimento artístico e da possibilidade de promoção da arte por meio de ações associadas às estratégias semelhantes a da guerrilha.

O quarto e último questionamento proposto foi se a percepção dos estudantes sobre a ditadura civil-militar havia mudado após as aulas.



Dentre todos os questionários analisados, apenas 3 mantiveram um posicionamento favorável à ditadura. Dois deles consideraram que o período foi “necessário” para atingirmos a conjuntura atual, demonstrando uma visão teleológica da história: *“Apesar de toda a atrocidade que teve, de todo o mal que houve, falta de liberdade de expressão, minha opinião não muda, pra mim foi uma época necessária para a história brasileira e pra formar a nossa sociedade atual, a política e o povo*

colocou a ditadura lá.” “Considero a mesma coisa de antes, que foi muito sanguento, mas acho que foi necessário.” Outro aluno manteve seu posicionamento favorável, considerando que durante a ditadura havia ordem no país: *“Eu acho que a ditadura ajudou a deixar o Brasil organizado, porque hoje em dia não está em boa situação.”*

As respostas da maioria do grupo de estudantes surpreenderam-me positivamente, pois manifestaram um posicionamento contrário à ditadura, alguns destacando que antes acreditavam ter sido um período “bom para o Brasil”, mas que agora não o consideravam mais. Reproduzo algumas das respostas nesse sentido: *“Eu achava que a ditadura tinha sido um período bom, mas depois que estudei vi que foi um período muito ruim.”* *“Antes eu achava que a ditadura tinha sido boa, agora eu mudei a minha ideia.”* *“Eu achava que antigamente era mais seguro, mas os militares tomavam conta de tudo, e houve muito sofrimento.”* *“Eu achava que esse período no Brasil era mais seguro, hoje eu vejo que eles matavam pessoas injustamente e sem ter certeza de que eram culpados.”* *“Antes eu pensava que a ditadura foi um período, vamos se dizer ‘bom’ para a evolução do Brasil, mas após eu ter tido um conhecimento maior sobre esse conteúdo, pude notar que eu estava totalmente errada.”* *“Antes eu achava que tinha sido um período bom, mas depois de estudar sobre isso mudei de ideia, descobri que foi um período muito ruim, que teve muito sofrimento.”* *“A minha opinião era que deveria ter mais uma ditadura para limpar a corrupção do Brasil. Mas depois das aulas eu me arrependi de ter apoiado... E espero que nunca mais isso ocorra.”* *“Antes achava que era apenas seguir umas regras que nada ia acontecer que ninguém ia matar ninguém ou maltratar.”* *“Eu não pensei que fosse uma coisa tão ruim ao ponto de torturarem pessoas, então minha opinião mudou para ‘pior’ pois eu achei que não era tão ‘difícil’ viver naquela época.”* *“Como pertencente de família altamente conservadora, sempre escutei que a ditadura foi um ‘ótimo período’ e que somente ‘baderneiros’ eram pegos pelo governo.”* *“Eu achava que a ditadura era bom pro Brasil, achava que não seria ruim pro Brasil, mas depois que eu vi o que acontece, mudei totalmente de ideia.”* *“Eu achava que era uma simples época, e que não seria muito interessante saber os motivos, hoje eu penso completamente ao contrário e é meu assunto preferido de história.”* *“Eu achava que havia sido algo repressor e violento, mas que a economia ia bem e que o país foi pra frente, mas foi bem o contrário disso.”* *“Eu não sabia que tinha tanta violência e censura naquela época.”* *“Eu achava que não era muito rígida as leis e quando estudei as leis eram muito rígidas propostas pelo regime militar.”* *“Em algumas coisas eu acreditava que a ditadura militar era boa, mas*

depois de ver alguns casos a opinião mudou rapidamente sobre tudo o que aconteceu.” “Eu pensava que a ditadura não foi tão muito ruim, mas depois que estudei o assunto muito melhor cheguei a conclusão que a ditadura foi muito ruim sim, foi muito maldosa.” “Eu imaginava que a ditadura era o tempo que o Brasil andou pra frente. Mas depois percebi que não era bem assim. Todos podiam ser culpados de ir contra a ditadura.” “Eu não sabia que tinha sido um período tão violento.” “Eu achava que a ditadura militar não era tão ruim assim, mas me enganei.” “Na minha visão numa ditadura não havia torturas, não havia mortes, havia regras em minha visão.” “Eu não imaginava tamanha ausência da palavra ‘justiça’ com seu verdadeiro significado.” “Apesar de achar que era agressiva, eu achava que era bom para a população, pois acaba com os roubos e os crimes e prendia somente as pessoas ‘erradas’ e depois de estudar isso eu vi que era ruim para todos e muitas pessoas morreram sendo inocentes e esses militares hoje em dia ainda andam soltos e não pagaram por nada que fizeram.” “Eu pensava que talvez se os militares assumissem de novo o poder do país, o país finalmente ia para frente, depois de estudar mudei totalmente minha forma de pensar.”

Após aplicar esse projeto com os e as estudantes e analisar as respostas anteriores e posteriores, pude constatar que, por meio de minha narrativa e das discussões geradas a partir das fontes apresentadas, a visão que alguns já apresentavam sobre a violência, a repressão e a censura durante o período ditatorial no Brasil foram agravadas. Notei que nas falas dos alunos e das alunas essas questões apareceram de forma bastante enfática, ressaltadas em vários momentos. Minha intenção, ao reforçar esses aspectos, era a de acentuar esses pontos negativos para promover uma valorização do regime democrático, do respeito às liberdades individuais, coletivas e de um engajamento contra a opressão e a violência, fazendo com que esses/essas discentes refletissem sobre tais assuntos e tomassem consciência da necessidade de nos posicionarmos de forma contrária ao Estado autoritário e, assim, promover uma educação para a cidadania, para a defesa dos direitos humanos e para o respeito às diferenças de maneira geral. Infelizmente, com essa atividade didática, não consegui fazer com que todos considerassem uma ditadura desfavorável, visto que alguns alunos continuaram a defendê-la. Por outro lado, a maioria do grupo analisado parece ter refletido sobre a importância do

conhecimento desse passado e assumido um posicionamento de aversão ao autoritarismo.

Ao utilizar as fontes imagéticas como arcabouço para a abordagem do conteúdo proposto, considerei que seria uma maneira interessante e diferente de conduzir a discussão com os alunos e alunas, pressuposto que foi evidenciado na prática de acordo com as suas manifestações. Por meio das devolutivas do grupo de estudantes, posso afirmar que esse objetivo foi alcançado. Além disso, tinha consciência de que as obras de arte produzidas a partir da segunda metade do século XX não são comumente tratadas como fontes para o ensino de História. Sendo assim, utilizá-las para construir uma narrativa da resistência à ditadura civil-militar através da produção artística e cultural do período pareceu-me uma proposta instigante e que levaria as alunas e os alunos a ampliarem seus conhecimentos, a refletirem sobre a arte, a relacionarem as disciplinas de História e Arte e a estruturarem uma concepção crítica sobre o contexto histórico estudado, além de elaborarem ligações e questionamentos alusivos ao presente.

4.4 Resultados obtidos

Para finalizar essa proposta didática, solicitei aos/às estudantes que pensassem em questões atuais que os/as preocupavam, que gostariam de colocar em evidência e que considerassem importantes para serem debatidas, questionadas e discutidas. Afinal, tomando as palavras de Marcos Silva como fundamentadoras de minha proposta de finalização do trabalho com tais estudantes,

As ditaduras se encerram em termos da política institucional (passa a haver eleições regulares, a Constituição é quase sempre respeitada, a censura é suspensa), mas também deixam pesados resquícios: a questão do desemprego, a infância, a juventude e a velhice dos pobres abandonadas, a destruição de setores públicos de Saúde e de Educação são alguns exemplos disso. Temos uma série de problemas que começaram ou se agravaram no período ditatorial e que continuam até hoje. Em contrapartida, a memória sobre a “modernidade” da ditadura se consolida, como se esses problemas fossem de um presente absoluto e aquele regime representasse um exemplo de racionalidade administrativa.⁴⁷³

⁴⁷³ SILVA, O historiador, o ensino de História e seu tempo..., 2009, op. cit., p. 31.

A partir da delimitação do tema que mais os/as interessava abalizar, elas e eles elaboram uma forma de expressá-lo, por meio do auxílio das professoras da disciplina de Arte, que resultou, ao final desse processo, na organização de uma exposição em cada uma das referidas escolas. O resultado desses trabalhos foi extremamente frutífero, pois, a partir deles, pude constatar uma preocupação e uma tomada de consciência pelos estudantes de temáticas relevantes para a construção da cidadania e da defesa dos direitos humanos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, esta é uma das habilidades esperadas dos alunos para o trabalho com o tema “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”, ou seja, “identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos”.⁴⁷⁴ As temáticas escolhidas pelas alunas e pelos alunos alternaram-se entre racismo, homofobia, machismo, desigualdade social e de gênero, corrupção, suicídio, manipulação da mídia, entre outros temas.

Considero que o desenrolar dessa prática não ocorreu de forma tranquila. Durante o percurso de sua implementação, diversas dúvidas surgiram e houve ocorrências que não estavam previstas no projeto inicial. Apesar desses percalços, avalio que a trajetória percorrida junto com os e as estudantes para entendermos alguns aspectos da ditadura civil-militar no Brasil por meio da produção artística visual do período tenha sido válida tanto para mim, como professora, quanto para aqueles e aquelas que seguiram comigo esse caminho. Com este projeto, percebi na prática a construção do saber histórico escolar na medida em que busquei alternativas, métodos e recursos didáticos que não utilizava anteriormente, além de valorizar o papel dos alunos e das alunas como sujeitos ativos desse movimento. Afinal, o saber histórico escolar

Aponta para o fato de que a transformação da prática do docente só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa

⁴⁷⁴ BRASIL, Base Nacional Comum Curricular..., op. cit., p. 248, 429.

dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria.⁴⁷⁵

Espero, portanto, que expondo brevemente essa experiência, outras professoras e professores de História tomem-na para si e a apliquem também com seus alunos e suas alunas para que cada vez mais possamos formar cidadãos e cidadãs que entendam a relevância das imagens para o ensino de História, a dimensão da arte na construção da cultura e valorizem a democracia como um regime primordial.

4.5 A produção visual realizada pelo grupo de estudantes

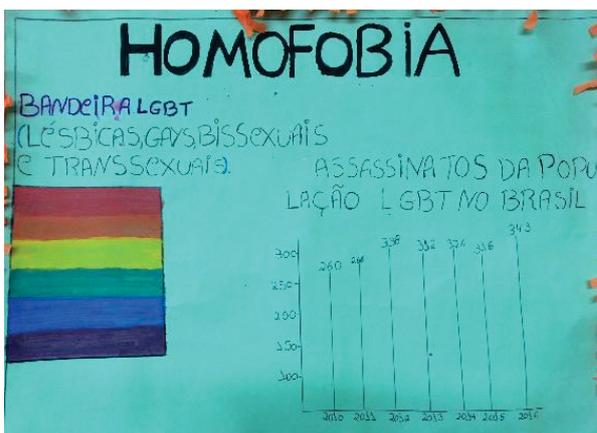
Abaixo estão as imagens de alguns trabalhos realizados pelas alunas e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Irmã Elizabeth Werka e do Colégio Estadual Professora Maria da Graça Siqueira Silva e Lima, do município de Araucária, Paraná, no segundo semestre de 2017, separados por temáticas.

⁴⁷⁵ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais..., 1998, op. cit., p. 29.

Racismo:



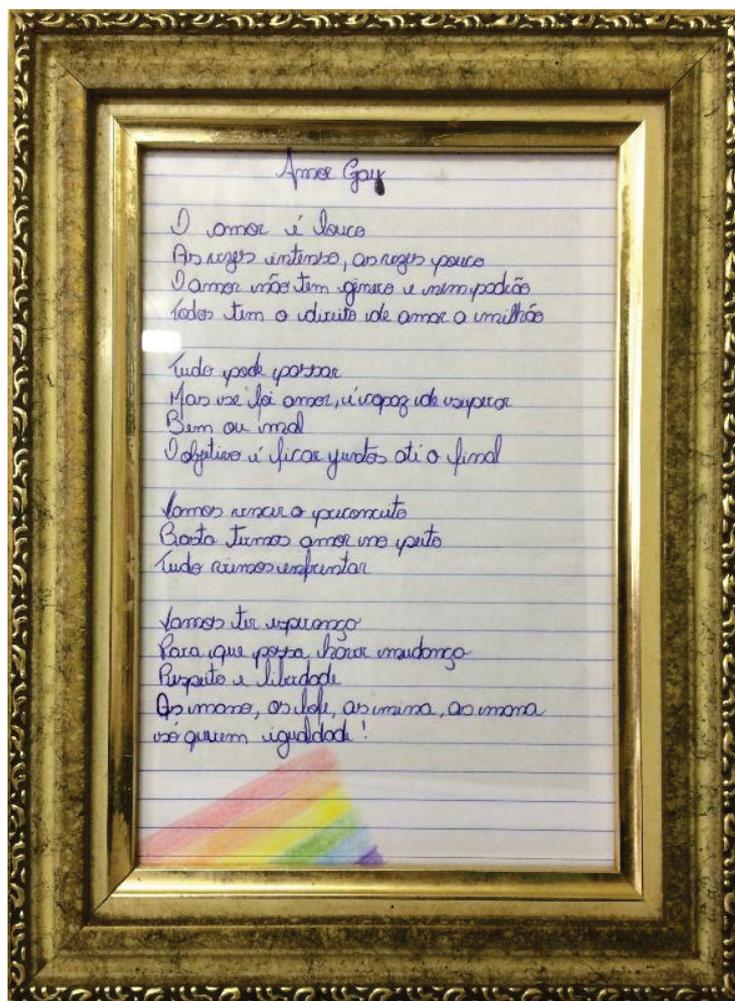
Homofobia:





Amor Gay

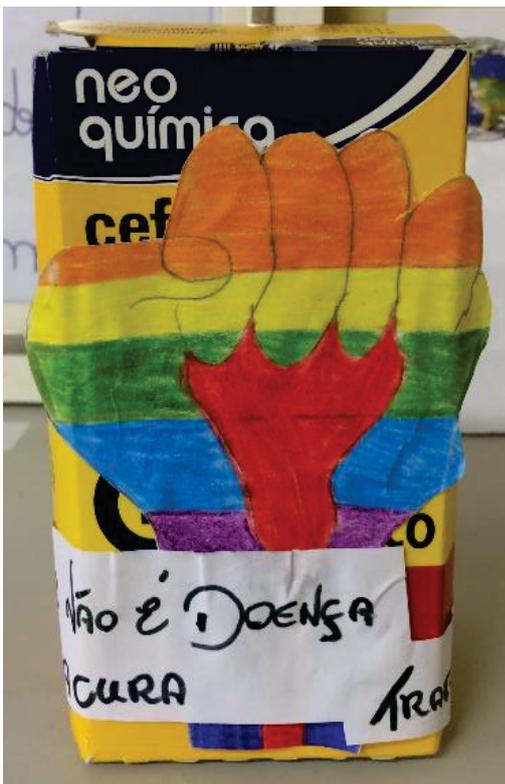
O amor é louco
 As vezes intenso, as vezes pouco
 O amor não tem gênero nem padrão
 Todos tem o direito de amar a um
 milhão
 Tudo pode passar
 Mas se foi amor, é capaz de superar
 Bem ou mal
 O objetivo é ficar juntos até o final
 Vamos vencer o preconceito
 Basta termos amor no peito
 Tudo vamos enfrentar
 Vamos ter esperança
 Para que possa haver mudança
 Respeito e liberdade
 Os mano, os bofe, as mina, as mana
 Só querem igualdade!





Não há cura para quem não está doente e sim para os homossexuais

Toda
Forma
De
Amor
é
Válida!

The text is written in red cursive on a white background. It is accompanied by several simple line drawings of wedding couples. One drawing shows a bride and groom holding hands. Another shows a bride and groom standing together. A third drawing shows a bride and groom with a small child. There are also small red hearts scattered around the text and drawings.

"OFEREÇAM 'CURA GAY' PARA HOMOSSEXUAIS"

NÃO HÁ CURA
PARA O QUE NÃO É DOENÇA

Lide com isso!
#OrgulhoLGBT!

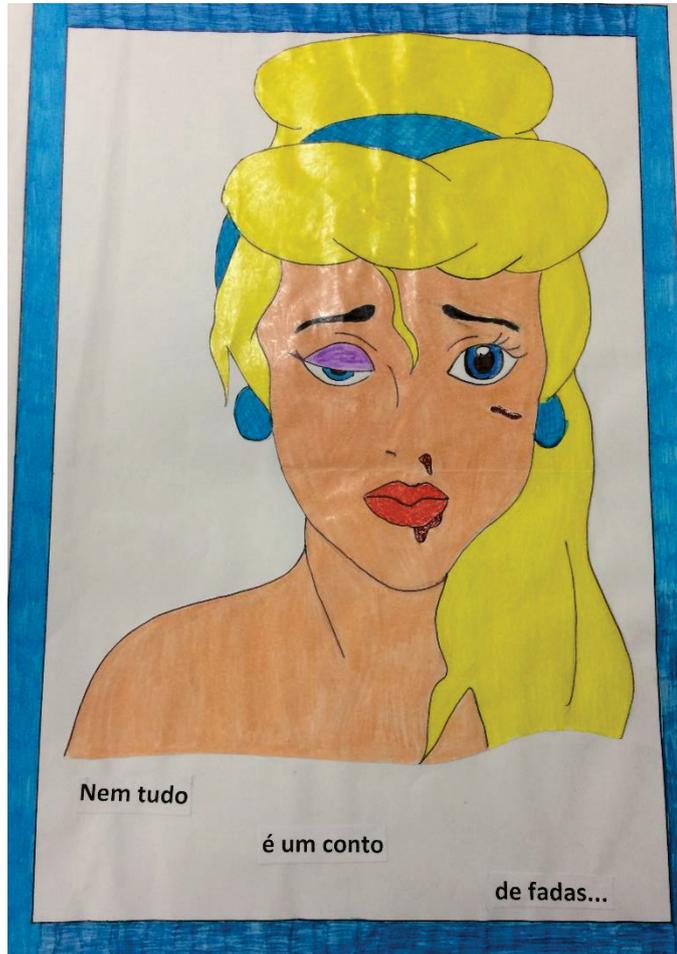
The background is black. There are several colorful stickers and symbols: a yellow heart with a pink outline, a pair of rainbow sunglasses, a small rainbow unicorn head, a yellow bandage with a red cross, and a small rainbow flag. The text is in white and yellow.

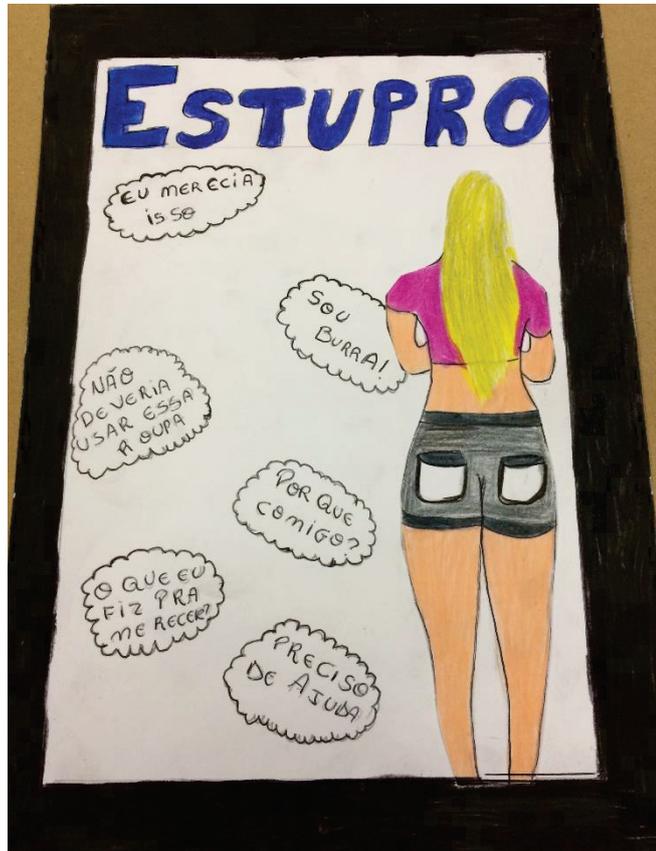


<p>Uma usupab conxim, depois não pode porque é estuprada.</p>	<p>Fu dixis a melha quando debo!</p>	<p>Vão pe tratar peus "viodinhos"</p>
<p>ABUSO SEXUAL</p>	<p>ÁLCOOL</p>	<p>HOMOSSEXUALIDADE</p>
<p>Até quando a pandade vai parar que é por uma peça de usupa que uma mulher é abusada?</p>	<p>O medianta tem esse pensamento até traze a vida de uma pessoa insente, e deixa uma família cutilna com proutos.</p>	<p>Quem tanto igualdade mas não tratam igual quem realmente preiso de igualdade.</p>

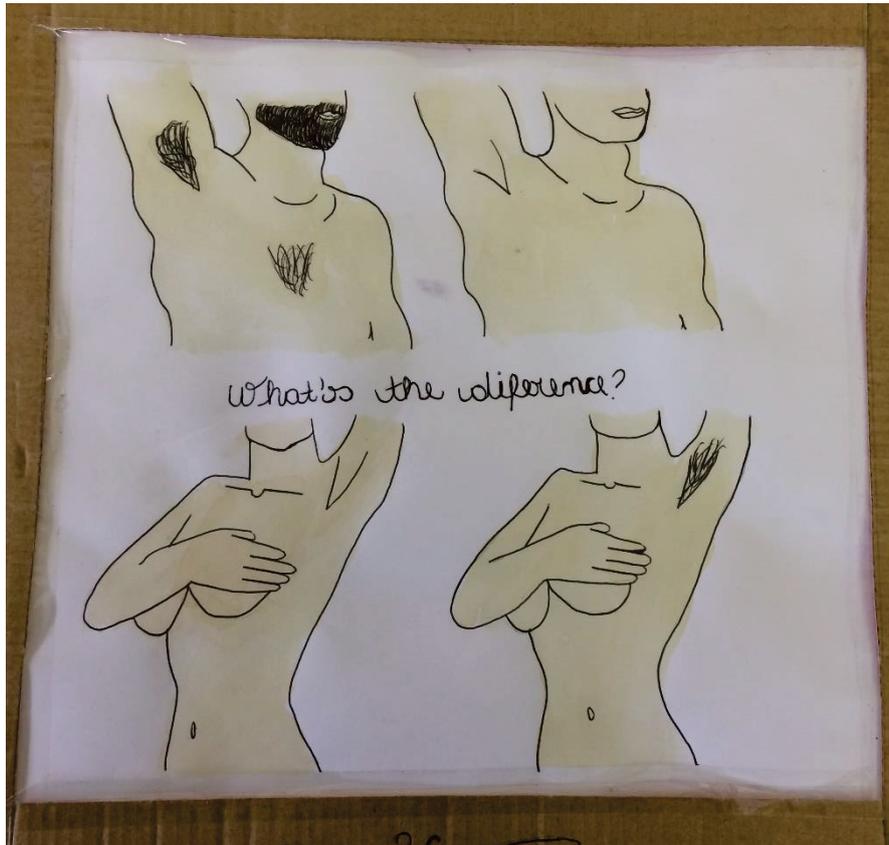
Violência contra as mulheres:

]





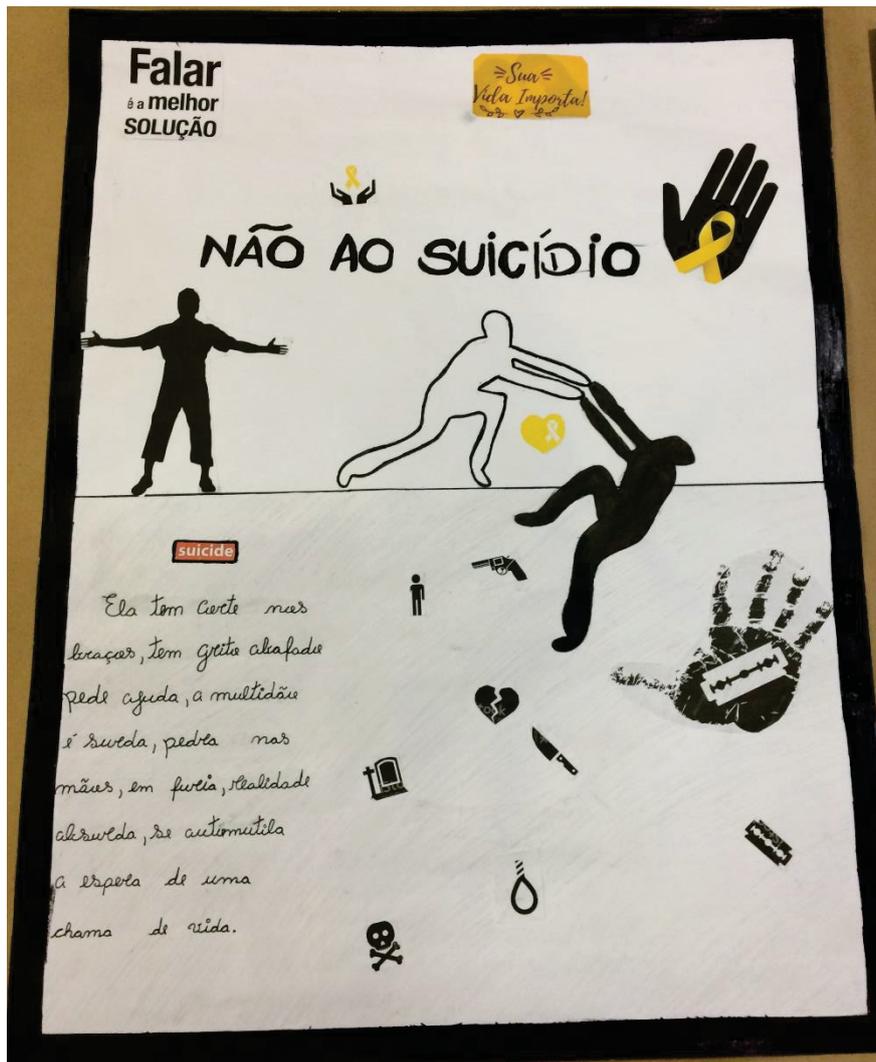
Feminismo e igualdade de gênero:



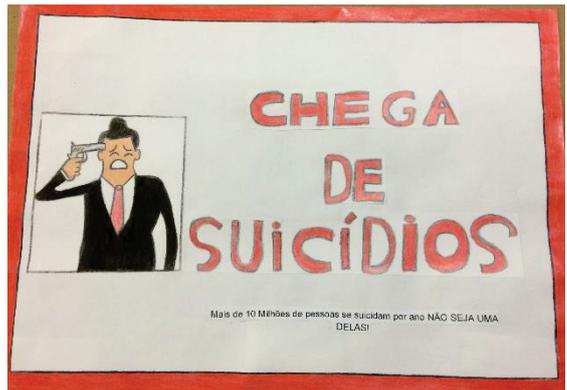
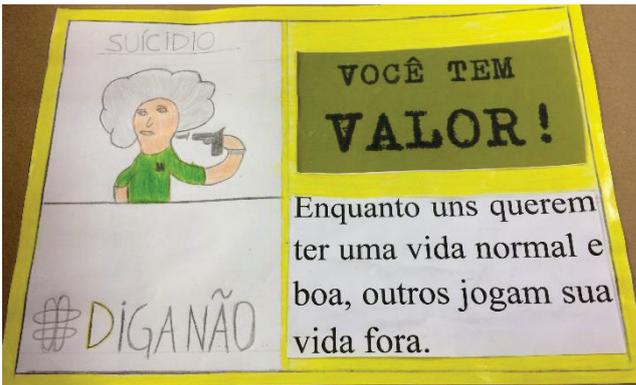
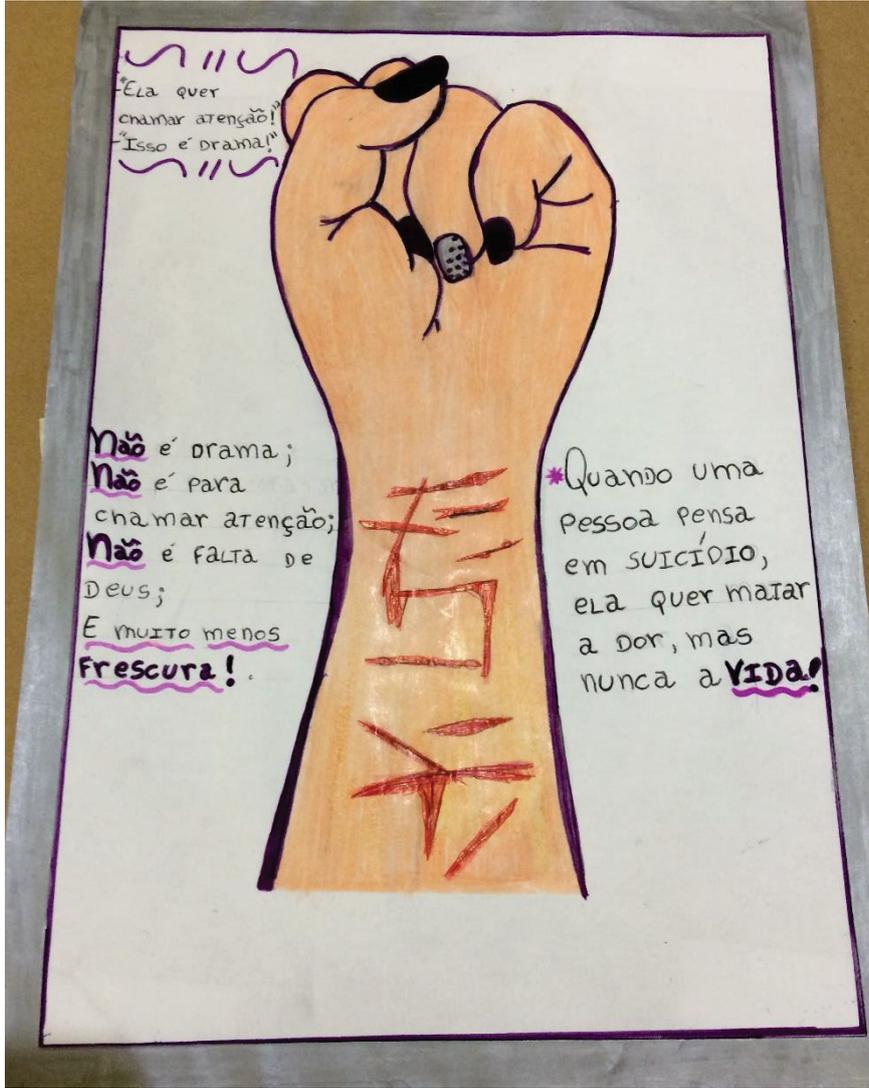




Depressão e suicídio:







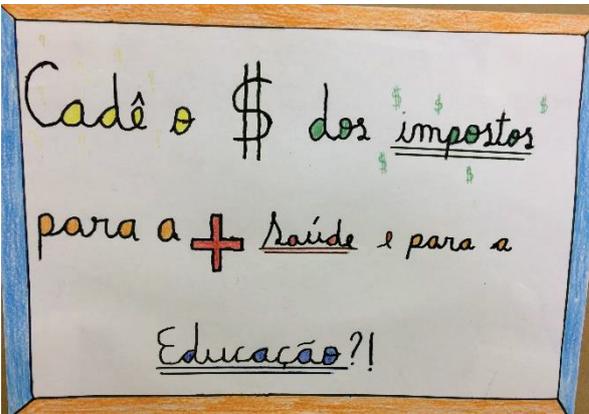
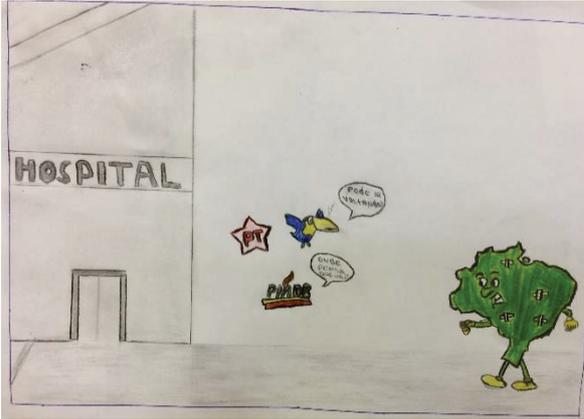
Política e corrupção:





Se você fura fila, se você suborna guarda de trânsito quando é pego na blitz, se você troca seu voto por favores, se você tira vantagem dos outros por se achar mais "esperto", se você recebe um troco a mais e não devolve, se você pra tudo na vida dá um jeitinho...
... você em nada difere dos políticos corruptos deste país. Eles são apenas um reflexo seu.







BRASIL HOJE:

COMO EU VEJO:



COMO MINHA MÃE VÊ:



COMO MEU PAI VÊ:



COMO MEUS PROFESSORES VEEM:



COMO REALMENTE É:





Meio ambiente:

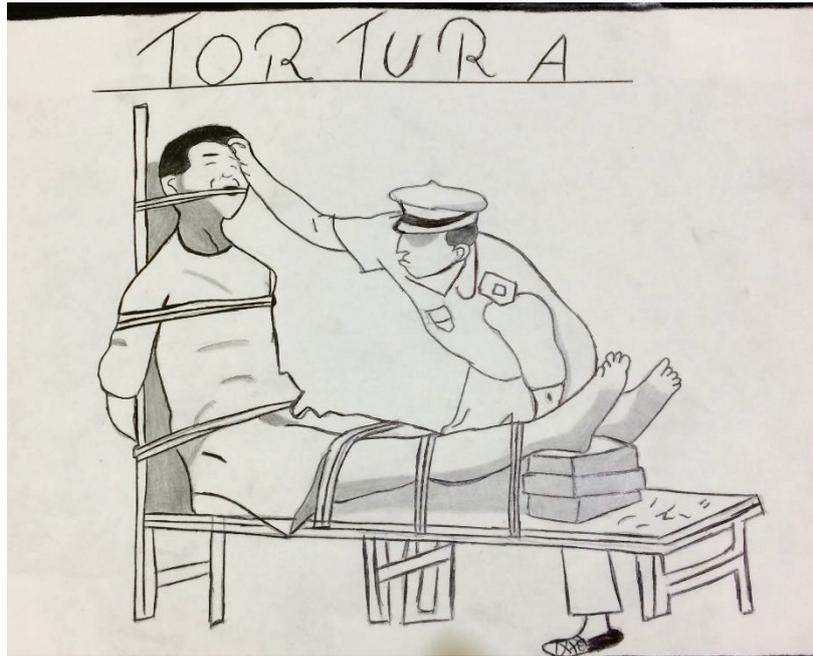


Bullying:

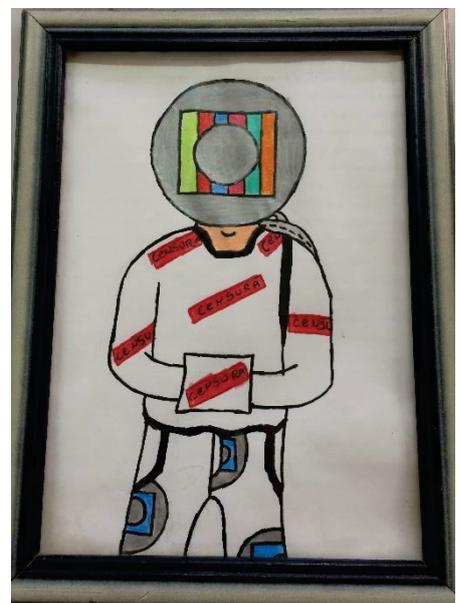


Repressão policial:

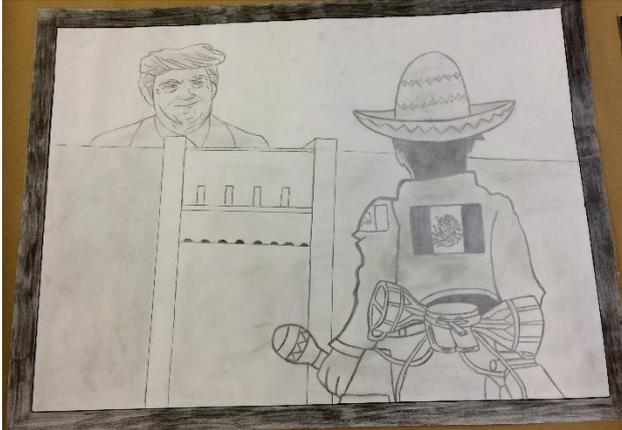




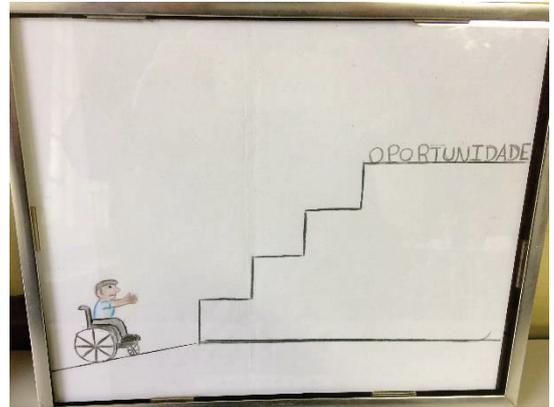
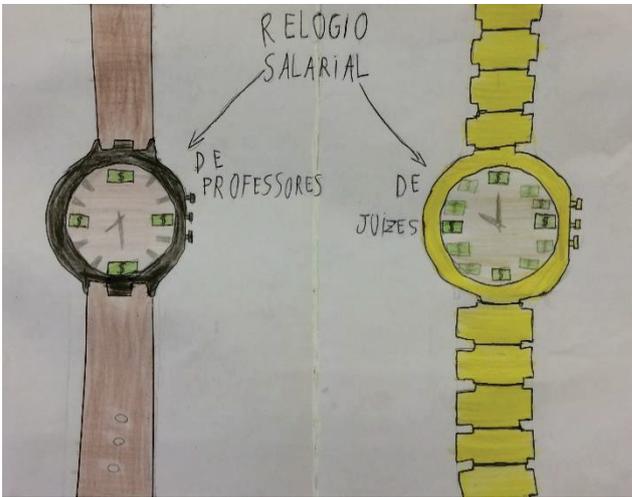
Manipulação da mídia:



Política externa norte-americana:



Desigualdades:



Guerra:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a presente pesquisa a partir de um questionamento: por que imagens produzidas por artistas das vanguardas brasileiras dos anos 1960 e 1970 não são utilizadas como fontes para o ensino de história quando o recorte temático e temporal é a resistência à ditadura civil-militar no Brasil? Desde então, um longo caminho foi percorrido na busca pelo entendimento de como essa abordagem poderia ser realizada com alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental até chegar ao resultado deste trabalho.

Ao longo de minha formação acadêmica, durante a graduação, realizei leituras e elaborei trabalhos que relacionassem História e Arte e, quando comecei a lecionar a disciplina de História para o Ensino Fundamental, em 2006, tentava, sempre que possível, utilizar imagens artísticas para discorrer sobre os conteúdos específicos de cada série ou ano. No entanto, esse trabalho era realizado de forma um tanto quanto “intuitiva”, já que não fui capacitada especificamente para entender a forma como as imagens artísticas devem ser empregadas em sala de aula.

De 2006 a 2016 (ano que ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) continuei recorrendo às imagens da forma que comumente discentes as utilizam, ou seja, como um “espelho” ou “reflexo” do real. Quando optei por direcionar a pesquisa acadêmica do ProfHistória para essa questão e iniciei as primeiras leituras bibliográficas, pude perceber que, apesar do meu interesse pelo assunto, tinha pouco conhecimento sobre como a questão era abordada pelas produções acadêmicas mais recentes.

Consegui verificar, então, que havia um vasto campo de investigação que envolvia a imagem na pesquisa histórica e uma construção de conhecimentos já bastante consolidada nessa linha. Em contrapartida, ao fazer o levantamento bibliográfico sobre o uso de imagens artísticas das vanguardas nacionais no ensino de história, deparei-me com o oposto: uma completa ausência de bibliografia específica voltada à educação. Os livros ou artigos que tratavam do uso de imagens como fontes históricas eram muito generalizantes ou discorriam apenas sobre imagens artísticas com temáticas históricas (pinturas na maioria das vezes) e obras já canonizadas. Já havia constatado tal ausência nos livros didáticos com os quais tive contato e trabalhei durante esses doze anos de docência.

Isto posto, decidi que gostaria de levar para sala de aula imagens não convencionais com o propósito de discutir a resistência à ditadura civil-militar. Como já possuía um parco entendimento sobre a produção artística específica de Cildo Meireles entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, resolvi, por isso, desenvolver um projeto que unisse o meu interesse pela arte de guerrilha e o ensino de história sobre a resistência à ditadura civil-militar no Brasil. Tal temática adequava-se, aliás, aos conteúdos programáticos para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, nas quais lecionava no ano de 2017.

Desse ponto, surgiram outras dificuldades. O longo período afastada da academia provocou em mim, uma certa insegurança para a realização do trabalho de pesquisa. No entanto, ao frequentar as aulas ofertadas pelo ProfHistória; ao iniciar as leituras recomendadas; ao participar das discussões promovidas pelas professoras das disciplinas que cursei e ao entrar em contato com minhas amigas e meus amigos de turma que passavam pelas mesmas angústias que eu, fui modificando minha percepção a respeito do trabalho acadêmico e de sua relação com o ensino. Essas vivências possibilitaram-me amadurecer profissionalmente como professora e como pesquisadora (espero que esta última seja uma trajetória sem volta, uma vez que a primeira já era). Além de tudo isso, nós, alunos e alunas do ProfHistória, contávamos com uma adversidade ainda maior: conciliar os horários e administrar o tempo entre as atividades escolares e profissionais com as do mestrado.

Superado as referidas atribulações, outros contratempos surgiram. Não entendíamos muito bem como funcionavam as exigências do Programa; como desenvolveríamos uma dissertação de mestrado que contasse com uma aplicação prática no ensino de história? Dúvidas que nos atormentavam com frequência e só foram supridas, pelo menos a meu ver, ao final da aplicação do projeto e da redação deste trabalho de pesquisa. Observando retrospectivamente todas essas circunstâncias, considero que o balanço final foi muito positivo. Ao perceber o quanto o empenho em realizar essa pesquisa foi significativo para modificar meu trabalho de docência e como os e as estudantes que participaram dele aprenderam e construíram seus próprios conhecimentos, posso considerar que ela representou um passo à frente no longo caminho da construção de uma educação de qualidade, inclusiva e colaborativa. Afinal, se não fosse esse conjunto de agentes participando de sua construção, este trabalho não existiria.

Para o desenvolvimento do presente estudo, intencionei percorrer, por meio da escrita, o mesmo caminho que transcorri desde as primeiras leituras até a aplicação da proposta de atividade didática com alunas e alunos de seis turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. No primeiro momento, tive como objetivo principal situar o objeto “arte” nas pesquisas históricas, buscando traçar um inventário de como esses estudos foram e vêm sendo feitos e quais os seus arcaísmos teóricos desde suas primeiras utilizações, datadas do final do século XIX, passando pelas considerações de que as imagens artísticas eram um reflexo da sociedade e do mundo, entrando nas análises iconográfica e iconológica lideradas por Panofsky, até chegar ao momento das pesquisas mais recentes que colocavam as imagens como objetos de estudo da História Cultural somente quando os documentos escritos não eram suficientes.

Da história da arte tradicional ao uso de imagens pela Escola dos *Annales*, muito se alterou em relação ao tratamento delas como fontes históricas. A partir dos anos 1970 e, principalmente, na década de 1990, o desenvolvimento de novos métodos e abordagens foram fundamentais para chegarmos a forma como as imagens são observadas e inquiridas atualmente pelas pesquisas desenvolvidas no quadro da Nova História Cultural e da Cultura Visual. De representações sociais, elas passaram a ser exploradas como integrantes construtoras da cultura, como artefatos que contêm uma história e como passíveis de diversas interpretações de acordo com o “olhar do período”, segundo Baxandall.

Seguindo nessa vertente, expus o conceito de imagem, buscando abalizar os diferentes entendimentos do termo, tanto teoricamente quanto no campo educacional, apoiando-me principalmente, e respectivamente, em autores como W. J. T. Mitchell e Eduardo Paiva.

Para delimitar meu objeto de estudo, apontei as discussões a respeito do conceito de vanguarda desenvolvidos pelas argumentações de Peter Bürger e Hal Foster, assim como alguns dos preceitos das ditas vanguardas (crítica à instituição-arte e a aproximação da arte com a vida). Tais ideias conduziram à introdução dos debates que mais interessavam-me nesta pesquisa, ou seja, as especificidades das vanguardas brasileiras e da arte de guerrilha. Nesta etapa do trabalho, tracei uma breve trajetória dos movimentos vanguardistas nacionais, desde a década de 1920 até os anos 1970, apoiando-me na leitura de Maria de Fátima Morethy Couto. Focalizando o conceito de arte de guerrilha, recorri aos textos dos críticos de arte Décio Pignatari e Frederico Morais, que expressaram seus entendimentos sobre essa

forma de produção visual do final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Essas relações só foram realizados por mim, graças às leituras da vasta e aprofundada produção historiográfica sobre o tema desenvolvida por Artur Freitas.

Ainda no primeiro capítulo, circunscrevi as imagens no ensino de história, relacionando-as com o que os documentos oficiais orientam sobre seus usos em sala de aula na disciplina de História. Também fiz um levantamento da produção acadêmica sobre o tema “o uso de imagens no Ensino de História”, demonstrando como essa produção ainda é escassa e necessita de novas abordagens, afinal, muito se produz de conhecimento sobre obras já canonizadas pela historiografia voltada à educação e deixa-se de lado uma enorme gama de imagens que poderiam igualmente ser utilizadas como fontes no ensino de História.

No segundo capítulo, ambicionei caracterizar um panorama da produção cultural entre os primeiros anos da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1968). Apresentei alguns grupos e movimentos de vanguarda que se fizeram presentes nas artes plásticas no país (neoconcretismo, Grupo Rex, nova figuração, tropicália). Citando exposições de arte e trabalhos individualizados de certos artistas, assim como discussões que eram realizadas no interior das esquerdas no tocante à produção cultural, quis explicitar o clima de efervescência cultural que Frederico Moraes chamou de “a grande festa tropical”.

A datar de 1968, com as restrições ainda maiores à sociedade civil advindas do AI-5, uma radicalidade se fez presente no domínio cultural e, principalmente, em parte da produção visual conduzida pelos chamados “artistas guerrilheiros” ou “geração AI-5”. Com o aumento da censura e da repressão pelo Estado autoritário, a violência tornou-se tema e modo de ação em parte das obras dos artistas que compunham essa vanguarda nacional.

O terceiro capítulo foi dedicado especificamente ao trabalho de Cildo Meireles produzido no período conhecido como “anos de chumbo”. Situei a trajetória do artista, relacionando-a com outros acontecimentos e posicionamentos daquele determinado momento histórico. A análise das quatro obras selecionadas foi orientada por uma interpretação que abarcasse a leitura triangular proposta por Baxandall (“termos do problema”, “cultura” e “descrição da obra”) e pela proposta metodológica desenvolvida por Artur Freitas para a análise histórica de imagens artísticas (partindo de três vertentes de análise: formal, semântica e social). Eu as escolhi por considerá-las como ponto de convergência para entender os desdobramentos que fruíram a partir do

conceito da arte de guerrilha. Nesta pesquisa, elas converteram-se em referenciais utilizados para reconstruir um discurso visual da resistência ao Estado autoritário e às arbitrariedades praticadas pelos agentes da ditadura.

Por fim, no quarto e último capítulo, demonstrei como realizei a passagem da pesquisa acadêmica para a prática em sala de aula. Descrevi brevemente a proposta de atividade didática, enfatizando e, posteriormente, analisando os conhecimentos prévios que as alunas e os alunos apresentaram sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil. Também, sinteticamente, relatei como a temática da resistência à ditadura civil-militar, por meio das manifestações culturais, artísticas e, especialmente, pela produção das obras selecionadas de Cildo Meireles, foram compondo a minha narrativa docente com os e as estudantes. Para além das obras de Cildo Meireles, assim como na dissertação, na prática em sala de aula apresentei outras fontes visuais e também musicais, escritas, orais, além da bibliografia que trata da temática, proporcionando aos e às estudantes uma apropriação significativa desse conteúdo programático.

Então, subseqüentemente, demonstrei – por meio das palavras escritas pelos próprios alunos e alunas – a forma como eles e elas avaliaram tal abordagem proposta por mim, além dos resultados de todo esse percurso que culminou na elaboração de uma manifestação visual realizada pelo grupo de estudantes, que resultou em uma exposição apresentada a toda comunidade escolar.

Para finalizar, objetivei com este trabalho levar para o ensino de História fontes alternativas delimitadas à produção visual da chamada arte de guerrilha, destacada pelas obras de Cildo Meireles, além de ressaltar perante as alunas e alunos a importância de defendermos um regime democrático e avesso à qualquer tipo de abuso por parte do Estado. Com isso, espero incentivar outras professoras e professores a igualmente aplicar essa atividade didática em suas aulas de História, realizando as modificações e inclusões de que sentirem necessidade, para que cada vez mais, e de forma mais significativa, as obras de arte produzidas ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI sejam utilizadas como fontes no ensino de história.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

ABREU, Alzira Alves de. *Movimento Revolucionário Tiradentes*. Verbetes do Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbeta-tematico/movimento-revolucionario-tiradentes-mrt>>. Acesso em 10 set. 2017.

ADAMI, Anna. *Meme*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>>. Acesso em 11 mar. de 2018.

ALVARADO, Daisy Valle Machado Peccinini de. *Figurações Brasil nos 60: neofigurações fantásticas e neo-surrealismo, novo realismo e nova objetividade*. São Paulo: Itaú Cultural / Edusp, 1999

ARANTES, Otilia B. F. De “Opinião-65” à 18ª Bienal. *Novos estudos*, Cebrap, n. 15, São Paulo, julho de 1986.

ARAUJO, Maria Paula. Esquerdas, juventude e radicalidade na América Latina nos anos 1960 e 1970. In: FICO, Carlos; FERREIRA, Marieta de Moraes; ARAUJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz (orgs.). *Ditadura e democracia na América Latina: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo, RS. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção: explicação histórica dos quadros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BERTONI, Izabella Gomes Lopes. *Conceitualismo e experimentação em um contexto político autoritário: formas de atuação na obra de Cildo Meireles (1970-1975)*. Monografia – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BIOGRAFIA de um jornalista. Vlado e a política. *Instituto Vladimir Herzog*. Disponível em: <http://vladimirherzog.org/biografia/?gclid=CjwKCAjwuITNBRBFEiwA9N9YEJFhVxk-DGNGQnofsNKz58DAVa3zASK4F2e3v7GqK0zyff0bUpc-hoCZslQAvD_BwE>. Acesso em 26 ago. 2017.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

BOULOS, Alfredo. *História, sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD, 2015.

BORGES, Nilton. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura*:

regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – História – 1997.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Edital de Convocação 02/2015 -CGPLI: Edital PNLD/2017.

BRITO, Ronaldo; HOLANDA, Heloísa Buarque de. Artes plásticas no Brasil: Explosão de mercado e crise de criação. *Opinião*, Rio de Janeiro, 19 nov. 1973.

BULHÕES, Maria Amélia. Artes plásticas no Brasil: vanguardas e internacionalização nos anos 1960. *Porto Arte – Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, vol. 4, n. 7, maio 1993.

BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. Lisboa: Vega, 1993 [1974].

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

CARVALHO, José Murilo de. Tiradentes: um herói para a República. In: CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: imaginário da República do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CENTRO Popular de Cultura (CPC). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399389/centro-popular-de-cultura-da-une>>. Acesso em: 22 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

COELHO, Frederico. *Eu, brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado: cultura marginal no Brasil das décadas de 1960 e 1970*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COELHO, Thiago da Silva. A imagem e o ensino de história em tempos visuais. *Percursos*, Florianópolis, v. 13, n° 2, jul./dez. 2012.

COUTO, Maria de Fátima Morethy. *Por uma vanguarda nacional: a crítica brasileira em busca de uma identidade artística (1940-1960)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

DELLAMORE, Caroline. Do Corpo à Terra, 1970: Arte guerrilha e resistência à ditadura militar. *Revista Cantareira*, Rio de Janeiro, ed. 20, p. 109-123, jan.-jun. 2014.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. *A arte depois das vanguardas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

_____. Impasses da guerrilha. In: FREITAS, Artur. *Arte de guerrilha: vanguarda e conceitualismo no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FAVARETTO, Celso. *Tropicália: alegoria, alegria*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes, FRANCO, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009; FONSECA, op. cit.; MOLINA, Ana Heloisa. Imagens como documentos – professores, alunos e o ensino e aprendizagem de história. *Textura*, Canoas, v. 10, n. 17, jan./jun. 2008.

FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORTI, Andrea Siqueira D'Alessandri. Memória em exposição: A arte de Carlos Zílio e Sérgio Ferro durante a ditadura. In: GRINBERG, Lucia, ARAUJO, Maria Paula Nascimento e QUADRAT, Samantha (orgs.). *50 anos do golpe: debates dissidentes*. Niterói-RJ: PPGHistória-UFF, 2016.

FOSTER, Hal. *O retorno do real: A vanguarda no final do século XX*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FREITAS, Artur. Apontamentos sobre a autonomia social da arte. *História social*, Campinas, n° 11, p. 115-134, 2005.

_____. 1970. Do Corpo à Terra: exposição-limite. In: CAVALCANTI, Ana; OLIVEIRA, Emerson Dionisio de; COUTO, Maria de Fátima Morethy; MALTA, Marize (orgs.). *Histórias da Arte em Exposições: Modos de ver e exhibir no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Book's/FAPESP, 2016, p. 171-188.

_____. *Arte de guerrilha: vanguarda e conceitualismo no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

_____. *Arte e contestação: uma interpretação relacional das artes plásticas nos anos de chumbo – 1968-1973*. Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

_____. Arte moderna: notas sobre a autonomia. In: FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *História e arte: encontros disciplinares*. São Paulo: Intermeios, 2013.

_____. *Contra-arte: vanguarda, conceitualismo e arte de guerrilha – 1969-1973*. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. História e imagem artística: por uma abordagem tríplice. In: *Estudos Históricos*, nº 34, História e Imagem. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2004.

_____. Modernidade na banguela: crítica de arte e vanguarda em Frederico de Moraes. In: EGG, André; FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *Arte e política no Brasil: modernidades*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. Vanguardas brasileiras e ditadura militar: o conceitualismo na obra de Carlos Zílio e Cildo Meireles. *ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA* – Londrina, 2005.

GEJÃO, Natália Germano; MOLINA, Ana Heloisa. Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. *Anais do VII seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*. Londrina: Eduel, 2008.

HAPPENING. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3647/happening>>. Acesso em: 27 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

HERKENHOFF, Paulo; MOSQUERA, Gerardo; CAMERON, Dan. *Cildo Meireles*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. *Cultura e participação nos anos 60*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JUSTINO, Maria José. *Seja marginal, seja herói: modernidade e pós-modernidade em Hélio Oiticica*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1998.

KAMINSKI, Rosane. Reflexões sobre a pesquisa histórica, a ficção e as artes. In: FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *História e arte: encontros disciplinares*. São Paulo: Intermeios, 2013.

KNAUSS, Paulo. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. In: Anos 90, Porto Alegre, v.15, n.28, p.151-168, dez. 2008.

_____. Arte e política: imagem e cultura visual. In: FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *História e arte: encontros disciplinares*. São Paulo: Intermeios, 2013.

_____. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

KORNIS, Mônica Almeida. *Sociedade e cultura nos anos 1950*. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Sociedade/Anos1950>>. Acesso em 19 de jul. de 2017.

_____. *Centro Popular de Cultura*. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Centro_Popular_de_Cultura>. Acesso em 22 de jul. de 2017.

KUCINSKI, Bernardo. *Pau de arara: A violência militar no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

LEITE, Saray Ayesta. A criatividade na sala de aula: o ensino de História e os recursos da indústria cultural. *Cadernos de História*. Uberlândia, jan. 97/dez. 98.

MARCONDES, Ana Maria Reis Garcia; SARDELICH, Maria Emília. A produção acadêmica sobre cultura visual no banco de teses da CAPES: um levantamento bibliográfico. *Anais*, III CONEDU, v. 1, 2016, sem paginação.

MITCHELL, W. J. T. Mostrar o ver: uma crítica à cultura visual. *Journal of Visual Culture*, 2002.

_____. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOLINA, Ana Heloisa. Imagens como documentos – professores, alunos e o ensino e aprendizagem de história. *Textura*, Canoas, v. 10, n. 17, jan./jun. 2008.

MONTEIRO, Charles. Pensando sobre História, Imagem e Cultural Visual. *Patrimônio e memória*. São Paulo, Unesp, v. 9, n. 2, p. 3-16, julho-dezembro, 2013.

MONTEIRO, Rosana Horio. Cultura Visual: definições, escopo, debates. *Domínios da imagem*, Londrina, I, n. 2, p. 129-134, maio 2008.

NAPOLITANO, Marcos. Arte e política no Brasil: História e Historiografia. In: EGG, André; FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *Arte e política no Brasil: modernidades*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. *Cinema: experiência cultural e escolar*. Caderno de Cinema do Professor, p. 10, 2009.

_____. *Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)*. São Paulo: Contexto, 2001.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PADRÓS, Enrique Serra. Terrorismo de Estado: reflexões a partir das experiências das Ditaduras de Segurança Nacional. In: GALLO, Carlos Artur; RUBERT, Silvana (orgs.). *Entre a memória e o esquecimento: estudos sobre os 50 anos do Golpe Civil-Militar no Brasil*. Porto Alegre: Ed. Deriva, 2014.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFSKY, E. "Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença". In: Significado nas Artes Visuais. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1986.

PEREIRA, Lara Rodrigues. *Abordagem didática do uso do cinema em sala de aula*. UDESC, 2012; RANZI, Serlei Maria Fischer. Cinema e aprendizagem em História. *História e Ensino*, 1998.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia*. São Paulo: Moderna, 2012.

PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. O "milagre" brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.: Ed. 34, 2005.

READY-MADE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5370/ready-made>>. Acesso em: 17 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

REIS, Paulo de Oliveira. *Exposições de arte: vanguarda e política entre os anos de 1965 e 1970*. Tese de doutorado, Curitiba, Setor de Ciências Humanas, Letras e Arte, Universidade Federal do Paraná, 2005.

_____. Francisco Bittencourt: ensaio sobre uma trajetória crítica. In: FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (orgs.). *História e arte: encontros disciplinares*. São Paulo: Intermeios, 2013.

RIDENTI, Marcelo. Cultura e política: os anos 1960-1970 e sua herança. In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da tv*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *O fantasma da revolução brasileira*. [E-book]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e a luta armada. In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SALGUEIRO, Heliana Angotti. Introdução à edição brasileira. In. BAXANDALL, Michael. *Padrões de intenção: explicação histórica dos quadros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas no ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *III Encontro Perspectivas do ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SAMPAIO, Jaqueline Santos. *Entre significados e representações: reflexões sobre a presença de imagens artísticas em livros didáticos de História*. Monografia de conclusão do curso de Especialização em Pedagogia da Arte. UFRGS. Porto Alegre, 2013.

SANTIAGO, Francisco das Chagas Fernandes Júnior. Entre a representação e a visualidade: alguns dilemas da relação história e cinema. *Domínios da Imagem*, Londrina, ano II, n. 3, p. 65-78, nov. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para professores de História. *História & Ensino, Londrina*, v. 8, edição especial, out. 2002.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política: 1964-1968. In: *O pai de família*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

_____. O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil – 1964-1985). *Antíteses*, Londrina, v. 2, n. 3, p. 33-34, jan.-jun. de 2009.

SILVESTRIN, Mônica L.; CARNEIRO, Ana Gilka D. Indo além da temática histórica: a linguagem pictórica como recurso pedagógico. *História & Ensino*; Universidade Estadual de Londrina, v. 5, jul. 1999.

SÜSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários e retratos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

TROPICALIA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3741/tropicalia>>. Acesso em: 19 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Acesso em 19 de jul. de 2017.

VIANA, F. S. *A prática docente e o uso da imagem: Estudo de caso de um professor de História*. Dissertação de Mestrado – UFPE. Recife, 2013.

Fontes

AMARAL, Zózimo Barrozo do. Plásticas. *Jornal do Brasil*, 29 out. 1969.

AYALA, Walmir. As artes na semana. Feira na Giro. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 19 ago. 1968.

_____. Nas artes a tradição inova e a vanguarda radicaliza. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1970.

_____. Nas artes a tradição inova e a vanguarda radicaliza. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1970.

_____. Salão da Bússola. *Jornal do Brasil*, 30 out. 1969.

BITTENCOURT, Francisco. A geração tranca-ruas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 mai. 1970.

BRASIL. Código Penal. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

_____. Decreto-lei nº 314, de 13 de março de 1967.

_____. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.

_____. Ato Institucional nº 13, de 5 de setembro de 1969.

_____. Ato Institucional nº 14, de 5 de setembro de 1969.

COHN, Thomas M. A feira... *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 22 set. 1968.

CRUZ, Adriana; MAGALHÃES, Maria Inez. PM detalha tortura e assassinato de Amarildo. *O Dia*, Rio de Janeiro, 15 out. 2013.

FERRAZ, Lucas. O instante decisivo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 fev. 2012.

FOLHETO distribuído no Morumbi ensina a ouvir noticiário com malícia. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 24 mar. 1970.

GASPARI, Elio. O terrorista de 1968 remunera-se em 2008. *Folha de São Paulo*, 23 mar. 2008.

LAUS, Harry. A vanguarda ataca Minas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 2 de ago. de 1966.

LE COCQ vive “fim melancólico” no Rio. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 mai. 2006.

MARIE, Fhoutine. 13 de junho, o dia que não terminou. *Carta Capital*, 16 set. 2013.

MARTINEZ, José Celso. Anthropophage. *Partisans*, n. 47, Paris, abr./mai. 1969. In: SCHWARZ, Roberto. Cultura e política: 1964-1968. In: *O pai de família*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MORAIS, Frederico. “Ambientes” de Gildo Meireles. *Diário de Notícias*, 1º mai. 1969.

_____. Arte no parque: Do Corpo à Terra. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 8 abr. 1970.

_____. *Artes plásticas: a crise da hora atual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Artes plásticas: a crise da hora atual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra. In: BASBAUM, Ricardo (org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, fricções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

_____. Eis a arte. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 17 abr. 1970.

_____. Gravaturas, o vento levou. *Diário de Notícias*, 30 set. 1969.

_____. História da vanguarda brasileira – anotações/9. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 27 fev. 1971.

_____. Reflexões da Semana Santa – 2. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 1 abr. 1970.

_____. *Revisão / 69-2: a nova cartilha*. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 06 jan. 1970.

_____. *Revisão/69 – 1*. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 1 jan. 1970.

_____. Revisão/69 – 2. A nova cartilha. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 6 jan. 1970.

_____. Salão da Bússola: resultado. *Diário de Notícias*, 28 out. 1969.

_____. Saturação e desinteresse. Dillon e Cildo. *Diário de Notícias*, 30 jul. 1970.

_____. Uma reportagem. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 13 mai. 1970.

_____. Vanguarda brasileira em NY. *Diário de Notícias*, 16 mai. 1970.

PIGNATARI, Décio. *Teoria da guerrilha artística* (1967). Publicado originalmente em *Contracomunicação*. São Paulo: Perspectiva. 1973.

SANDRONI, Cícero. A Unidade Experimental. *Correio da Manhã*, 20 out. 1969.

SEQUESTRADORES fazem exigências ao governo. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1969.

TAVARES, Ana Cristina. “Cadê Amarildo?” Pergunta feita em 2013 tomou as ruas no Rio e até no exterior. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 set. 2016.

VIGNA, Anne. Amarildo: a história do pedreiro desaparecido após ser detido em UPP. *Terra*, 30 jul. 2013.

Imagens

Fig. 1: <https://www.moma.org/learn/moma_learning/marcel-duchamp-bicycle-wheel-new-york-1951-third-version-after-lost-original-of-1913>. Acesso em 17 nov. 2017.

Fig. 2: <<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=104>>. Acesso em 17 nov. 2017.

Fig. 3: <<https://evalynzhang18.wordpress.com/category/ides-141/>>. Acesso em 17 nov. 2017.

Fig. 4: <<https://www.moma.org/collection/works/78386>>. Acesso em 10 out. 2017.

Fig. 5: ENGENHO Manual que Faz Caldo de Cana. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61279/engenho-manual-que-faz-caldo-de-cana>>. Acesso em: 14 de Mai. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 6: PRIMEIRA Missa no Brasil. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1260/primeira-missa-no-brasil>>. Acesso em: 14 de Mai. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 7: INDEPENDÊNCIA ou Morte [O Grito do Ipiranga]. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1431/independencia-ou-morte-o-grito-do-ipiranga-o-grito-do-ipiranga>>. Acesso em: 14 de Mai. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 8: <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/>>. Acesso em 22 out. 2017.

Fig. 9: PARANGOLÉ P6, Capa 3 Parangolé P6, Capa 3, Homenagem a Mário Pedrosa. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66321/parangole-p6-capa-3>>. Acesso em: 23 de Jul. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 10 e 11: <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/>>. Acesso em 22 out. 2017.

Fig. 12: O Porco. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra5980/o-porco>>. Acesso em: 23 de Jul. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 13: <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/>>. Acesso em 22 out. 2017.

Fig. 14: TROPICÁLIA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66335/tropicalia>>. Acesso em: 23 de Jul. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 15: <http://artesferap.dominiotemporario.com/entrevista_frederico_de_morais.ht>. Acesso em 28 out. 2017.

Fig. 16: A Imagem da Violência. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra43349/a-imagem-da-violencia>>. Acesso em: 23 de Jul. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 17: CONSENSUS. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33315/consensus>>. Acesso em: 23 de Jul. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 18: MILITAR. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra7140/militar>>. Acesso em: 17 de Nov. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 19: CÂNTICO dos Cânticos. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8911/cantico-dos-canticos>>. Acesso em: 23 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 20: A-DORAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra5972/a-doracao>>. Acesso em: 23 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 21: USA e Abusa. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra5062/usa-e-abusa>>. Acesso em: 23 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7;

Fig. 22: <<http://mam.org.br/acervo/2000-086-tozzi-claudio/>>. Acesso em 28 out. 2017.

Fig. 23: CAE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra21093/cae>>. Acesso em: 23 de Jul. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7;

Fig. 24: < <http://www.bienal.org.br/post.php?i=537>>. Acesso em 28 out. 2017.

Fig. 25: <<https://www.moma.org/collection/works/79809?locale=en>>. Acesso em 28 out. 2017.

Fig. 26: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25447>>. Acesso em 28 out. 2017.

Fig. 27: < <http://memoriasdaditadura.org.br/obras/trouxas-ensanguentadas-1970-de-artur-barrio/index.html>>. Acesso em 07 mai. 2018.

Fig. 28: LUTE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra43373/lute>>. Acesso em: 28 de Out. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 29: ATENÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra64838/atencao>>. Acesso em: 28 de Out. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 30: SEM Título. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24509/sem-titulo>>. Acesso em: 29 de Out. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 31: ESPAÇOS Virtuais: Cantos. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14101/espacos-virtuais-cantos>>. Acesso em: 29 de Out. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 32: ESPAÇOS Virtuais: Canto. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra6319/espacos-virtuais-canto>>. Acesso em: 05 de Ago. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 33, 34 e 35: <<http://institutomesa.org/projects/a-poetic-collection-domingos-da-criacao-and-voices-of-the-experimental-in-art-and-education/?lang=en>>. Acesso em 29 out. 2017.

Fig. 36: BANDEIRA-POEMA [Seja Marginal, Seja Herói]. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2638/bandeira-poema-seja-marginal-seja-heroi>>. Acesso em: 05 de Mai. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 37: <<https://www.moma.org/calendar/exhibitions/2686>>. Acesso em 29 out. 2017.

Fig.38:<http://thereza_simoes.squarespace.com/desenhografico/nwn2sgy6t8761o4z0t642sy3twd23n>. Acesso em 29 out. 2017.

Fig. 39: <<https://artebrasileirautfpr.wordpress.com/2012/11/26/questoes-socias-na-arte-de-cildo-meireles/#jp-carousel-660>>. Acesso em 29 out. 2017.

Fig. 40: INSERÇÕES em Circuitos Ideológicos - 1. Projeto Coca-Cola. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33688/insercoes-em-circuitos-ideologicos-1-projeto-coca-cola>>. Acesso em: 29 de Out. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 41 e 42: <<http://redanarcoutopistalibre.blogspot.com.br/2014/01/insercao-em-circuitos-ideologicos.html>>. Acesso em 29 out. 2017.

Fig. 43: TIRADENTES: Totem - Monumento ao Preso Político. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33692/tiradentes-totem-monumento-ao-presopolitico>>. Acesso em: 30 de Out. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 44: TIRADENTES: Totem - Monumento ao Preso Político. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33693/tiradentes-totem-monumento-ao-presopolitico>>. Acesso em: 30 de Out. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 45: TIRADENTES: Totem - Monumento ao Preso Político. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível

em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33694/tiradentes-totem-monumento-ao-presopolitico>>. Acesso em: 30 de Out. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Fig. 46: <<http://g1.globo.com/fotos/noticia/2012/08/autor-de-foto-iconica-de-monge-em-chamas-no-vietna-morre-aos-81-anos.html>>. Acesso em 30 out. 2017.

Fig.47:<https://pt.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Herzog#/media/File:VladimirHerzog.jp>. Acesso em 18 mar. 2018. <[Http://arturbarrio-trabalhos.blogspot.com.br/2008/10/situao-tt-1_22.html](http://arturbarrio-trabalhos.blogspot.com.br/2008/10/situao-tt-1_22.html)>.

Fig. 48: <<http://memoriasdaditadura.org.br/obras/insercoes-em-circuitos-ideologicos-projeto-cedula-1975-de-cildo-meireles/index.html>>. Acesso em 30 out. 2017.

Fig. 49: <<http://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/cade-amarildo-542698.html>>. Acesso em 30 out. 2017.

Fig. 50: <<http://revistacarbono.com/artigos/04carbono-entrevista-cildo-meireles/>>. Acesso em 30 out. 2017.

Sites

<<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>

<<http://cpdoc.fgv.br/>>

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>>

<<http://pinacoteca.org.br/>>

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>

ANEXOS

Fontes utilizadas em sala de aula para a aplicação da atividade didática:



Manifestação no Rio de Janeiro em 1968.

Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 00229.461.



Estudantes detidos no estádio de General Severiano.

Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, DOPS-GB D.789 (Foto 14).



Cartaz com dissidentes políticos.

Arquivo Público do Estado de São Paulo, Cartaz Terroristas 20-C-2 1493 (1976).



Manifestante detido no Rio de Janeiro.

Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, DOPS-GB D.789 (Foto 17).



Policiais em manifestação no Rio de Janeiro em 1968.

Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 00229.410.



Caetano Veloso no III Festival da Record. São Paulo, 21/10/1967. Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 47.194.



Repressão policial a manifestação estudantil no Rio de Janeiro em junho de 1968. Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 00229 051.



Estudante Claudio Torres da Silva, participante do sequestro do embaixador americano Charles Elbrick, detido. Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 00364 057.



Passeata de jornalistas em abril de 1968 no Rio de Janeiro. Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 02007 133.



Manifestação estudantil, em 1967, contra o fechamento do restaurante Calabouço.

Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 02007 104.



Cartazes estudantis contra a truculência da repressão.

Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 02007 085.



Presos políticos do DOPS do Rio de Janeiro.

Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 00229 177.



Grafites da organização terrorista Comando de Caça aos Comunistas.

Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 00555 006.



Enterro do estudante Edson Luís.

Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 00554.008.



Repressão policial a manifestação estudantil em junho de 1968 na Praça da Sé, São Paulo.

Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 00555.033.



Mobilização de tanques no Rio de Janeiro em abril de 1964.

Arquivo Nacional, Correio da Manhã, PH FOT 05609.018.



Rubens Gerchman – *Não há vagas* - 1965.

Disponível em

<http://memoriasdaditadura.org.br/obras/nao-ha-vagas-1965-de-rubens-gerchman/index.html>.



Tarsila do Amaral – *Operários* – 1933. Disponível

em <http://tarsiladoamaral.com.br/obra/social-1933/>.



Nelson Leirner– *Adoração* – 1966. Disponível em

<http://memoriasdaditadura.org.br/obras/adoracao-altar-para-roberto-carlos-1966-de-nelson-leirner/index.html>.



Cláudio Tozzi – *Guevara, vivo ou morto* – 1967.

Disponível em

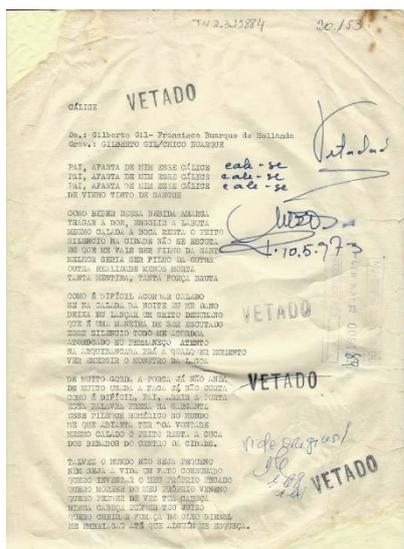
<http://memoriasdaditadura.org.br/obras/guevara-vivo-ou-morto-1967-de-claudio-tozzi/index.html>.



Hélio Oiticica – *Seja marginal, seja herói* – 1967.

Disponível em

<http://memoriasdaditadura.org.br/obras/seja-marginal-seja-heroi-1968-de-helio-oiticica/index.html>.



Letra da composição “Cálice”, de Gilberto Gil e Chico Buarque de Hollanda, censurada em maio de 1973.

Arquivo Nacional, Serviço de Censura de Diversões Públicas, TN_2.3.19884.

Músicas:

O Calhambeque (1964) – Roberto Carlos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fHUWzzYqTk8>.

Disparada (1966) – Jair Rodrigues. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=82dRs2z6iQs>.

Pra não dizer que não falei de flores (1968) – Geraldo Vandré. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=A_2Gtz-zAzM.

Cálice (1978) – Chico Buarque e Milton Nascimento. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RzlniinsBeY>.

Cálice (2011) – Criolo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=utJENUg2NJ4>.

Vídeo narrado por Boris Fausto sobre a vida e a cultura na década de 1960:

“A vida e a cultura no Brasil em 1964”:
<<https://www.youtube.com/watch?v=7FHeI7TuZj8>>

Depoimentos de sobreviventes da ditadura civil-militar brasileira:

“Ditadura - Depoimento 1 Maria Amélia Teles”:
<<https://www.youtube.com/watch?v=zQ6EmZsBAIc>>

“Ditadura - Depoimento 3 Rose Nogueira”:
<<https://www.youtube.com/watch?v=hbyFh-A8yz8>>

“Ditadura - Depoimento 6 Criméia Almeida”:
<<https://www.youtube.com/watch?v=tzmv0w4s6ll>>

“Ditadura - Depoimento 25 Adriano Diogo”:
<<https://www.youtube.com/watch?v=wYtQx-g1-O4>>

“Ditadura - Depoimento 27 Ilda Martins”: <<https://www.youtube.com/watch?v=nV-NPUUpCDk>>

“Ditadura - Depoimento 30 Clair Martins”:
<<https://www.youtube.com/watch?v=uJn1fWVG2-8>>

“Ditadura - Depoimento 31 Nilo Sergio”:
<https://www.youtube.com/watch?v=krf5Z_VOLPM>

“Ditadura - Depoimento 35 Rosalina Santa Cruz”:
<<https://www.youtube.com/watch?v=2KoZbQx7D4E&t=58s>>

Fontes escritas:

MORAIS, Frederico. *Artes plásticas: a crise da hora atual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p. 35.

“A situação no Brasil é de um crescente cerceamento da liberdade (e da censura de filmes e proibições de livros, provavelmente partirão para o fechamento de exposições), onde, a vanguarda aqui, automaticamente, adquire uma conotação política, de reação ao estado de coisas atual.”

MORAIS, Frederico. *Artes plásticas: a crise da hora atual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p. 99.

“Havia um clima ao mesmo tempo alegre e tenso, de comunhão e violência.”

SEQUESTRADORES fazem exigências ao governo. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1969, p. 5.

Manifesto dos sequestradores do embaixador dos estados unidos, Charles Burke Elbrick, lido na madrugada de 5 de setembro de 1969:

“Grupos revolucionários detiveram hoje o senhor Charles Burke Elbrick, embaixador dos Estados Unidos, levando-o para algum lugar do país, onde o mantêm preso. Este ato não é um episódio isolado. Ele se soma aos inúmeros atos revolucionários já levados a cabo: assaltos a bancos, nos quais se arrecadam fundos para a revolução, tomando de volta o que os banqueiros tomam do povo e de seus empregados; ocupação de quartéis e delegacias, onde se conseguem armas e munições para a luta pela derrubada da ditadura; invasões de presídios, quando se

libertam revolucionários, para devolvê-los à luta do povo; explosões de prédios que simbolizam a opressão; e o justicamento de carrascos e torturadores.

Na verdade, o rapto do embaixador é apenas mais um ato da guerra revolucionária, que avança a cada dia e que ainda este ano iniciará sua etapa de guerrilha rural.

Com o rapto do embaixador, queremos mostrar que é possível vencer a ditadura e a exploração, se nos armarmos e nos organizarmos. Apareceremos onde o inimigo menos nos espera e desapareceremos em seguida, desgastando a ditadura, levando o terror e o medo para os exploradores, a esperança e a certeza da vitória para o meio dos explorados. O senhor Burke Elbrick representa em nosso país os interesses do imperialismo, que, aliados aos grandes patrões, aos grandes fazendeiros e aos grandes banqueiros nacionais, mantêm o regime de opressão e exploração. Os interesses desses consórcios de se enriquecerem cada vez mais criaram e mantêm o arrocho salarial, a estrutura agrária injusta e a repressão institucionalizada. Portanto, o rapto do embaixador é uma advertência clara de que o povo brasileiro não lhes dará descanso e a todo momento fará desabar sobre eles o peso de sua luta. Saibam todos que esta é uma luta sem tréguas, uma luta longa e dura, que não termina com a troca de um ou outro general no poder, mas que só acaba com o fim do regime dos grandes exploradores e com a constituição de um governo que liberte os trabalhadores de todo o país da situação em que se encontram.

Estamos na Semana da Independência. O povo e a ditadura comemoram de maneiras diferentes. A ditadura promove festas, paradas e desfiles, solta fogos de artifício e prega cartazes. Com isso, ela não quer comemorar coisa nenhuma; quer jogar areia nos olhos dos explorados, instalando uma falsa alegria com o objetivo de esconder a vida de miséria, exploração e repressão em que vivemos. Pode-se tapar o sol com a peneira? Pode-se esconder do povo a sua miséria, quando ele a sente na carne?

Na Semanada Independência, há duas comemorações: a da elite e a do povo, a dos que promovem paradas e a dos que raptam o embaixador, símbolo da exploração.

A vida e a morte do senhor embaixador estão nas mãos da ditadura. Se ela atender a duas exigências, o senhor Burke Elbrick será libertado. Caso contrário, seremos obrigados a cumprir a justiça revolucionária. Nossas duas exigências são:

a) A libertação de quinze prisioneiros políticos. São quinze revolucionários entre os milhares que sofrem as torturas nas prisões-quartéis de todo o país, que são

espancados, seviciados, e que amargam as humilhações impostas pelos militares. Não estamos exigindo o impossível. Não estamos exigindo a restituição da vida de inúmeros combatentes assassinados nas prisões. Esses não serão libertados, é lógico. Serão vingados, um dia. Exigimos apenas a libertação desses quinze homens, líderes da luta contra a ditadura. Cada um deles vale cem embaixadores, do ponto de vista do povo. Mas um embaixador dos Estados Unidos também vale muito, do ponto de vista da ditadura e da exploração.

b) A publicação e leitura desta mensagem, na íntegra, nos principais jornais, rádios e televisões de todo o país. Os quinze prisioneiros políticos devem ser conduzidos em avião especial até um país determinado – Argélia, Chile ou México –, onde lhes seja concedido asilo político. Contra eles não devem ser tentadas quaisquer represálias, sob pena de retaliação.

A ditadura tem 48 horas para responder publicamente se aceita ou rejeita nossa proposta. Se a resposta for positiva, divulgaremos a lista dos quinze líderes revolucionários e esperamos 24 horas por seu transporte para um país seguro. Se a resposta for negativa, ou se não houver resposta nesse prazo, o senhor Burke Elbrick será justificado. Os quinze companheiros devem ser libertados, estejam ou não condenados: esta é uma “situação excepcional”. Nas “situações excepcionais”, os juristas da ditadura sempre arranjam uma fórmula para resolver as coisas, como se viu recentemente, na subida da junta militar.

As conversações só serão iniciadas a partir de declarações públicas e oficiais da ditadura de que atenderá às exigências.

O método será sempre público por parte das autoridades e sempre imprevisto por nossa parte.

Queremos lembrar que os prazos são improrrogáveis e que não vacilaremos em cumprir nossas promessas.

Finalmente, queremos advertir aqueles que torturam, espancam e matam nossos companheiros: não vamos aceitar a continuação dessa prática odiosa. Estamos dando o último aviso. Quem prosseguir torturando, espancando e matando ponha as barbas de molho. Agora é olho por olho, dente por dente.

Ação Libertadora Nacional (ALN) Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8).”

MORAIS, Frederico. Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra. In: BASBAUM, Ricardo (org.). *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, fricções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 171.

“O artista, hoje, é uma espécie de guerrilheiro. A arte uma emboscada. Atuando, imprevisivelmente, onde e quando é menos esperado, de maneira inusitada (pois tudo pode transformar-se, hoje, em arma ou instrumento de guerra ou de arte) o artista cria um estado permanente de tensão, uma expectativa constante. Tudo pode transformar-se em arte, mesmo o mais banal evento cotidiano. Vítima constante da guerrilha artística, o espectador vê-se obrigado a aguçar e ativar seus sentidos (o olho, o ouvido, o tato, o olfato, agora também mobilizados pelos artistas plásticos), sobretudo, necessita tomar iniciativas. A tarefa do artista-guerrilheiro é criar para o espectador (que pode ser qualquer um e não aquele que frequenta exposições) situações nebulosas, incomuns, indefinidas, provocando nele, mais que estranhamento ou repulsa, o medo. E só diante do medo, quando todos os sentidos são mobilizados, há iniciativa, isto é, criação.”

Folheto distribuído no Morumbi ensina a ouvir noticiário com malícia. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 24 mar. 1970, p. 26.

“1 – Os terroristas jogam com o medo e o pânico. Somente um povo prevenido e valente poderá combatê-los. Ao ver um assalto ou alguém em atitude suspeita, não fique indiferente, não finja que não viu, não seja conivente. Avise logo à polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades dão todas as garantias, inclusive o anonimato.

2 – Antes de formar uma opinião, verifique várias vezes se ela é realmente sua, ou se não passa de influências de *amigos* que o envolveram. Não estará sendo você um inocente útil numa guerra que visa a destruir você, sua família e tudo o que você mais ama nesta vida?

3 – Aprenda a ler jornais, ouvir rádio e assistir televisão com certa malícia. Aprenda a captar mensagens indiretas e intenções ocultas em tudo o que você vê e ouve. Você vai se divertir muito com o jogo daqueles que pensam que são mais inteligentes do que você e estão tentando fazer você de bobo com um simples jogo de palavras.

4 – Se você for convidado, ou sondado; ou conversando sobre assuntos que lhe pareçam estranhos ou suspeitos, finja que concorda e cultive relações com a pessoa que assim o sondou e avise à polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive o anonimato.

5 – Aprenda a observar e guardar de memória alguns detalhes marcantes das pessoas, viaturas e objetos na rua, nos bares, nos cinemas, teatros, e auditórios, nos ônibus, nos edifícios comerciais e residenciais, nas feiras, nos armazéns, nas lojas, nos cabeleireiros, nos bancos, nos escritórios, nas residências, nas estações ferroviárias, nos trens, nos aeroportos, nas estradas, nos lugares de maior movimento ou aglomeração de gente.

6 – Não receba estranhos em sua casa – mesmo que sejam da polícia – sem antes pedir-lhes a identidade e observá-los até guardar de memória alguns detalhes: número da identidade, repartição que expediu, roupa, aspecto pessoal, sinais especiais, etc – o documento também pode ser falso.

7 – Nunca pare seu carro solicitado por estranhos nem lhes dê carona. Ande sempre com as portas de seu carro trancadas por dentro. Quando deixar o seu carro em algum estacionamento ou posto de serviço, procure guardar alguns detalhes das pessoas que o cercam.

8 – Há muitas linhas telefônicas cruzadas. Sempre que encontrar uma delas mantenha-se na escuta e informe logo à polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive o anonimato.

9 – Quando um novo morador se mudar para seu edifício ou para o seu quarteirão, avise logo à polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive o anonimato.

10 – A nossa desunião será a maior força de nosso inimigo. Se soubermos nos manter compreensivos, cordiais, informados, confiantes e unidos ninguém nos vencerá.”