



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EM FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA- LIPEFH

KARLA ELEUTÉRIA CAVALCANTI SILVA DE LIMA

EDUCAÇÃO E ARTE: AS CRIANÇAS DE PORTINARI

São Paulo
2016

KARLA ELEUTÉRIA CAVALCANTI SILVA DE LIMA

EDUCAÇÃO E ARTE: AS CRIANÇAS DE PORTINARI

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Paolo Nosella, Dr. – Orientador

**São Paulo
2016**

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial desta pesquisa, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudos e pesquisas, desde que citada as fontes.

Lima, Karla Eleutéria Cavalcanti Silva de.

Educação e Arte: As crianças de Portinari./ Karla Eleutéria Cavalcanti Silva de Lima. 2016.

176 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Profº Dr. Paolo Nosella.

I. Educação. 2. Arte. 3. Portinari. 4. Crianças.

I. Nosella, Paolo.

II. Título

CDU 37

KARLA ELEUTÉRIA CAVALCANTI SILVA DE LIMA

EDUCAÇÃO E ARTE: AS CRIANÇAS DE PORTINARI

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

São Paulo, ____ de _____ de 2016

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Paolo Nosella, Dr. – Orientador, UNINOVE

Examinador: Profa. Francisca Eleodora Santos Severino, Dra., UNINOVE

Suplente: Profa. Cleide Rita Silvério de Almeida, Dra., UNINOVE

Examinador: Profa. Carminda Mendes André, Dra., UNESP

Suplente: Prof. João Virgílio Tagliavini, Dr., UFSCar

Para, João, Rafa e Léo

Agradecimentos

*À meus pais, Vicente e Obetiza, pelo **AMOR!***

*À “**TODOS**” da minha família, os de longe e os de perto que me deram apoio e incentivo em todos os momentos.*

Ao meu orientador Paolo Nosella, que cordialmente, vem acompanhando e guiando meu caminho acadêmico.

Aos professores da banca examinadora, Francisca Severino, Carminda André, Cleide Almeida e João Virgílio pelos acréscimos significativos a esse estudo.

Aos meus amigos Alessandra Gaidargi, Melissa Bresci, Jedson Machado, Yonara Camurça, Ana Carolina Robles, Cláudia Oliveira, Evangelita Nóbrega, Vanessa Dantas e Luís Paiva, que compartilharam comigo dias de estudo.

Às minhas amigas Andrea Sousa e Nina pelo entusiasmo.

À Universidade Nove de Julho, que apoiou, por meio de bolsa de estudos, esta pesquisa.

À Capes, pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

*E especialmente, aos meus amores e companheiros João Rocha de Lima, Rafael e Leonardo por **TUDO!***

RESUMO

LIMA, Karla Eleutéria Cavalcanti Silva de Lima. Educação e arte: as crianças de Portinari. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

O presente trabalho analisou e discutiu as obras de arte, com imagens de crianças, de Candido Portinari e sua participação política por meio da arte. Sua produção artística se constituiu em nosso objeto de estudo, pelo qual se objetivou responder à seguinte indagação: Quantas obras de arte do artista possuem a imagem da criança? Qual o ano e década em que ele mais produziu? Quais temas foram abordados? Qual a relação entre essas imagens e a educação da época? Ao pintar crianças, é possível indagar se Portinari foi um educador? Por quê? Este estudo colheu dados a partir da pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando-se de fontes primárias e secundárias. Foi analisada a criança no mundo: sua presença na arte, na educação e no social; em seguida fizemos esse mesmo percurso pelo Brasil e finalmente chegamos à vida desse artista, apresentando por meio de contextualização histórica, do cenário político-educacional, da Primeira República ao final da Nova República. Estudou-se sua produção artística a partir de dez obras: *Maria Jordão Arruda e sua filha* (1926), *Arthur Bernardes de Souza Filho* (1960), *Cabeça de criança* (1955), *Nossa Senhora do Carmo* (1944), *Crianças brincando no pátio da Escola* (1933), *Grupo de alunos* (1945), *Despejados* (1934), *Mulher ajoelhada com filho morto* (1955), *Festa em Brodowski* (1933) e *Menino dormindo* (1960). Realizou-se um estudo acerca das contradições e possibilidades da presença da criança nas obras de Portinari, destacando os seguintes problemas de análise: 1º problema: A identidade profissional do artista; 2º problema: Seu engajamento político; 3º problema: Sua consciência de classe; 4º problema: Sua liberdade de criação. Por fim, buscou-se nas considerações finais responder se Portinari é um educador e por quê. Comprovamos nossa hipótese de pesquisa: Portinari enxergou a criança melhor do que as ideologias do sistema de ensino, da política nacional-desenvolvimentista. Comprovou isso pelo seu compromisso político, técnico e, sobretudo, artístico. Por isso é um Educador.

Palavras chave: Educação, Arte, Portinari, Crianças.

ABSTRACT

LIMA, Karla Eleutéria Cavalcanti Silva de. Education and art: the children of Portinari. *Mester's dissertation* presented at Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

The present research work has analyzed and discussed the works of art with images of children from Candido Portinari and his political participation through art. His artistic production constituted our study object, by which we aimed to answer the following questions: How many Portinari artworks have images of children? On which year and decade did he most produced? Which topics were covered? What is the relation between these images and the education of the time? Since he painted children, is it possible to say that Portinari was an educator? Why? This study has collected data from bibliographic and field research, using primary and secondary sources. We analyzed the children role in the world: its' presence on art, education and social means; then we followed this same track through Brazil; and finally, we got to the life of this artist, presented by means of a historical contextualization of the political and educational scenery, from the First Republic to the end of the New Republic. His artistic production was studied from ten works: *Maria Jordão Arruda e sua filha* (1926), *Arthur Bernardes de Souza Filho* (1960), *Cabeça de criança* (1955), *Nossa Senhora do Carmo* (1944), *Crianças brincando no pátio da escola* (1933), *Grupo de alunos* (1945), *Despejados* (1934), *Mulher ajoelhada com filho morto* (1955), *Festa em Brodowski* (1933) e *Menino dormindo* (1960). A study of the contradictions and possibilities of the presence of children on Portinari's work was carried out, highlighting the following analysis issues: 1st: the professional identity of the artist; 2nd: his political engagement; 3rd: his conscience of class; 4th: His freedom of creation. Finally, we sought to answer if Portinari is an educator and why. We proved our research hypothesis: Portinari regarded children better than national development policy's educational system ideologies. He proved that by his political, technical, and especially artistic compromise. For that, he is an educator.

Keywords: Education, Arts, Portinari, Children.

RESUMEN

LIMA, Karla Eleutéria Cavalcanti Silva de. Educación y arte: los niños de Portinari. *Disertación de Maestria* (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

Este trabajo analizó y discutió las obras de arte, con imágenes de niños, de Candido Portinari y su participación política a través del arte. Su producción artística se constituyó en nuestro objeto de estudio, por lo cual se objetivó responder a la siguiente pregunta: ¿Cuántas obras del arte del artista tienen la imagen del niño? ¿En qué año y década él produjo más? ¿Qué temas fueron abordados? ¿Cuál es la relación entre estas imágenes y la educación de la época? Al pintar los niños, ¿se puede preguntar si Portinari fue un educador? ¿Por qué? Este estudio recoge datos de investigación de literatura y de campo, haciendo uso de fuentes primarias y secundarias. Fue analizado el niño en el mundo: su presencia en el arte, en la educación y en el social; en seguida hicimos el mismo trayecto en Brasil y finalmente llegamos a la vida de este artista, presentando por medio del contexto histórico, el contexto político-educativo, desde la Primera República hasta el final de la Nueva República. Fue estudiada su producción artística a partir de diez obras: *Maria Jordão Arruda e sua filha* (1926), *Arthur Bernardes de Souza Filho* (1960), *Cabeça de criança* (1955), *Nossa Senhora do Carmo* (1944), *Crianças brincando no pátio da Escola* (1933), *Grupo de alunos* (1945), *Despejados* (1934), *Mulher ajoelhada com filho morto* (1955), *Festa em Brodowski* (1933) e *Menino dormindo* (1960). Fue llevado a cabo un estudio de las contradicciones y posibilidades de la presencia del niño en las obras de Portinari, destacando los siguientes aspectos analíticos: 1º problema: La identidad profesional del artista; 2º problema: Su compromiso político; 3º problema: Su conciencia de clase; 4º problema: Su libertad creativa. Por último, hemos tratado de responder en las consideraciones finales si Portinari es un educador y por qué. Comprobamos nuestra hipótesis de investigación: Portinari vio al niño mejor que las ideologías del sistema educativo, de la política nacional de desarrollo. Probado eso por su compromiso político, técnico y, sobre todo, artístico. Así que es él un Educador.

Palabras clave: Educación, Arte, Portinari, Niño.

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 – <i>Akhenaton, Nefertiti e suas três filhas</i> (c. 1345 a.C., 28ª dinastia)	31
Figura 2 – <i>O anão Seneb e sua família</i> (séc. XXIV a.C.)	32
Figura 3 – <i>Mulher camponesa</i> , Túmulo de Montemhet (25ª Dinastia)	33
Figura 4 – Detalhe de um sarcófago (metade do século II).....	36
Figura 5 – <i>Madona e Filho</i> (início do séc. XII)	38
Figura 6 – <i>Colheita de Acelga, Albucasis, Tucuinum sanitatis</i> , Alemanha (Renânia) (séc. XV) ...	39
Figura 7 – <i>Escolhendo jujubas, Albucasis, Tucuinum sanitatis</i> , Alemanha (Renânia) (séc. XV)	40
Figura 8 – <i>Uma escola cheia</i> , Horas de Louis de Sabóia (1450)	41
Figura 9 – <i>Um jovem príncipe no convento</i> , Horas de Louis de Sabóia (1450)	42
Figura 10 – <i>Jogos Infantis</i> , Pieter Bruegel (1560)	45
Figura 11 – <i>A dança camponesa</i> , Pieter Bruegel (1615)	45
Figura 12 – <i>Anonymo d'après</i> , Abraham Bosse (1635)	47
Figura 13 – <i>Family Contry People</i> , Louis le Nain (1640).....	48
Figura 14 – <i>L'educazione della Vergine</i> , Georges de la Tour (1647)	49
Figura 15 – <i>A village school</i> , Jan Steen (1670)	50
Figura 16 – <i>A família dos duques de Osuna</i> (1670)	51
Figura 17 – <i>Pestalozzi com os órfãos</i> , Karl Grob (1819)	52
Figura 18 – <i>Os miseráveis</i> , Émile Bayard (1862)	55
Figura 19 – <i>Encontro</i> , Marie Bashkirtseff (1884)	57
Figura 20 – <i>Les Enfants de Catulle Mendès</i> , Renoir (1888)	60
Figura 21 – <i>Les Enfants de Cailbebotte</i> , Renoir (1895)	61
Figura 22 – <i>A Village School</i> , George Frederick Harvey (1825)	62
Figura 23 – <i>The classroom</i> , Ferdnand Braekleer (1862).....	62
Figura 24 – <i>Ferro e carvão</i> , William Bell Scott (1855-1860)	63
Figura 25 – <i>A lavadeira</i> , Honorè Daumier (1863)	64
Figura 26 – <i>Pobres recolhendo carvão de uma mina exaurida</i> , Nikolai Kasatkin (1894)	65
Figura 27 – <i>A saída da escola</i> , L. S. Lowry (1927)	66
Figura 28 – <i>Guernica</i> , Pablo Picasso (1937)	67
Figura 29 – <i>Expulsão Infantil</i> , Leo Haas (1944)	69
Figura 30 – <i>A Negra</i> , Albert Eckhout (1641)	72

Figura 31 – Detalhe da Virgem entregando o Menino Jesus a Santo Antônio, Mestre Ataíde (1824-1827)	73
Figura 32 – <i>Anjos Músicos</i> , Detalhe da pintura do teto da Igreja de São Francisco de Assis, Ouro Preto, Mestre Ataíde (1801-1812)	74
Figura 33 – <i>O primeiro impulso da virtude guerreira</i> , Jean Baptiste Debret (1827)	75
Figura 34 – <i>Uma senhora brasileira em seu lar</i> , Jean Baptiste Debret (1823)	76
Figura 35 – Fiel retrato do interior de uma casa brasileira, Joaquim Cândido Guillobel (1814)	76
Figura 36 – A família de Adolfo Augusto Pinto, Almeida Júnior (1891)	78
Figura 37 – <i>La faiseuse d'anges</i> , Pedro Weingartner (1908)	79
Figura 38 – <i>Fascinação</i> , Pedro Peres (1909)	80
Figura 39 – <i>Mãe preta</i> , Lucílio Albuquerque (1912)	81
Figura 40 – <i>A Pátria</i> , Pedro Bruno (1918)	82
Figura 41 – <i>Segunda Classe</i> , Tarsila do Amaral (1933)	83
Figura 42 – <i>A família</i> , Os Gêmeos (2010)	84
Figura 43 – <i>Apreensão</i> , Alexandre Orion (2014)	85
Figura 44 – Portinari junto com seus colegas e professor da escola primária João Daiuto (1915)	105
Figura 45 – <i>Baile na Roça</i> (1943)	107
Figura 46 – Portinari com seu filho, João Candido,Brodowski,SP(1940).....	111
Figura 47 – Portinari entre crianças (1943)	112
Figura 48 – <i>Jogos Infantis</i> (1900).....	112
Figura 49 – Posse de Portinari no Partido Comunista (1945)	113
Figura 50 – Portinari, candidato a Deputado Federal (1945)	114
Figura 51 – Portinari, candidato a Senador (1947)	114
Figura 52 – Portinari com João Candido e sobrinho (1944)	115
Figura 53 – Portinari com duas crianças, em Salto, Uruguai (1948)	117
Figura 54 – Portinari com crianças, Brodowski (década de 1950)	118
Figura 55 – <i>Guerra</i> (década de 1950)	119
Figura 56 – <i>Paz</i> (década de 1950)	119
Figura 57 – Portinari e sua neta (1960)	122
Figura 58 – <i>Vera Arruda Jordão e sua filha</i> , Candido Portinari(1926).....	125
Figura 59 – <i>Arthur Bernardes de Souza Filho</i> , Candido Portinari(1960).....	126

	Pág.
Figura 60 – <i>Cabeça de criança</i> , Candido Portinari (1955)	129
Figura 61– <i>Nossa Senhora do Carmo</i> , Candido Portinari (1944)	131
Figura 62– <i>Crianças brincando no pátio da escola</i> , Candido Portinari (1933)	134
Figura 63– <i>Grupo de alunos</i> , Candido Portinari (1945)	136
Figura 64– <i>Os despejados</i> , Candido Portinari (1934)	139
Figura 65– <i>Mulher ajoelhada com filho morto</i> , Candido Portinari (1955)	141
Figura 66– <i>La Pietá</i> , Michelangelo (1445)	142
Figura 67– <i>Guernica</i> - detalhe, Pablo Picasso (1945)	142
Figura 68– <i>Flagelados</i> (1944)	143
Figura 69– <i>Notícia de jornal</i> (1932)	144
Figura 70– <i>Festa em Brodowsk</i> , Candido Portinari (1933)	146
Figura 71– <i>Menino dormindo</i> , Candido Portinari (1960)	148
Figura 72– <i>Quarto em Arles</i> , Vicent Van Goh (1889)	149

LISTA DE TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS e LINHAS DO TEMPO

	Pág.
Tabela 1 – Teses e dissertações	25
Tabela 2 – Distribuição de temas entre 1920 até 1962.....	168
Quadro 1 – Catálogo <i>Raisonné</i>	28
Gráficos 1 – Número de obras	169
Gráficos 2 – Década de 20.....	169
Gráficos 3 – Década de 30.....	169
Gráficos 4 – Década de 40.....	169
Gráficos 5 – Década de 50.....	169
Gráficos 6 – Década de 60.....	169
Gráficos 7 – Temas.....	170
Gráficos 8 – Corpo Humano.....	170
Gráficos 9 – Religiosos	170
Gráficos 10 – Escola.....	170
Gráficos 11 – Sofrimento	170
Gráficos 12 – Brincadeiras	170
Gráficos 13 – Variados	170

SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENBA – Escola Nacional de Belas Artes

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

MAC – Museu de Arte Contemporânea

MASP – Museu de Arte de São Paulo

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SNBA – Salão nacional de Belas Artes

SCIELO – Scientific Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online)

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	18
ORIGEM E JUSTIFICATIVA.....	22
REVISÃO DA LITERATURA	24
OBJETIVOS.....	26
NATUREZA E MÉTODO	26
ÂMBITO E ESTRUTURAÇÃO	28
CAPÍTULO 1: A CRIANÇA NO MUNDO	30
1.1 ANTIGUIDADE	30
1.2 IDADE MÉDIA.....	37
1.3 IDADE MODERNA	44
1.4 IDADE CONTEMPORÂNEA	53
CAPÍTULO 2: A CRIANÇA NO BRASIL	71
2.1 NA ARTE.....	71
2.1.1 Era Colonial (1500-1808).....	72
2.1.2 Período de transição (1808-1836).....	74
2.1.3 Era Nacional (1836-)	77
2.2 NA LITERATURA	86
2.3 NO SOCIAL.....	91
2.4 NA EDUCAÇÃO	97
2.4.1 Período Pombalino	98
2.4.2 Período Joanino (1808-1821)	99
2.4.3 Período Imperial (1822-1888)	99
2.4.4 Período da Primeira República (1889-1929)	100
2.4.5 Período da Segunda República (1930 -1936).....	100
2.4.6 Período do Estado Novo (1937-1945)	101
2.4.7 Período da Nova República (1946-1963)	102
CAPÍTULO 3: PORTINARI	104
3.1 BIOGRAFIA	104
3.2 OBRAS	123
3.2.1 Corpo humano	123

3.2.1.1 Retratos.....	124
3.2.1.2 Rostos e corpos.....	129
3.2.2 Religiosos	131
3.2.3 Escola	133
3.2.4 Sofrimentos.....	138
3.2.5 Divertimentos	146
3.2.6 Variados.....	148
3.3 A CRIANÇA NO UNIVERSO DE PORTINARI	153
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: PORTINARI É UM EDUCADOR?	158
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A - Contato via E-mail com Fernanda Martins do Projeto Portinari	171
APÊNDICE B - Declaração de Visita ao Museu Casa de Portinari	172
APÊNDICE C - Certifica do Seminário sobre a Infância-MASP.....	173
ANEXO A - AP 1.2.1.....	174
ANEXO B - AP 1.2.2.....	175
ANEXO C - AP 29.1.10.....	176
ANEXO D - AP 30.1.9.....	177

APRESENTAÇÃO

Nascida no sexto dia do mês de janeiro de 1963, de um total que já foi cinco, sou a quarta filha de um casal cearense, moradores da capital do Piauí. Ele, contabilista/político de forte veia literária; ela, bacharel em direito, escritã de cartório da vara cível. Ambos proporcionaram a mim e a meus irmãos uma vida feliz, com direito a muita alegria e união.

Ao longo da vida estudantil, cursei o ensino básico em instituição privada religiosa, no turno matinal e usufruí de regalias: aulas particulares de tira-dúvidas, aula de piano e de inglês. Privilégios de uma pequena parcela da população de um estado que carrega, ainda hoje, o estigma de ser o mais pobre do Brasil.

Aos dezoito anos, tive minha primeira experiência como professora, por meio de um convite feito por minha professora de piano, Glória Matilde, para substituí-la durante sua licença maternidade. Fui pega de surpresa. Não havia pensado em estudar música para me dedicar à profissão. Foi um aprendizado enriquecedor. Ao término do afastamento, aquele convite foi reiterado.

No ano seguinte, continuei como professora assistente. No meio do ano, viajei ao Rio de Janeiro para concluir o curso de piano. Retornei à Teresina como professora titular de piano.

Em 1983, fiz graduação de Licenciatura em Educação Artística, com aulas em horários matutinos e vespertinos. Paralelamente, lecionava aulas particulares de iniciação musical para crianças e de piano/teclado na Escola de Música de Teresina (instituição municipal).

Em 1986, concluí a graduação e abri uma loja-escola de instrumentos musicais. Com uma equipe de professores de música, lecionávamos piano, teclado, violão, flauta e musicalização infantil.

Dez anos depois, por motivo de matrimônio vim morar em São Paulo, onde, em 1999, nasceram meus gêmeos. Dois anos depois, voltei a lecionar aulas particulares de música e na Escola *Di Berçus*, instituição privada na zona oeste da capital.

Em 2011, ao refletir sobre minha trajetória profissional, senti necessidade de buscar mais qualificação. Fiz pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), *campus* São Paulo, onde, na elaboração de um trabalho para a disciplina *A concepção de infância no Brasil*, surgiu o interesse em pesquisar sobre a imagem da criança nas obras de arte, motivado por duas obras de arte que chamaram minha atenção pela força da representação da criança no contexto. A primeira, *O anão Seneb*

e sua família, uma escultura em calcário do século XXIV a.C., em que os filhos aparecem como suporte do seu nanismo. A segunda, *A Pátria* (1906), uma pintura do artista potiguar Pedro Bruno, que retrata um grupo de mulheres simples costurando a bandeira nacional em meio a um grupo de crianças.

Desde então, esse projeto me acompanha. Algumas tentativas de iniciar um mestrado esbarravam na dificuldade de conciliar a vida pessoal e profissional com a de pesquisadora. Ouvia sempre sobre a dificuldade de se fazer o mestrado. Assim, a pesquisa tornou-se um dos projetos arquivados, aguardando o momento certo para sua elaboração. Até que, em setembro de 2013, resolvi inscrever o projeto *Educação e arte: as crianças de Portinari* na seleção de mestrado nessa universidade. Em dezembro, o projeto foi selecionado. Agora, era o momento de trazer à tona todas as pesquisas e ansiedades desses anos em que o projeto permaneceu adormecido.

Nesses últimos meses, tenho visto Portinari exaustivamente, numa imersão total na obra desse gênio da pintura, tentando desvendar sua alma e suas obras; procurando entender as situações de alegrias e tristezas pelas quais passou em sua vida. Histórias reais e tocantes, infelizmente muito reais e repetidas.

A infância difícil do artista, além de outros aspectos da vida no Brasil de seu tempo, é retratada de modo ora dramático ora ameno, mas sempre carregada de veracidade. Sua obra reflete fatos e personagens reais. Portanto, os grandes aliados de sua arte são: o tempo; a perspectiva histórica; o fato de sabermos como a história terminou; quem foram os sacrificados e os executores; como os personagens e os acontecimentos foram moldados.

Esse projeto não trata apenas da arte de Portinari. Trata de educação, cultura e política de um país; do confronto entre eles; do individualismo; do coletivo e da contribuição do artista para a educação. Aqui estamos diante de mais um titã, que acreditava no compromisso do artista com as misérias e as injustiças sociais, adepto da liberdade da mente criativa, que oferecia seu trabalho com uma mão e o temor do abandono social com a outra.

Diante disso, surgiu o interesse em saber sobre sua produção: Quantas obras de arte de Portinari possuem a imagem da criança? Qual o ano em que ele mais produziu? Quais temas foram abordados? Qual a relação entre essas imagens e a educação da época? Ao pintar crianças, é possível indagar se Portinari foi um educador? Por quê?

INTRODUÇÃO

O ser humano manifesta sua identidade e cultura através de expressões artísticas desde a pré-história. O interesse pelo mundo que está ao seu redor o conduz a deixar registros sobre suas impressões. Com a evolução, o ancestral humano adquire novas competências e habilidades: dar forma a uma pedra, desenhar e construir. Animais, plantas, objetos e pessoas (caçadores, deuses, reis, índios e pessoas comuns), tanto jovens quanto velhos, aparecem nas pinturas, esculturas e desenhos desde os mais remotos tempos até nas fotografias na atualidade.

Dáí nasce a arte, cujos primeiros registros documentais datam de cerca de 25 mil anos atrás. É uma atividade tão antiga quanto o homem, uma forma de trabalho e um dos procedimentos que o torna humano, no sentido de ser diferente de animais e poder transformar com criatividade o mundo em que vive.

Diante da arte, estamos diante do tempo. Ela favorece a sobreposição e o cruzamento de vários tempos e é capaz, portanto, de proporcionar uma rede invisível de tempos. Uma obra de arte não é fixa, imóvel; na verdade, ela está a todo o momento se reconfigurando devido aos diferentes tempos.

Vários autores representativos questionam sobre a importância da arte: *Arte para quê?* (AMARAL, 2003); *A educação pela arte* (READ, 2013); *Arte em questão* (MARQUES; BRAZIL, 2014); *Por que arte-educação?* (DUARTE JÚNIOR, 2012); *Arte-educação: luxo ou necessidade?* (PORCHER, 1982) e *A necessidade da arte* (FISCHER, 1987). Para esses autores, a arte, seja como produção ou apreciação, é importante no despertar da consciência crítica.

Outros, como Javier Rubio, crítico de arte e curador, constata a desnecessidade da arte. Segundo Rubio (apud AMARAL, 2003, p. 6),

Podemos imaginar perfeitamente uma sociedade sem arte, independente do fato de que esta sociedade nos pareça mais ou menos habitável, essa é outra questão, mas dificilmente podemos admitir a hipótese de uma arte sem sociedade, a arte é de certo modo para a sociedade como um peixe fora d'água.

O crítico de arte Mário Pedrosa fala da dificuldade da arte em despertar o interesse do indivíduo, devido ao interesse por outros tipos de divertimento. Para Pedrosa (1975, p. 246),

As massas não mostram nenhum interesse pelas artes. Aliás, as chamadas elites também não mostram interesse mais profundo por elas. O que interessa às massas é o cinema, o futebol, o boxe, o circo, o teatro chulo ou vaudevillesco, o carnaval. O grande móvel delas é divertir-se. Elas são absolutamente indiferentes, tanto à boa pintura figurativa como à abstrata. As elites também só querem divertimento. É natural que tal aconteça. A

civilização burguesa, nas suas expressões mais felizes, é uma civilização de extrovertidos. A exteriorização é sua característica mais geral. O ritmo acelerado da vida moderna, por sua vez, não deixa ao homem tempo para a contemplação. E pintura, como escultura, exige contemplação.

Mas, afinal, qual a importância da arte e do artista na educação?

A arte é necessária e, por isso, é importante. Sua necessidade e importância têm sido justificadas porque é uma atividade de reflexão crítica, profunda e compreensiva sobre certos aspectos fundamentais da realidade e do indivíduo, possibilitando produzir significações que orientem, de alguma maneira, tanto individualmente quanto coletivamente. Daí nasce a razão para justificar a presença da arte na vida humana e no processo educacional.

Segundo Fischer (1987, p. 19),

[...] quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser.

A função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de fazer milagre e sim a de clarear as ideias e incentivar à ação. Ela é necessária para que o ser humano se torne capaz de conhecer e transformar o mundo.

Segundo Hauser (1998, p. 992),

O problema não consiste em confinar a arte ao horizonte atual das grandes massas, mas em ampliar o horizonte das massas tanto quanto possível. O caminho para uma apreciação autêntica da arte passa pela educação. Não a simplificação violenta da arte, mas o treinamento da capacidade de julgamento estético é o meio pelo qual se pode impedir a constante monopolização da arte por uma pequena minoria...

A arte genuína, progressiva, criativa só pode significar hoje em dia uma arte complexa. Nunca será possível que todas as pessoas derivem dela igual deleite e apreciação, mas a participação das massas nessas fruições pode ser ampliada e aprofundada. As condições prévias para o abrandamento do monopólio cultural são, sobretudo, econômicas e sociais. Não podemos fazer outra coisa senão lutar pela criação dessas pré-condições.

A arte é útil porque é necessária. Não se trata de uma simples utilidade. É necessária porque distancia o indivíduo da banalização da vida. Ela instiga-o à reflexão, livrando da passividade e da desatenção e deve ser levada a sério, porque está atrelada à própria reflexão sobre a vida humana. Daí, contribuição do artista. Ao utilizar a imagem da criança, faz com que o espectador reflita sobre diversos problemas sociais.

Essa imagem pode influenciar, tanto quanto aquelas contidas em textos, as escolhas, os gostos e opiniões sobre determinados assuntos. Considerando-se que, hoje, a civilização

está na era da visibilidade, da cultura visual, que há imagens por toda a parte, de fácil acesso, sem a clausura e o confinamento das obras.

Movimento semelhante acontece com os artistas. Eles surgem de comunidades, de bairros periféricos e rompem com velhos paradigmas e tabus. Alguns possuem formação superior, curso técnico e outros são autodidatas. Esses últimos, sem formação acadêmica, e nem sempre originários das elites, começam a ser descobertos e valorizados. Suas obras estão espalhadas em diversas cidades pelo mundo e disseminam sua concepção sobre a criança.

As ideias de criança e infância são distintas. Aqui, a criança será tratada do ponto de vista da definição jurídica como aquela que tem até 12 anos de idade; a infância como uma construção histórica, social e cultural que varia no tempo e no espaço. Estão, portanto, vinculadas ao contexto histórico-social no qual são produzidas.

Os conceitos de criança e de infância são discutidos pelos pesquisadores de duas maneiras: numa perspectiva sincrônica (por um viés socioantropológico) e diacrônica (por um viés histórico). Portanto, pode-se afirmar que não existe criança nem infância de forma abstrata ou universal.

O historiador Frances Philippe Ariès foi um dos pioneiros a debruçar-se sobre esse tema. Em 1948, em *História das populações francesas e de suas atitudes face à vida desde o século XVIII*, há um capítulo sobre a criança e a família. Em 1960, o historiador lança o clássico *A criança e a família no antigo regime*. Ele demonstra que a concepção moderna de infância é fruto de uma longa construção histórica, durante a qual se passou de uma indiferenciação etária, característica da sociedade medieval, à constituição de um conjunto de saberes técnico-científicos e práticas culturais, voltados para conhecer a criança e seus agentes socializadores, nos diversos espaços de socialização. A análise da infância foi feita por meio de um prisma histórico. Sua pesquisa está atrelada a outra época e a uma população mais abrangente. Ele acredita que não houve lugar para a criança nas sociedades antigas e que até o século XII a infância era desconhecida ou não representada. O historiador salienta o novo papel desempenhado pela criança nas sociedades industriais e compara as mudanças de comportamento e de modo de pensar, dentro e entre as famílias.

Segundo Ariès (2012, p. 188),

As crianças tal como são e a família tal qual como é, com suas dores e alegrias quotidianas, emergiam de uma rotina elementar para atingir as zonas mais luminosas da consciência. Esse grupo de pais e filhos, felizes com sua solidão, estranhos ao resto da sociedade, não é mais a família do século XVII, aberta para o mundo invasor dos amigos, clientes e servidores: é a família moderna.

O pesquisador Heywood (2004) analisa a criança nos seus relacionamentos, em suas experimentações, vivências na família, escola, trabalho e instituições de bem-estar, como também no fato de alcançar uma época mais contemporânea, que resgata a Idade Média, mas não se prende a ela. Para Heywood, os termos “criança” e “infância” são compreendidos de formas distintas, em diferentes épocas e lugares.

De acordo com Heywood (2004, p. 10), “Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós”. Para o pesquisador, a infância só pode ser compreendida como uma construção social e está condicionada a questões culturais, filosóficas, econômicas e, muitas vezes, religiosas.

Também a pesquisadora Mary Del Priore estuda a criança por um viés histórico. Em seu livro *História da criança no Brasil*, ela destaca a importância de buscar respostas para questões que ficam sem respostas.

Segundo Priore (2013, p. 8),

Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos do mesmo jeito a sua perda? O que diferencia as crianças de hoje, daquelas que as antecederam no passado?... Não será a primeira vez que o saudável exercício de “olhar para trás” ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade.

Para a historiadora, as mudanças pelas quais passa o mundo fazem das crianças suas vítimas. A gênese desses problemas é a crescente fragilização dos laços conjugais, a explosão urbana com todos os problemas decorrentes de viver nas grandes cidades.

O professor da Universidade São Francisco, Moisés Kuhlmann Júnior, destaca a importância de se pensar a criança como um sujeito histórico e na sua concretude.

Segundo Kuhlmann Júnior (2010, p. 31),

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver, ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estruturas explicariam tudo o mais.

Falar sobre a criança é pensar sobre ela, suas características, peculiaridades, seus brinquedos, e sua educação. O desafio é dar voz às suas dores.

ORIGEM E JUSTIFICATIVA

Até a primeira metade do século XX, a criança brasileira é “invisível” aos olhos do governo. A preocupação com a aceleração do crescimento torna-se prioridade máxima, por meio da política nacional-desenvolvimentista. Para atingir esta meta, o governo priorizou a formação de uma elite intelectualmente melhor preparada, tomando medidas que contemplavam a formação secundária e superior. A educação elementar foi relegada ao segundo plano, principalmente aquela que deveria atender a camada menos favorecida, apesar de a nova Constituição (1934) estabelecer a educação como um direito de todos.

Esse período é marcado por transformações sociais importantes. O país de características agrário-exportadoras, de economia fundamentalmente rural, baseada no café e com a população concentrada no campo, começava a se industrializar. Como consequência, houve a intensificação do êxodo rural em direção às novas áreas industriais. Muitas famílias, nordestinas e europeias, de baixo poder aquisitivo, migraram em busca de melhoria de vida, sem nenhum apoio das autoridades governamentais, forçadas pela própria necessidade e condição social. Outras permaneceram na zona rural. Ambas, ficaram sem acesso ao sistema de ensino. Consequentemente, perderam a única chance de ter acesso a sua cidadania.

Segundo Nosella (2002, p. 56),

O 1º grau, mais do que um direito, é uma obrigação, por ser uma iniciação à cidadania que, obviamente, não é uma profissão e sim uma condição necessária da vida social. Dentro dessa lógica, o 1º grau se reveste de uma metodologia própria; necessita de profissionais absolutamente “próprios”, exige, portanto, uma política educacional específica.

No meio cultural, escritores e artistas deixaram contribuições precisas sobre a situação das crianças e revelaram a estrutura profunda da desigualdade social, o modo como a disparidade se justifica e influencia na vida de cada um. Eles ofereceram a descrição da realidade, tinham um conhecimento particular da política nacional e viam as consequências de tudo isso retratadas na vida das crianças.

De acordo com Fischer (1987, p. 238),

Quando o artista descobre novas realidades, porém, ele não o consegue apenas para si mesmo; ele realiza um trabalho que interessa a todos os que querem conhecer o mundo em que vivem, que desejam saber de onde vêm e para onde vão. O artista produz para a comunidade.

Por exemplo, no âmbito da literatura, os romances *Menino de Engenho* (1932), de José Lins do Rego, *Capitães de Areia* (1937), de Jorge Amado, *Vidas Secas* (1938) e *Infância* (1945), de Graciliano Ramos, são obras de grande força documental. Trazem informações extremamente precisas da vida das crianças, descrevem os primeiros contatos com o ensino e fazem uma descrição desses indivíduos com rigor e realidade.

Nas pinturas *Segunda Classe* (1933), de Tarsila do Amaral, e *Retirantes* (1948), de Renina Katz, a criança é retratada de forma esquelética e sofrida, denunciando a miséria causada pela seca e refletindo a sua ausência no sistema de ensino.

A célebre *Canção do jornaleiro* (1933), de Heitor dos Prazeres, descreve a vida dos meninos que andam pelas ruas da cidade vendendo jornais, numa lembrança de sua infância. Uma realidade das crianças da população de baixo poder aquisitivo, que necessitavam de trabalhar e, conseqüentemente, não frequentavam a escola.

Ainda sob a mesma temática, mesmo que em um período mais tardio, o cinema brasileiro produz filmes focalizando a realidade social do país, em que crianças aparecem em situação de extrema miséria, como: *Vidas Secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos, *Deus e o diabo na terra do sol* (1964), de Glauber Rocha, e *Menino de Engenho* (1965), de Walter Lima Júnior.

Esses intelectuais enxergam melhor a criança que as ideologias do sistema de ensino, da política nacional-desenvolvimentista. Eles expõem os problemas desses indivíduos com uma sensibilidade que lhes é peculiar e que outras formas de análise teriam dificuldade de comprovar. Dão vida a eles e os tornam visíveis.

Segundo Nosella (2002, p. 9),

De fato, os intelectuais sintonizam com as características de cada época. Isto é, em cada momento, em cada conjuntura ou situação, a sociedade manifesta maior ou menor sensibilidade diante de certos valores, prioriza ou secundariza certas necessidades, etc. Assim, a intervenção dos intelectuais também muda de forma e conteúdo, dependendo dos valores e das necessidades que a sociedade de seu tempo prioriza. Em outras palavras: a intervenção dos intelectuais na sociedade não decorre de alguma função natural desta categoria de homens, nem consequência de uma lógica interna ao trabalho científico, artístico e técnico.

Artistas e outros intelectuais contribuem, com seus trabalhos, para o desenvolvimento do crítico, para o amadurecimento das ideias e para o incentivo da ação transformadora. De acordo com Gramsci (1982, p. 7),

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais... Não existe

atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Porém, nem todos os artistas retratam as condições da sociedade: alguns mantêm-se alheios aos problemas sociais e descompromissados politicamente com o povo de seu país. Suas obras não contribuem para uma mudança profunda de sua terra.

A produção artística de Candido Portinari será aqui analisada, numa tentativa de ver sua contribuição para a educação. Pretende-se demonstrar a importância do artista no desenvolvimento da maneira de pensar, crítica e compreensiva, a respeito da criança: apagada objetivamente, resgatada subjetivamente.

REVISÃO DA LITERATURA

Com o intuito de analisar os estudos sobre o tema da imagem da criança nas pinturas de Portinari, foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Scientific Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online Scielo). A seguir, serão apresentados os resultados colhidos:

- a) Na BDTD, que serviu de ponto de partida para as outras bases de dados, ao ser inserida a palavra “Portinari” na procura básica, encontramos 96 resultados.
- b) Na Capes, ao inserir o nome Portinari, encontramos 1.334 resultados.
- c) Na Scielo, ao inserir o nome Portinari, encontramos 2.620 resultados.

Ao refinar a busca, incluímos o termo criança e depois infância e selecionamos 13 trabalhos.

A Universidade Federal de Goiás é que possui o maior número de pesquisas, com três. Com duas pesquisas cada: a Universidade de São Paulo, a Presbiteriana Mackenzi e a Federal de São Carlos. Com uma pesquisa: a Estadual de Campinas, a Universidade de Brasília e a Federal de Minas Gerais.

A tabela abaixo ilustra os dados deste balanço.

Tabela 1 – Teses e dissertações

Autor	Título	Área	Instituição	Ano	Cidade/ Estado
Luís Sérgio Zamboni	Portinari: na matriz dos Batatais	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas	1997	Campinas/SP
Rafael Alves Pinto Júnior	Os azulejos de Portinari como elementos visuais da arquitetura modernista brasileira	Mestrado	Universidade Federal de Goiás	2006	Goiânia/GO
Daniela Gomes de Albuquerque Ferreira	Ginásio Estadual Vocacional "Cândido Portinari" de Batatais	Mestrado	Universidade de São Paulo	2007	São Paulo/SP
Denise Colar	Portinari e um projeto político-cultural modernista	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2007	São Paulo/SP
Emília Vicente Lourenço	Memória e outras questões: um estudo do projeto para Jesus e os Apóstolos de Cândido Portinari no Contexto da construção de Brasília	Mestrado	Universidade de Brasília	2007	Brasília/DF
Keyla Andrea Santiago Oliveira	A concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari	Mestrado	Universidade Federal de Goiás	2007	Goiânia/GO
Antônio Almeida Rodrigues da Silva	Evocação poética: o velar e o desvelar da obra pictórica "Menino morto", de Cândido Portinari	Mestrado	Universidade Metodista de São Paulo	2008	São Bernardo do Campo/SP
Sílvia Rosa Marques Paulo	A poética do olhar: a imagem do trabalhador rural na pintura de Cândido Portinari e na fotografia de Sebastião Salgado no processo de ensino-aprendizagem	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2008	São Paulo/SP
Fábio José Santos de Oliveira	As trilhas do torrão comum: um estudo comparado entre Graciliano Ramos e Cândido Portinari	Mestrado	Universidade de São Paulo	2010	São Paulo/SP
Flaviana Christine Vallim P.M. Assumpção	Artes visuais na proposta curricular do Estado de São Paulo	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos	2010	São Carlos/SP
Alexandre Cruz Leão	Restauração Cromática Digital de Fotografias em Filme a partir da cartela Kodak Q-13 - Estudo de caso do acervo do Projeto Portinari	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais	2011	Belo Horizonte/ MG
Glayce Rocha Santos Coimbra	A Morte Severina em Cândido Portinari e em João Cabral de Melo Neto	Mestrado	Universidade Federal de Goiás	2012	Goiânia/GO
Larissa Cristina Arruda de Oliveira	Caminhos cruzados: literatura e pintura, Graciliano Ramos e Cândido Portinari	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos	2013	São Carlos/SP

É importante destacar que Portinari é bastante pesquisado, tem sido citado e estudado na área de artes e literatura. São biografias e análises de suas obras. Porém, pouco se discute a

respeito de sua contribuição para a filosofia da educação. Portanto, a vasta produção específica sobre o artista não o analisou como um educador.

OBJETIVOS

Partindo das questões levantadas, o objetivo da pesquisa é analisar se Candido Portinari é um educador. Verificar se há alguma relação com a educação elementar, da época em que as obras foram realizadas.

- Analisar a produção artística de Candido Portinari que possui a imagem de crianças;
- Identificar quais os temas das obras;
- Identificar em qual ano e década houve maior produção;
- Identificar os aspectos filosóficos, políticos de seu pensamento e as possíveis contradições e possibilidades por ele encontradas;
- Colaborar na ampliação do entendimento acerca da importância da arte para a educação;
- Destacar a necessidade de pesquisas sobre artistas nacionais, por outro viés, no cenário acadêmico.

A princípio, pode parecer que somente a análise técnica das obras de arte é suficiente para a elaboração da dissertação. Porém, refletir sobre a importância da arte na educação e verificar a contribuição dos artistas no desenvolvimento do pensamento reflexivo a respeito da educação traz um novo olhar sobre a importância do artista.

NATUREZA E MÉTODO

Esta pesquisa é um trabalho ligado à filosofia da educação, por considerar importante a questão dos intelectuais para a educação. Para aprofundar o estudo, esta pesquisa colheu dados bibliográficos, utilizando-se de fontes primárias e secundárias, as quais possibilitaram o registro de dados relevantes sobre a vida e obra de Candido Portinari, bem como o seu compromisso político com relação à educação brasileira.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa inspira-se no método dialético, em que a reflexão crítica sobre a produção artística de Portinari e sua relação com a política nacional-desenvolvimentista dialogam a respeito da educação elementar. Nesta perspectiva, o estudo retrata as contradições da sociedade brasileira.

De acordo com Nosella (2013, p. 80)

Frequentemente, entre os pesquisadores, passa despercebido o fato de que a dialética marxista a que nos referimos não é uma genérica relação entre estrutura e superestrutura. Com efeito, alguma relação entre os elementos econômicos e os culturais é admitida por toda filosofia ocidental moderna. A dialética marxista consiste em algo mais específico, pois ao relacionar estrutura e superestrutura, nega a atual sociedade, apontando para um horizonte de valores humanos que, hoje, existem apenas potencialmente, a saber, a igualdade e justiça social entre os homens.

Portanto, a história das crianças de Portinari é dialética, não linear; isso explica o período chamado, com enorme latitude terminológica, de nacional-desenvolvimentismo tenha sido um período contraditoriamente caracterizado pelo atraso dos que não tiveram acesso a esse modelo político. Pode-se sustentar que essas contradições serão vistas nas obras do artista.

As fontes primárias estudadas, bem como as obras de Candido Portinari, encontram-se disponíveis para consulta no Projeto Portinari, dentro da área científica da PUC do Rio de Janeiro; nos sites www.portinari.org.br e www.docvirt.com; no Museu Casa Portinari, em Brodowski (SP); no Catálogo *Raisonné*, na biblioteca do MAC da USP e no MASP.

O Projeto Portinari nasceu em 1979, no departamento de tecnologia da PUC do Rio de Janeiro, e interage com outros campos de conhecimento, em que novas metodologias e técnicas são utilizadas por pesquisadores interessados em projetos congêneres. Até agora, o Projeto fez o levantamento de 5.300 pinturas, desenhos e gravuras atribuídos ao artista, e de 25.000 documentos sobre sua obra, vida e sua época. Desse projeto nasceu o Catálogo *Raisonné*, que contém quatro mil e novecentas e quatorze obras registradas.

O catálogo *Raisonné* apresenta as obras certificadas pela Comissão responsável pelo estudo de autenticidade das obras do artista, que estão ordenadas cronologicamente, dentro de cada ano e distribuídas em cinco volumes:

Nº de volume	Período	nº da obra no catálogo
I	1914 – 1938	1 – 961
II	1939 – 1944	962 – 2163
III	1944 – 1955	2164 – 3449
IV	1955 – 1960	3450 – 4794
V	1961 – 1963	4795 – 4914

Quadro 1 – Catálogo Raisonè

As oitocentas e cinquenta e oito obras priorizadas nesta pesquisa foram selecionadas a partir desse catálogo. Elas contêm a imagem de crianças, as quais possibilitaram uma análise para a compreensão do problema, além de livros, correspondências, periódicos, artigos de jornais e revistas, teses e dissertações.

ÂMBITO E ESTRUTURAÇÃO

Essa pesquisa nasceu no intuito de valorizar a arte e o artista nacional. O compromisso de Portinari com a educação pode ser percebido nas centenas de obras e no seu engajamento político, em que demonstra uma preocupação com a criança.

De posse do mapeamento de obras estrangeiras e nacionais, que contêm a representação da criança, a pesquisa está dividida em três capítulos que procuram delimitar um movimento que parte do geral, aponta para a realidade nacional e desemboca em Portinari.

No primeiro capítulo, *A criança no Mundo*, registramos a presença da criança, desde a antiguidade, passando pela Idade Média, Moderna até a atualidade, por meio da arte, educação e literatura. Procuramos nesse capítulo apresentar de forma sintética os avanços conquistados e as dificuldades que passaram esses pequenos indivíduos ao longo do tempo.

No segundo capítulo, *A criança no Brasil*, retomamos a presença da criança, agora para analisar a realidade nacional na arte, na literatura, no social e na educação. É guiado pelos produtos elaborados nesses âmbitos que nos aproximamos do objeto de pesquisa.

No terceiro capítulo, *Portinari*, apresentamos um estudo de sua vida e obra, por meio de uma contextualização histórica, partindo dos seguintes problemas de análise: A identidade profissional do artista; Seu engajamento político; Sua consciência de classe; Sua liberdade de criação.

Embora cada capítulo possa ser lido independentemente dos outros, há uma ordem na qual eles se encadeiam, pois cada um participa, a seu modo, na construção de um conhecimento organizado sobre a criança e na compreensão dos problemas educacionais de cada época.

Nas considerações finais, buscamos responder a seguinte pergunta: Portinari é um educador? Dessa forma, procurarei comprovar minha hipótese de pesquisa.

CAPÍTULO 1: A CRIANÇA NO MUNDO

Ao longo da história, as crianças não se limitaram a oferecer uma imagem resumida de suas vidas. Algumas vezes, elas comparecem na qualidade de vítimas, outras vezes na qualidade de beneficiadas, de acordo com sua condição social. São personagens que compareceram como testemunha de sua época e não somente como espectadoras.

Para possibilitar diálogos sobre a criança são necessárias reflexões, subsidiadas por estruturas históricas e sociais, em que sejam pontuados os caminhos, as particularidades e personagens, registrando os pensamentos, culturas e ideias; é necessário criar pontes entre os acontecimentos históricos, sociais e culturais dos diferentes períodos, com a evolução do tratamento dado a esse pequeno indivíduo, em princípio, como um adulto em forma de criança e, posteriormente, como um sujeito digno de direito, igual a todos os cidadãos.

Portanto, este capítulo busca favorecer a compreensão de como as crianças foram tratadas e retratadas ao longo do contexto histórico-social no mundo. Para tal, se fará uma imersão pela história, refletindo sobre suas características, peculiaridades e sua educação.

1.1 ANTIGUIDADE

Na sociedade egípcia, no alto da pirâmide social, estava o faraó, o qual era considerado um deus vivo. A criança que estava destinada a ser faraó recebia uma esmerada educação e casava-se cedo, geralmente na infância. O cuidado com esta criança é um traço constante da civilização egípcia. Os filhos eram desejados, porque se viam neles o instrumento da preservação dos ritos do culto funerário, que eram indispensáveis para a continuidade da vida após a morte. Assim, o desejo de ter filhos, principalmente um varão, era geral e resultava em famílias numerosas.

A arte egípcia usou como tema a criança e todo o mundo que a envolve. A estela¹ esculpida em baixo relevo (figura 1) mostra o faraó Aquenáton, Nefertiti, sua mulher, e três filhas, das seis que tiveram. Com a rainha secundária, Kia, o faraó teve mais um filho chamado Tutancaton, que se tornou príncipe herdeiro do trono do Egito.

¹ A palavra **estela** provém do termo grego *stela*, que significa "pedra erguida" ou "alçada". A palavra entrou no uso comum da arquitetura e da arqueologia para designar objectos em pedra individuais, ou seja, monolíticos, nos quais eram efectuadas esculturas em relevo ou textos.



Figura 1 – Akhenaton, Nefertiti e suas três filhas (c. 1345 a.C., 28ª dinastia)

Outra escultura, *O anão Seneb e sua família* (figura 2), mostra o anão Seneb sentado em uma espécie de banco com apoio para os pés, ao lado da sua esposa. O nanismo de Seneb não é disfarçado; seus dois filhos são colocados no lugar de suas pernas. As crianças nuas e com o dedo na boca, funcionam metaforicamente como apoio ao pai, a essência de toda a composição artística. Elas representam o cuidado da família e sua importância na estrutura familiar. O resultado final é uma obra que emana atmosfera de prazerosa tranquilidade, graças à habilidade do escultor (EINAUDI, 2009, p. 42).

Seneb era escriba, tinha diversas funções, dentre tantas, a de ensinar alguma criança, para poder perpetuar seu conhecimento. Algumas vezes, esta função de ensinamento torna-se exclusiva, convertendo-se ela mesma no ofício ou profissão do escriba e, neste caso, ele é essencialmente o mestre das crianças, dos filhos do rei, é quem lê as escrituras antigas e escreve os rolos de papiro. Portanto, seus filhos eram beneficiados pela função do pai.



Figura 2 – O anão Seneb e sua família (séc. XXIV a.C.)

Nem todas as crianças tinham o mesmo destino dos filhos dos faraós e dos escribas. Os filhos dos escravos exerciam trabalhos forçados; os filhos dos camponeses acompanhavam seus pais ao campo e os filhos dos artesãos circulavam pelas oficinas, ajudando em alguma atividade.

Na figura 3, uma mulher camponesa colhe figos e carrega o filho amarrado junto ao corpo. A vida do camponês era difícil devido às altas taxas que deviam ser pagas para o faraó na época da colheita. O escriba calculava os impostos a serem pagos, deslocava-se até o campo, acompanhado pelos servos armados de bastões e ramos de palmeira, que ameaçavam, espancavam, prendiam o camponês e sua mulher, e os filhos eram agrilhoados. Sem direito à educação, a criança, filha de camponês, tinha o mesmo destino dos pais.

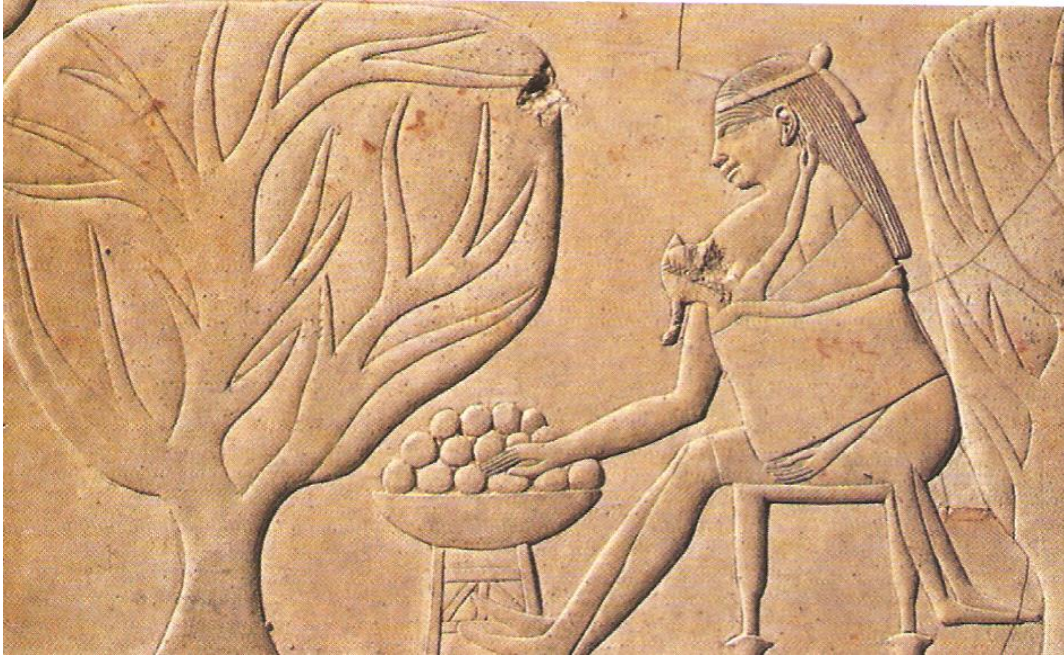


Figura 3 – Mulher camponesa, Túmulo de Montemhet (25ª Dinastia)

Na Palestina, dos vários povos que lá se fixaram, os **hebreus** foram predominantes, cabendo ao Antigo Testamento da Bíblia Sagrada o relato dos seus principais acontecimentos político-religiosos. Os historiadores apontam que esses relatos bíblicos, entretanto, só se concretizaram na forma escrita muitos séculos depois dos acontecimentos citados, sendo alguns comprovados pela arqueologia. É desse povo que vem a história do personagem bíblico Moisés.

Na Bíblia Sagrada (1989, p. 101-102), no livro do Êxodo (2,1-10), encontramos:

Um homem da casa de Levi tinha tomado por mulher uma filha de Levi, que se tornou em breve grávida, e deu à luz um filho. Vendo que era formoso, escondeu-o durante três meses. Mas, não podendo guardá-lo oculto por mais tempo, tomou uma cesta de junco, untou-a de betume e pez, colocou dentro o menino e depô-la à beira do rio no meio dos caniços. A irmã do menino colocara-se a alguma distância para ver o que lhe havia de acontecer. Ora, a filha de Faraó desceu ao rio para se banhar, enquanto suas criadas passeavam à beira do rio. Ela viu a cesta no meio dos juncos e mandou uma das criadas buscá-la. Abriu-a e viu dentro o menino que chorava. E compadeceu-se: “É um filho dos hebreus”, disse ela. Veio então a irmã do menino e disse à filha de Faraó: – “Queres que vá procurar entre as mulheres dos hebreus uma ama de leite para amamentar o menino?” – “Sim”, disse a filha de Faraó. E a moça correu a buscar a mãe do menino. “Toma este menino, disse-lhe a filha de Faraó, e amamenta-o; dar-te-ei o teu salário”. A mulher tomou o menino e o amamentou. Quando o menino cresceu, ela o conduziu à filha do faraó, que o adotou por seu filho e deu-lhe o nome de Moisés, “porque, disse ela, eu o salvei das águas”.

Havia tempo em que os hebreus tinham se estabelecido no Egito, seu número crescia sempre, chegando os soberanos do país a recear pelo futuro da região em que vivia o povo de Israel. Por esse motivo, o Faraó mandou lançar às águas do Nilo as crianças, filhas de hebreus que desde aí nasceram. Outras crianças, filhos de funcionários dos faraós não tiveram a mesma sorte de Moisés.

Da mesma fonte vem a descrição do massacre dos inocentes, episódio de infanticídio cometido pelo rei da Judeia, Herodes, o Grande, que aparece na Bíblia, no Evangelho de Mateus (2,16-18). O autor, tradicionalmente Mateus, reporta que Herodes teria ordenado a execução de todos os meninos, menores de dois anos, da vila de Belém, para evitar perder o trono para o recém-nascido "Rei dos Judeus", cujo nascimento fora revelado para ele pelos três Reis Magos.

Os meninos, conhecidos na Igreja como “Santos Inocentes”, foram chamados de os primeiros mártires cristãos. Relatos tradicionais falam em mais de dez mil mortos, mas estimativas mais conservadoras estimam algo em torno de umas poucas dúzias.

Na civilização **Fenícia**, a criança foi sacrificada nos ritos de fertilidade, por acreditarem na vida além-túmulo, apesar de ser um povo desenvolvido na astronomia, matemática, nas atividades comerciais e marítimas e de ter criado um sistema de escrita, o alfabeto de 22 letras.

A oferta de sacrifícios aos deuses era um costume, não só do povo hebreu, como de outros povos. As crianças eram sacrificadas para agradar e obter os favores dos deuses ou para aplacar a ira divina.

Na civilização **Romana**, um cidadão não tem um filho: ele o toma, levanta; o pai exerce a prerrogativa, tão logo nasce a criança, de levantá-la do chão, onde a parteira a depositou, para tomá-la nos braços e assim manifestar que a reconhece e recusa a enjeitá-la.

Segundo Veyne (1985, p. 23-24),

A criança que o pai não levantar será exposta diante da casa ou num monturo público; quem quiser que a recolha.... Entretanto, o abandono de filhos legítimos tinha como causa principal a miséria de uns e a política de outros. Os pobres abandonavam as crianças que não podiam alimentar; outros “pobres” (no sentido antigo do termo, que hoje traduziríamos por “classe média”) enjeitavam os filhos “para não vê-los corrompidos por uma educação medíocre que os torne inaptos à dignidade e à qualidade”, escreve Plutarco; a classe média, os simples notáveis, preferia, por ambição familiar, concentrar esforços e recursos num pequeno número de rebentos.

As crianças enjeitadas raramente sobreviviam. Quando não eram mortas, meninas eram abandonadas em prostíbulos. Outras eram recolhidas, temporariamente, por alguma família.

Segundo Veyne (1990, p. 89),

Os romanos gostavam de ter em casa um menino ou uma menina, jovem escravo ou criança encontrada, que criavam (*alumnus, threptus*) porque o “mimavam” (*deliciae, delicatus*) e o chamavam engraçadinho; tinham-no consigo durante os jantares, brincavam com ele, suportavam-lhe os caprichos; às vezes davam-lhe uma educação “liberal”, reservada, em princípio, aos homens livres. A vantagem desse costume consistia em ser perfeitamente equívoco: o queridinho pode servir como brinquedo, mas também como favorito; pode ser uma espécie de filho adotivo, sem que se deva pensar mal, e que pode ser igualmente um rebento que se favorece em segredo; sem esquecer o batalhão de aparato composto de adolescentes que se chamariam pajens, se fossem de bom nascimento: mas também escravos.

A falta de compromisso com a educação dessa criança pode explicar a demonstração de interesse do senhor por esse pequeno indivíduo sem importância social mais do que pelo filho legítimo, que necessitava de maior rigorosidade na educação. Mas nem todas as crianças foram libertadas, algumas permaneceram na condição de escravos.

Durante muito tempo, em Roma, não houve nenhuma forma de educação pública para crianças. A educação se dava no seio familiar, sob responsabilidade dos pais, aqueles que lhes dão a base. Os pequenos eram educados para adquirir meios para adornar o espírito e para se instruir nas belas letras.

Segundo Veyne (1990, p. 33-34),

É excepcional na história que a educação prepare o menino para a vida e seja uma imagem da sociedade em miniatura ou em germe; no mais das vezes, a história da educação é a história das ideias sobre a infância e não se explica pela função social da educação. Em Roma decorava-se com retórica a alma dos meninos, assim como no século passado vestiam-se essas criaturinhas de marinheiros ou militares; a infância é um período que se disfarça para embelezar e fazê-la encarar a visão ideal da humanidade.

Para o historiador é um erro acreditar que a instituição escolar se explica, através dos séculos, pela função de formar o homem ou, ao contrário, adaptá-lo à sociedade.



Figura 4 – Detalhe de um sarcófago (metade do século II)

No entalhe do sarcófago do historiador romano (figura 4) Públio Cornelio Tácito (55-120 a.C.), a criança declama um dever de retórica diante do pai. Seus dedos fazem um dos gestos de eloquência codificados e ensinados. O livro em sua mão esquerda não é um detalhe real, mas um símbolo de cultura e, portanto, de digindade social.

Na civilização **Grega**, em Esparta, quando uma criança nascia, era examinada pelos anciãos, que sacrificavam as fracas e as que tivessem defeitos físicos. Os bebês fortes, que poderiam se tornar bons guerreiros, eram entregues às mães. Se era malnascido e defeituoso era jogado no abismo, por julgarem que era melhor para ele mesmo e para a cidade. Devido à exigência de formar um exército forte e eficiente, o sacrifício das crianças malnascidas não era vista com pesar. Pois, a partir dos sete anos, a educação das crianças espartanas era de responsabilidade do governo.

Nesse período, eles eram preparados para tornarem-se cidadãos-soldados. Os meninos, quando completavam doze anos, não usavam mais a túnica, apenas recebiam um manto para o ano todo. Dormiam sobre juncadas de caniços que eles mesmos faziam, com os caniços colhidos pelas próprias mãos, sem ferramenta. Traziam lenha e legumes (roubados) para preparar as refeições, seja escalando jardins, seja insinuando-se nas salas de jantar comuns, tudo com um tanto de astúcia quanto destreza. Aquele que fosse apanhado em flagrante recebia chicotadas, por ter-se deixado pegar por negligência ou inabilidade. Roubavam também tudo o que podiam de comida. Um deles, tendo roubado uma pequena raposa e

conservando-a escondida sob a túnica, deixou-a dilacerar-lhe o ventre com as unhas e os dentes, e morreu no lugar para conservar o segredo (PINSKY, 2009, p. 110).

A rigorosa educação imposta a suas crianças, voltada para a produção de bons soldados, fez do espartano o melhor soldado da Grécia. Porém, Esparta teve um desenvolvimento econômico e cultural inexpressivo, se comparado com as outras cidades-estado gregas.

Ariès considerou que na Antiguidade não havia sentimento de infância devido aos altos índices de mortalidade das crianças e que, pela maneira de viver, seus trajes, sua educação e diversas situações do cotidiano, eles foram tratados e representados como um adulto em miniatura.

1.2 IDADE MÉDIA

Na sociedade em geral, as crianças eram bem acolhidas, confiadas às amas de leite entre os ricos e amamentadas até os três anos entre o povo. Porém, algumas foram enjeitadas pela debilidade física ou mental, por complicação durante o parto e por acidentes perinatais.

Segundo Rouché (1990, p. 444),

Uma mulher de Berry havia dado à luz um filho entrevado, cego e mudo, mais um monstro que um ser humano. Ela confessava, chorando, que o concebera numa noite de domingo e não ousava matá-lo, como muitas mães costumavam fazer nesses casos; entregou-o a alguns mendigos, que puseram numa carroça e o levaram para mostrá-lo ao povo... Na verdade continuam existindo as práticas pagãs relativas à criança, sobretudo o enjeitamento, porém o fato de largar na porta de uma igreja um bebê ainda sangrando não mais acarreta a morte. O padre no púlpito proclamava o ocorrido e, se ninguém reclamasse a criança, dava-a ao “inventor”, o qual se tornava seu proprietário, criava-a e fazia-a seu escravo.

Outras foram mortas, devido às pequenas infrações. No século XII, na França, durante o reinado de Luís VIII, três crianças foram enforcadas, por ter matado coelhos nas matas do senhor Coucy, um poderoso cavaleiro do reino (SILVA; PENNA, 1967, p. 172).

Além destas dificuldades, no ano de 1212, um movimento popular foi organizado – a “Cruzada das Crianças” – por se acreditar que só as almas puras poderiam libertar o Santo Sepulcro, em Jerusalém. Acredita-se que houvesse dezessete a trinta mil participantes, desde crianças até adolescentes. Apesar da oposição do papa Inocêncio III, este movimento não

alcançou sucesso, ao contrário, muitas crianças morreram de fome e frio, enquanto outras foram vendidas como escravas no norte da África, por piratas berberes.

De acordo com Ariès (2012, p. 99),

Na sociedade medieval... o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante da mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

A arte medieval representou a criança como pequeno adulto, como em *Madona e Filho* (início do séc. XII), de Berlinghiero Berlinghieri (figura 5), como anjos e como putos. A infância não foi retratada. A arte desligou-se do interesse pela representação realista do mundo. Ela desempenhava três funções: louvar a Deus, servir a Igreja e afirmar o poder. Na primeira, as criações artísticas desenvolveram-se em torno do altar, do oratório e do túmulo; na segunda, os monumentos, os objetos e as imagens foram usados como mediadores, favorecendo a comunicação com o outro mundo; na terceira, as obras de arte passam a ser usadas para realçar o poder, para distinguir e justificar a dominação (DUBY, 1998).

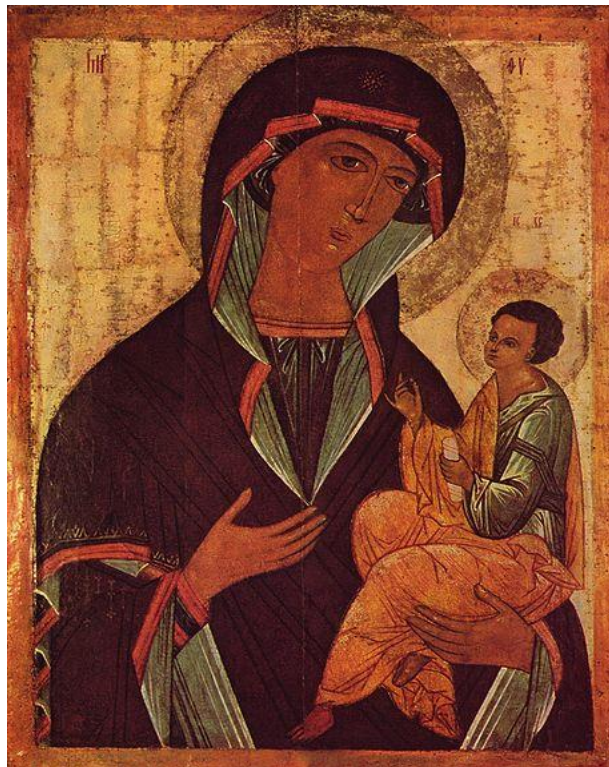


Figura 5 – *Madona e Filho*, Berlinghiero (início do séc. XII), MMA, NY.

Porém, para Heywood (2004, p. 25)

Mesmo ao retratarem adultos no início da época medieval, os artistas estavam mais preocupados em transmitir o *status* e a posição de seus retratos do que com a aparência individual. Ademais, nem todos aceitam a ideia de que a transição para representação mais realista de crianças na pintura e na escultura, a partir do século XII, revela uma “descoberta da infância” do ponto de vista artístico.

Os artistas não se interessavam em representar a criança, tal qual na realidade. Gradualmente, ela começou aparecer em algumas pinturas mais parecidas com as da modernidade.



Figura 6 – Colheita de Acelga, *Albucasis, Tucuinum sanitatis*, Alemanha (Renânia) (séc. XV) – Iluminura² – Paris, BnF Departamento de Manuscritos, Latino 9333, fol. 24

² Iluminura, pintura a cores representando pequenas figuras, flores e outros ornamentos em miniatura, com que na Idade Média se adornavam livros e manuscritos.



Figura 7 – Escolhendo jujubas³, Albucasis, *Tucuinum sanitatis*, Alemanha (Renânia) (séc. XV) – Iluminura – Paris, BnF Departamento de Manuscritos, Latino 9333, fol.12v.

Nas iluminuras (figuras 6 e 7) veem-se as crianças da área rural, as quais eram colocadas para trabalhar mais jovem do que a urbana; antes da idade de doze anos, suas tarefas não eram nem perigosas, nem cansativas. Eram monitoradas pelos pais enquanto realizavam trabalho no campo e no jardim, colhendo frutos, preparando manteiga, etc. Toda a riqueza do camponês consistia em suas crianças. Estas eram obrigadas a assumir o lugar de seu pai, que contribuía para a estabilidade da sociedade medieval.

Segundo Heywood (2004, p. 30),

Havia um óbvio nivelamento de responsabilidades que as de menos idade podiam assumir: desde trabalhos menores na casa até o pastoreio e, eventualmente, um aprendizado de ofício ou um trabalho formal no campo... A maioria deles era mais ou menos obrigada a seguir os passos dos seus pais, com sua ocupação e sua posição na vida claramente mapeadas com antecedência... Desta forma, as condições sociais nas aldeias e pequenas cidades encorajavam determinada ideia de infância e esta, por sua vez, as reforçava.

³ Disponível em: <<http://classes.bnf.fr/ema/>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

A ausência do sentimento de infância pode, também, ser percebida na educação, que continuava a mesma da estabelecida na Antiguidade, ou seja, a formação humanista.

Apesar da instabilidade e turbulência, a herança cultural greco-romana foi resguardada nos mosteiros, as únicas escolas existentes. Os ensinamentos eram ministrados por padres e monges, os únicos letrados. A educação da criança tinha como função a instrução de novos irmãos e a preparação de funcionários capacitados para administração do Estado.

A partir do século XII, a educação começou a passar por mudanças trazidas pelas intensas atividades comerciais, que geraram necessidade de saber ler e, principalmente, fazer contas. Essas novas necessidades estimularam a criação de escolas para atender à burguesia comercial. Era costume dos pais buscarem a educação para os filhos como finalidade para que assumissem a contabilidade de seus negócios.



Figura 8 – *Uma escola cheia*, Horas de Louis de Sabóia (1450) – Iluminura Paris, BnF Departamento de Manuscritos, Latim 9473, fol. 172

Na iluminura (figura 8), os estudantes aparecem retidos em um lugar apertado, alguns com um livro, outros ouvem a lição recitada por um de seus colegas de classe, geralmente o mais nobre deles.

Nessa época, em algumas áreas do norte da França, na Itália e Suíça, as escolas aumentaram e o número de alunos teve um aumento significativo. O ensinar era misturado. Meninos de todas as idades compartilhavam o mesmo mestre.

A divisão entre o rico e patriciado urbano dedicado às atividades bancárias, o segmento de pequenos comerciantes e artesãos, fez com que a educação fosse privilégio de poucas crianças, que eram preparadas para ocupar um lugar no mundo dos adultos. Com sete ou oito anos, eles deviam ser membros úteis da família e da comunidade. Os filhos dos nobres iam para mosteiros para se prepararem para a vida monástica ou para castelos e mansões para servir de pajens, e os filhos dos camponeses iam trabalhar no campo.



**Figura 9 – *Um jovem príncipe no convento*, Horas de Louis de Sabóia (1450)
Paris, BnF Departamento de Manuscritos, Latin 9473, fol. 181**

O jovem Saint Louis (figura 9), futuro rei da França, é confiado aos monges, considerados os melhores educadores de seu tempo.

Os mosteiros, como centros educacionais, ensinavam, além da leitura e da memorização, o canto aos seus recrutas, muitos dos quais eram meninos de voz vigorosa e que deviam cantar nas missas e ofícios diários. Com a proximidade do fim da infância, era

comum a castração⁴ dos garotos de oito a doze anos. A intervenção tinha como objetivo inibir a produção de hormônio masculino, a testosterona, a fim de evitar a mudança de voz na fase da puberdade.

O canto existia para preparar os menores em música, antes de examinar até que ponto e de que modo dar-lhes educação geral. Algumas crianças cooperavam nos funerais e nas procissões para o levantamento de verbas na cidade, por serem pensionistas dos mosteiros (moravam com os cônegos e os serviam como criados). Alguns mosteiros desempenhavam dupla função: a escola de canto para meninos pobres, que continuavam internos, e escola elementar para os filhos de comerciantes da cidade, que eram externos⁵.

Para Heywood (2004, p. 35),

O costume dos pais de entregar um filho para a Igreja fazia com que a maioria dos recrutados em mosteiros fosse de oblatos jovens. Tornou-se possível para o diferenciado professor dessas instituições, em várias partes da Europa, questionar a opinião geralmente rebaixada sobre a infância, herdada dos romanos e dos primeiros pais da Igreja.

A educação era dividida entre nobreza e povo, entre escola e aprendizagem. Os modelos e as práticas educativas se ressentiam diretamente dessa ambiguidade, dessa autossuficiência. Era o modelo de monopólio eclesiástico da educação e da difusão do modelo cristão: um para os ricos e outro para os pobres.

É difícil resumir mil anos de história. O termo em si é um período ambíguo entre antiguidade e modernidade, é tradicionalmente limitado pela queda do Império Romano em 476 e a queda de Constantinopla, em 1453. A Idade Média refere-se pejorativamente a este tempo intermediário entre momentos bons e ricos em descobertas de todos os tipos, tanto intelectualmente quanto materialmente.

A sociedade medieval, durante este longo período, é caracterizada por certas constantes: o peso da religião, forte hierarquia social que resulta para os indivíduos e grupos, por sinais externos que ajudam a manter todos no local de sua atribuição em uma sociedade dividida em três categorias: os que rezam, os que lutam e aqueles que trabalham.

Esta época, longe da estabilidade evolutiva, também passou por um longo processo de mudanças, com quebras e trocas mais lentas, como crises – guerras, epidemias, como a grande praga de 1348, a fome – que se manifestam com particular violência no final do período.

⁴ Castração: ato de mutilação sexual em que se incapacita o homem ou a mulher de reproduzir-se sexualmente e suprime seu aporte de hormônios sexuais. Na Antiguidade, a castração em homens consistia na extirpação dos testículos.

⁵ Henry Raynor (1981, p. 31-33)

A partir do século XI, outro fator também contribuiu para as profundas modificações na sociedade: o desenvolvimento das cidades e do comércio. O mundo rural permanece e é o ambiente da grande maioria da população, mas a sociedade urbana começou a surgir e contribuir para impor um novo modelo social. Todas estas alterações afetam o status e as condições de vida da criança.

1.3 IDADE MODERNA

Neste período, a sociedade começou a esboçar preocupação com as crianças. Elas participavam das festas em pé de igualdade com todos os membros da sociedade, e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição. Era costume as graças serem ditas por uma das crianças mais novas, e que o serviço da mesa fosse feito pelas crianças que estivessem presentes: serviam as bebidas, trocavam os pratos e cortavam as carnes.

De acordo com Ariès (2012, p. 49),

Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingiu apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturados aos adultos. Sabemos disso graças principalmente ao testemunho de uma abundante iconografia, pois, da Idade Média até o século XVIII, tornou-se comum representar cenas de jogos: um índice do lugar ocupado pelo divertimento na vida social do *Ancien régime*.

E Ariès (2012, p. 51) continua:

As crianças também participavam, no lugar que lhes cabia entre os outros grupos de idade, das festas sazonais que reuniam regularmente toda a coletividade...

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha valor existencial que lhes atribuíssemos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida.

Nas pinturas, a criança começa a aparecer com mais frequência em contextos sociais, em ambiente abertos: na praça, na rua e na vida coletiva. O pintor flamengo Pieter Bruegel, “O Velho”, retratou cerca de 250 crianças participando de dezenas de brincadeiras em *Jogos Infantis* (1560) (figura 10), e em *A dança camponesa* (1615) (figura 11) há duas crianças imitando os familiares mais velhos, que dançam ao compasso da música executada por um tocador de gaitas. Elas estão em primeiro plano com bastante riqueza de detalhes no meio de uma festa de quermesse em uma aldeia.



Figura 10 – *Jogos Infantis*, Pieter Bruegel (1560)



Figura 11 – *A dança camponesa*, Pieter Bruegel (1615)

Para Heywood (2004, p. 150), “Existe realmente um ar familiar nas diversas atividades mostradas no famoso quadro *Jogos infantis* (1560), de Pieter Bruegel, o velho. Isso reforça a noção agradável de determinada ‘cultura da infância’”.

Neste período, devido às transformações econômicas, a sociedade passou a ser organizada de forma diferenciada, com a necessidade de formação de um novo modelo de homem, que fosse condizente com as exigências da forma de organização social. A criança passou a ser compreendida como um indivíduo social, alguém com necessidade maior de atenção.

Nesse novo modelo de família burguesa, a criança assume um lugar central. Quer dizer, com o capitalismo e a propriedade privada, ela passa a ser responsabilidade dos pais e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais. Essa mudança ocorre, também, no modelo de educação. As crianças eram educadas em outros lares, de pessoas conhecidas ou não. Os adultos colocavam-nas para realizar tarefas domésticas, para aprenderem boas maneiras.

De acordo com Heywood (2004, p. 166), “Em algum momento durante a infância ou a adolescência, muitos jovens na Europa moderna saíram de casa para se empregar em outros domicílios”.

Segundo Ariès (2012, p. 156-157),

Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais na época não havia (e por muito tempo não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional – expressão bastante anacrônica, aliás – acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não a seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir.

Assim, toda a educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde. As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que elas morassem e comesçassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem letras latinas.



Figura 12 – Anonymo d'après, Abraham Bosse (1635)

A obra *Anonymo d'après* (figura 12), do francês Abraham Bosse (1604-1676), mostra um garoto servindo uma família e a riqueza de detalhes sobre o cotidiano das classes média e alta do período: roupas elegantes, talheres de prata, taças de cristal e mobiliário rico.

Aos poucos, a criança conquista mais espaços, que eram exclusivos dos adultos. Nos séculos XV e XVI, apesar de a criança não ser representada sozinha nas pinturas, ela aparece com mais constância acompanhada por adultos, no ambiente familiar, dentro de casa, num contexto mais íntimo.

Segundo Ariès (2012, p. 21),

A criança tornou-se uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo da sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor, etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remonta ao século.



Figura 13 – *Family of Country People*, Louis le Nain (1640)

O pintor Louis le Nain retrata, em *Family of Country People* (1640) (figura 13), crianças no aconchego do lar. No centro da tela, em pé, um menino toca flauta e outro sentado ao chão olha em direção ao espectador. As crianças já participam do momento de intimidade, ao final do dia, depois do trabalho.

Segundo Ariès (2012, p. 194), “O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno de família”.

Neste período, a iconografia passava, também, uma mensagem da Nossa Senhora humanizada. Cada vez mais se firmava a função da mãe, a relação mãe criança.

Segundo Ariès (2012, p. 28),

Também no século XVII, a cena de gênero deu à criança um lugar privilegiado, com inúmeras cenas de infância de caráter convencional: a lição de leitura, em que sobrevive uma forma leiga o tema da lição da Virgem da iconografia religiosa dos séculos XIV e XV, a lição de música, ou grupos de meninas ou meninos lendo, desenhando e brincando.

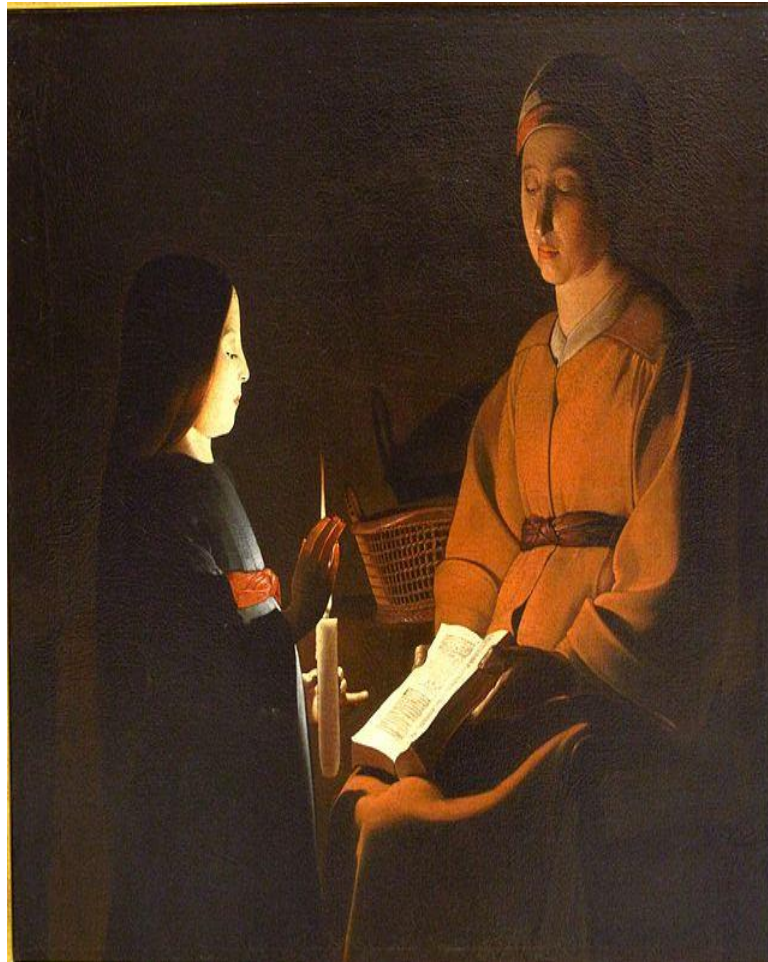


Figura 14 – *L'educazione della Vergine*, Georges de la Tour (1647)

O pintor francês Georges de La Tour, especialista em cenas noturnas à luz de velas, em *L'educazione della Vergine* (1647) (figura 14), retrata a face da criança iluminada pela chama brilhante, protegida pela mão. A criança concentrada e calma lê um livro apoiado no colo de uma dama a sua frente. O artista simplifica todas as formas, chegando a uma abstração quase geométrica, de modo que a luz parece cair suavemente, sem refração. Esse efeito traz o espectador para dentro do círculo de luz, levando-o a participar do clima de quietude e intimidade.

Outra preocupação com esse pequeno ser é refletida na educação. A necessidade de disciplina mostrava-se, cada vez mais evidente. Ela não se traduz apenas na vigilância dos colégios internos, mas tende a impor às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral.



Figura 15 – A *village school*, Jan Steen (1670)

O pintor holandês Jan Steen, um dos primeiros a retratar a criança no ambiente escolar, em *A village school* (1670) (figura 15) mostra um grupo de crianças, no interior de uma sala de aula. As carteiras são coletivas e não há separação de faixa etária. Ao fundo, aparece um menino em pé, em cima de uma mesa. O ambiente caótico demonstra a dúvida do artista acerca da qualidade da educação, oferecida para as crianças nas instituições de ensino.

De acordo com Ariès (2012, p. 168-169),

Se as crianças são criadas em casa, os pais velam melhor por sua saúde (essa também é uma preocupação nova), e “elas aprendem mais facilmente a civilidade” através do convívio social...

Mas os colégios também tinham inconvenientes. Sabemos que as classes eram muito numerosas contendo mais de 100 alunos. Para Coustel⁶, “a enorme multidão de alunos não é obstáculo menor para seu avanço nos estudos do que para os bons costumes”. O que sabemos sobre essas classes superpovoadas e sobre a turbulência dos alunos nos permite compreender as inquietações de Coustel. “Assim que põem os pés nesse tipo de lugar, as criancinhas não tardam a perder a inocência, a simplicidade e a modéstia que as tornaram tão amáveis a Deus como aos homens”.

Em contraposição, o pintor espanhol Francisco Goya(1746-1828) mostrou em *A família dos duques de Osuna*(Figura 16) o quanto as crianças de famílias mais abastadas eram melhores cuidadas e educadas, por meio de preceptores e, geralmente, em casa no conforto do

⁶ C. Coustel, *Règles de l'éducation des enfants*, 1687.

seu lar O artista capricha nos detalhes do vestuário e nos objetos lúdicos ,que essas crianças dispunham para sua diversão no seu dia-a-dia.

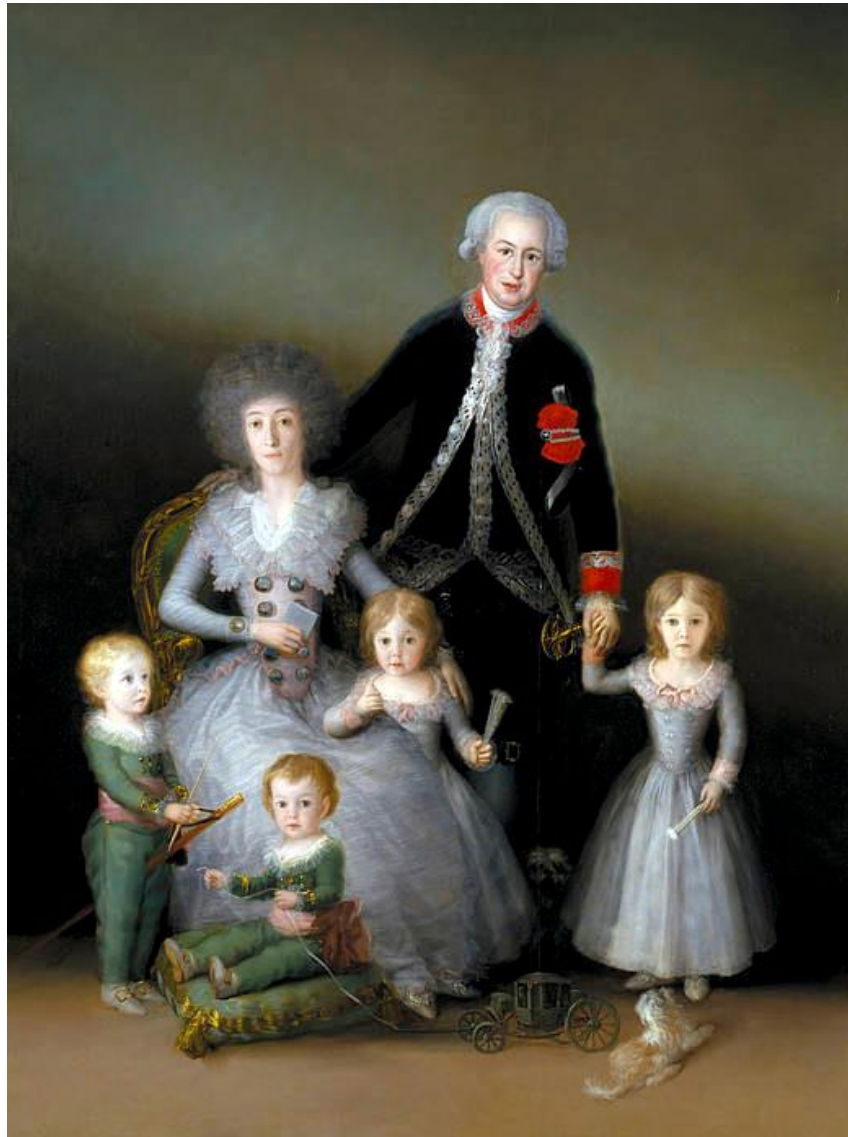


Figura 16 – A família dos duques de Osuna- 1788
Francisco Goya
Museu do Prado, Madri, Espanha

A escola dessa época propunha-se a ensinar de uma forma mais rápida. Foi essa a preocupação de João Amós Comênius (1592-1670), o maior educador desse século. Produziu uma obra fecunda e sistemática; os dois mais divulgados são: *Didática magna* e *O Mundo Ilustrado*, texto no qual cada passo se relaciona com figuras. Seu objetivo era ensinar tudo a todos, por achar que só assim haveria progresso intelectual, moral e espiritual capaz de aproximar o indivíduo de Deus.

A família comungava com o pensamento de Comênius. Cada vez mais, demonstrava preocupação com a educação dos filhos.

Segundo Ariès (2012, p. 189)

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro.

Apesar da concordância sobre a importância da educação, a situação do ensino era crítica. As escolas eram insuficientes e os mestres sem qualificação adequada. O que prevaleceu foi o dualismo escolar: uma educação para o povo e outra para a burguesia. A criança, filha da população menos favorecida disputava vaga em pequenas escolas.

O suíço alemão, John Heinrich Pestalozzi (1746-1827) (figura 17), órfão de pai ainda criança, viveu tempos de miséria e preconceito numa sociedade que separava ricos de pobres, mas dedicou-se à educação de crianças carentes. É considerado um dos maiores educadores de sua época e pai da escola popular. Em 1774, fundou em Neuhof uma escola para órfãos, mendigos e pequenos ladrões. Suas ideias foram acolhidas em vários países da Europa e chegaram até os Estados Unidos.



Figura 17– Pestalozzi com os órfãos, Karl Grob (1819)

Neste período, a presença da criança começa a ser percebida, com mais frequência, na literatura. A representação deu-se de forma lenta e gradativa, semelhante à importância na sociedade, que durante séculos não lhe atribuiu muito valor.

O escritor e poeta francês, Charles Perrault (1628-1703) foi quem estabeleceu bases para um novo gênero literário que tinha como foco a criança: o conto de fadas. Feito que lhe conferiu o título de “Pai da literatura Infantil”. Suas histórias foram colhidas do que ouvia da mãe e nos salões parisienses. Em 1697, publicou *Histórias ou contos do tempo passado com moralidades*, conhecido também como *Contos da mamãe gansa*.

Porém, a iniciativa de retirar esse pequeno ser do esquecimento e abandono foi de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) com sua obra *Emílio* (1777). O romance estruturado em cinco partes descreve a educação de um jovem em diferentes fases, desde o nascimento até os 25 anos.

Costuma-se dizer que Rousseau provocou uma revolução copernicana na pedagogia. Assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor. Mais que isso, ressaltou a especificidade da criança, que não deveria ser encarada como um adulto em miniatura.

O destaque desta obra é a oposição de Rousseau à educação do seu tempo: autoritária e perversa, interessada em adaptar e adestrar a criança e que, ao contrário dele, se apoiava na concepção de uma natureza humana má. Durante a Revolução Francesa, a obra serviu de inspiração ao novo sistema educacional nacional, e rapidamente se converteu em um dos livros mais lidos na Europa.

No século seguinte, os alemães Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), mais conhecidos como os irmãos Grimm, publicaram os primeiros contos que levaram o nome de *Histórias das crianças e do lar* (1812), fruto de uma coletânea de histórias, que eram transmitidas oralmente de geração a geração. Aos poucos, os contos popularizaram-se ao redor do mundo, sendo reinventados em várias versões e conquistados povos de culturas e idiomas diferentes.

1.4 IDADE CONTEMPORÂNEA

Esse período é a época da industrialização, dos direitos, das massas e da democracia. Ao lado de tudo isso, a criança conquista garantias, mas também sofre as consequências de todo esse processo. Se até a época moderna, mesmo que a duras penas esse pequeno indivíduo

desfrutava de cuidado materno e realizava trabalhos em casa (realizando tarefas simples, como cuidar dos irmãos, buscar água e lenha e colher frutos), agora, a necessidade de estar presente no mercado de trabalho faz, cada vez mais, com que ele e a mãe se ausentem do ambiente doméstico. A industrialização agravou a questão do trabalho infantil. As tarefas são mais elaboradas e perigosas.

Na Inglaterra, as crianças trabalhavam, colocando em risco suas próprias vidas, espremendo-se em pequenos espaços, para realizar a limpeza das máquinas da indústria têxtil e das chaminés.

De acordo com Heywood (2004, p. 173),

Sendo assim, há evidências de que a fase inicial da industrialização dos séculos XVIII e XIX provocou uma dependência cada vez maior do trabalho infantil. É difícil estimar o quanto isso variava entre países da Europa, dada a falta de estatísticas confiáveis. Talvez a conclusão mais segura seja a de que o trabalho infantil no setor manufatureiro era particularmente importante para quem iniciava no caminho da industrialização, notadamente a Inglaterra, a Bélgica, a França, as regiões ocidentais da Prússia e os Estados Unidos.

E Heywood (2004, p. 176) continua:

Os acidentes industriais eram outro risco novo para as crianças que trabalhavam com o maquinário. As primeiras fábricas eram uma concentração ameaçadora de peças, correias de transmissão, pêndulos e engrenagens em rápido movimento, que podiam se enganchar no cabelo ou em parte da roupa de um trabalhador que estivesse passando. Os emendadores de fios eram esmagados com muita frequência nos teares automáticos, os que trabalhavam neles estendendo os fios caíam debaixo dos vagões, e as crianças que limpavam as máquinas tinham dedos e mãos mutilados por peças em movimento.

A literatura da época contribuiu para denunciar essas e outras injustiças sociais. Em 1837-1838, o escritor inglês Charles Dickens (1812 -1870) escreveu *Oliver Twister*, história de um pequeno órfão que vive os primeiros nove anos em instituições de caridade, onde por sofrer maus-tratos foge e se junta a um bando de marginais. É o primeiro romance da literatura inglesa a ter uma criança como protagonista. Apesar de ser uma ficção, o autor retratou a vida precária de muitas crianças, fazendo uma dura crítica à hipocrisia social, às instituições e à justiça, devido aos estragos que causaram por terem levado a fome, o trabalho e a mortalidade às crianças.

Em 1850, o mesmo autor escreve *David Copperfield*, considerado o trabalho mais autobiográfico de suas obras, em que narra o trajeto do garoto David da infância à maturidade. O protagonista sofre com os espancamentos do padrasto, que o manda para um colégio interno,

sob os cuidados do cruel mestre Mr. Creakle. Após a morte da mãe, a criança trabalha em uma fábrica de graxas para sapato, em Londres. A obra retrata a dura condição das crianças pobres que precisavam trabalhar para sobreviver, na Inglaterra do final do século XIX.

De acordo com Heywood (2004, p. 175), “Mesmo no final do século XIX, pesquisas sociais na Inglaterra revelaram que muitas famílias pobres ainda dependiam da renda de seus filhos”. Neste período, além da questão do trabalho infantil, o que está por trás dessa vergonha social é a dura condição da população miserável.

A literatura francesa contribuiu para tornar as injustiças mais evidentes. Em 1862, o romancista francês Vitor Hugo (1802-1885) descreve a difícil situação da população francesa em *Os Miseráveis*. A história passa-se entre as duas grandes batalhas: a Batalha de Waterloo (1815) e os motins de junho de 1832. A narrativa tem como protagonista Jean Valjean, um condenado que é posto em liberdade. A obra, dividida em cinco partes, tem uma exclusiva dedicada à pequena Cosette, órfã, explorada por um casal, o qual foi designado para cuidá-la, mas que a explora por meio do trabalho. A criança de Vitor Hugo é vítima, fruto de uma sociedade injusta.



Figura 18 – *Os miseráveis*, Émile Bayard (1862)

O ilustrador francês, Émile Bayard (1837-1891) desenhou Cosette (figura 18) para o romance, cuja imagem ajuda a compreender o que está por trás desse aparente fracasso dos pais em honrar as responsabilidades. É necessário ter em mente que eles tinham esperanças de que os filhos teriam mais probabilidade de sobreviverem em outros lares.

Em 1879, no romance autobiográfico *L'enfant*, Jules Vallès (1832-1885) apresenta o pequeno Jacques, símbolo de todos os que experimentaram a tirania de pais e mestres, vítimas, por sua vez, de um Estado injusto. Vallès conta sua vida e a história de crianças que passam por sofrimento semelhante. Por isso, fez a seguinte dedicatória: “à tous ceux qui crèrent d’ennui au collège ou qu’on fit pleurer dans la famille, qui, pendant leur enfance, furent tyrannisés par leurs maîtres ou rossés par leurs parentes, Je d’die ce livre”⁷.

A capa do romance foi ilustrada pela artista ucraniana, Marie Bashkirtseff (1858-1884). Em *Encontro* (figura 19), a artista ignora o tema e aproveita para problematizar a questão de gênero. Na obra, seis garotos estão em círculo em torno de um objeto que é difícil identificar, mas que é certamente a razão por trás da discussão. Suas roupas bem-vestidas indicam que eles são de uma classe trabalhadora – a cerca de madeira, o grafite e os cartazes rasgados reforçam essa impressão – enquanto os aventais indicam que eles são estudantes. Na época, as reformas decretadas pelo ministro da educação, Jules Ferry (1832-1893), estabeleceram a educação gratuita, laica e obrigatória. A artista não introduz a dimensão social no trabalho. Como aristocrata, ela respeita essas crianças com despreendimento e se limita a reafirmar um estereótipo burguês conveniente. No entanto, no lado direito da obra tem uma menina que anda afastada. Marie era comprometida com as lutas feministas de seu tempo. A pintura reflete a sociedade misógina, em que a mulher era mantida à distância.

⁷ Tradução nossa: “Para todos aqueles que querem colocar para fora o tédio ou a faculdade que a fez chorar na família, que, quando crianças, foram intimidados por seus mestres ou golpeados por seus pais, eu dedico este livro”. *Bibliothèque électronique du Québec* (VALLÈS, 2014, p. 5).



Figura 19 – Encontro, Marie Bashkirtseff (1884)

Da Rússia, a contribuição veio do romancista Liev Tolstói (1828-1910). Em 1850, ele criou em Iasnaia Poliana uma escola para filhos de camponeses e escreveu grande parte do material didático. Ao contrário da pedagogia da época, deixava as crianças livres, sem excessos de regras e sem punições. Preocupado com a precariedade da educação no meio rural, escreveu *Cartilha* (1872), *Nova Cartilha* (1875) e *Quatro Livros de Leitura* (1876).

Segundo Bernardini (2005, p. 11),

Não por nada, numa de suas cartas à prima Aleksandrina Andréivna (12 de janeiro de 1872), Liev Tolstói (1828-1910) escrevia que, se duas gerações de crianças russas, desde os filhos da realeza até os camponeses, aprendessem as primeiras letras em sua cartilha e dela recebessem suas primeiras impressões poéticas, ele poderia morrer em paz.

O autor de *Guerra e Paz* (1865-1869) e de *Ana Karenina* (1875-1877) já havia escrito *Infância* (1852), obra de ficção com elementos autobiográficos, narrado em primeira pessoa, por um personagem infantil, nascido da nobreza rural como o próprio autor.

Na América, os problemas vividos por algumas crianças são diferentes, mas guarda uma semelhança com a europeia: a pobreza. A vida difícil foi retratada nas obras de Langhorne Clemens (Mark Twain). *Tom Sawyer* (1876) é a história de um órfão que vive com sua tia Polly e com os seus primos e que adora faltar à escola para ir pescar. A sua tia faz o melhor que pode, tentando domesticá-lo, ao arrastá-lo para a igreja e ao punir as suas rebeliões. Porém, Sawyer se mostra livre e aventureiro.

A obra é um mergulho na vida do interior dos Estados Unidos, especialmente na região do Mississippi, na época de grandes conflitos separatistas. No prefácio, o autor confessa que as aventuras narradas realmente aconteceram, que uma ou duas foram tiradas das aventuras dele e as demais ocorreram com seus colegas de escola. O autor diz que, embora o livro seja destinado principalmente a distrair rapazes e moças, espera que, por esta razão, não seja ignorado por homens e mulheres, e que sua intenção foi tentar lembrar aos adultos, de maneira agradável, o que eles mesmos eram outrora, como sentiram, pensaram e falaram, e as estranhas ocupações a que às vezes se entregaram (TWAIN, 1970, p. 7).

Em outro romance, *As aventuras de Huckleberry Finn* (1885), o protagonista mirim foge do pai bêbedo e violento, se refugia em uma pequena ilha do rio Mississippi, onde se alia com Jim, um escravo fugitivo. Twain descreve as proezas da criança, amigo de Tom Sawyer, pelo rio em uma balsa. No romance, Finn se descreve como uma criança transgressora, livre e que não simpatizava com os estudos, apesar de todo sofrimento que passa. O escritor norte-americano Ernest Hemingway (1899-1961) acreditava que “toda literatura americana moderna se origina de um livro escrito por Mark Twain, chamado *Huckleberry Finn* [...]. Não havia nada antes. Não houve nada tão bom desde então” (TWAIN, 2011, p. 2).

Na metade do século XIX, na França, mesmo a criança ganhando notoriedade nas obras artísticas, literárias e científicas, agravou-se o problema da delinquência infantil, devido à miséria da população menos favorecida. Leis rigorosas foram aplicadas ao menor. A criança que demonstrasse discernimento era punida como se fosse adulto.

Em 1850, a *Petite-Roquette* foi à primeira prisão de recuperação pensada primeiramente para as meninas, depois se destinou rapidamente a acolher crianças. Essa instituição era utilizada, de forma não muito criteriosa, para punir os filhos, cujo comportamento fosse julgado inadequado.

Perrot (1988, p. 120-121) relata:

Alimentação medíocre, higiene duvidosa (uma toalha por semana para quinze detentos que se sucedem no único lavabo do corredor), frio cruciante (os pés gelados são resultado de invernos rigorosos), níveis altíssimos de

doença e de mortalidade fazem da Petite-Roquette uma residência sinistra. A estas condições materiais deploráveis, mas não muito diferente da miséria na qual sempre viveram essas crianças pobres, juntam-se as terríveis provas de encarceramento e da solidão, o peso de uma disciplina vertical, a ruptura da solidariedade da rua e do bando, formas elementares de sobrevivência e sociabilidade infantil e juvenil. A dureza alucinante da existência das crianças da Petite-Roquette se deve a este isolamento absoluto.

[...]

Seus delitos? Primeiramente vadiagem (39%). Em seguida roubo simples (32%): pequenos roubos de vitrines ou furtos de víveres, guloseimas e brinquedos. Enfim a mendicância (14%); o resto é negligenciável (2% de atentados aos bons costumes, etc.). Muitos foram presos em bandos formados através de relações de vizinhança pela solidariedade de suas regiões de origem: meninos da Auvergne, da Sabóia, “pequenos músicos” italianos que se multiplicam no Segundo Império. Cinco crianças da família Bertorelli, todos primos e tocadores de realejo são detidos em 1836 por três meses; motivo: mendicância nas casas. Quatro limpadores de chaminé de oito a onze anos, morando no pátio na Saint-Jean-de-Latan, são detidos por dezoito meses pelo mesmo motivo. Garotos franzinos, maliciosos, parecem irmãos das mesmas crianças errantes descritas no romance utilizados por Lous Chevalier (i.e. *Classes Trabalhadoras, Classes perigosas em Paris no Século XIX*, 1958). As crianças com menos de doze anos são menos numerosas que as de doze a dezesseis, débeis adolescentes, dentre os quais muitos por reincidência, crescem passando de uma detenção a outra.

Na maioria, essas crianças eram nascidas no interior, nômades, não tinham família, sendo órfãos ou filhos naturais; os pais dos restantes viviam do trabalho ou de pequenos ofícios.

Na passagem para o século XX, vai se firmando uma prática diferenciada de atendimento à criança, na qual a assistência é apenas um traço tênue e a educação vai assumindo um lugar determinante. Nessa nova prática se consolida cada vez mais uma nova noção: “educar pelo trabalho e para o trabalho”, noção essa em pleno acordo com a consolidação do novo tempo, o tempo do trabalho industrial.

Nesse período conhecido como o século do triunfo da burguesia, a sociedade está em transformação, conotada por uma forte taxa ideológica na cultura e caracterizada por uma frontal luta de classes. O reflexo desse confronto pode ser visto no modelo de ensino oferecido para a criança de cada classe social.

Segundo Heywood (2004, p. 213),

Embora garantissem (as figuras do iluminismo) que todos os homens eram iguais, visualizavam alguma formação clássica ou científica para seus pares, e pouca, ou nenhuma, educação para os pobres trabalhadores... Os planos para sistemas nacionais de educação no final do século XVIII explicitavam perfeitamente esse tipo de distinção de classe, propondo, via de regra, uma escola para o povo e outra para os notáveis.

A arte da época reflete essa nova realidade em que as crianças de classes econômicas mais abastadas são retratadas por artistas renomados. Em *Les Enfants de Catulle Mendès* (1888) (figura 20) e *Les Enfants de Cailbebotte* (1895) (figura 21), de Renoir (1841-1919), as crianças são filhas de artista e poeta da época, respectivamente.



Figura 20 – *Les Enfants de Catulle Mendès*, Renoir (1888)



Figura 21 – *Les Enfants de Cailbeotte*, Renoir (1895)

Enquanto isso, as crianças de posição social menos favorecida continuam recebendo uma educação de baixa qualidade.

De acordo com Heywood (2004, p. 216),

O método tradicional de se ensinar uma criança a ler era fazer exercícios e lhe tomar a lição, primeiramente as letras do alfabeto, depois as sílabas e, por fim, o reconhecimento de palavras. As crianças permaneciam uns poucos minutos com o professor repassando individualmente o trabalho, enquanto o resto era deixado a seus próprios recursos. O resultado era geralmente anárquico, levando professores que trabalhavam sob pressão a bater em seus pupilos inquietos e desobedientes, na tentativa de manter algum controle.

Essas crianças são retratadas confinadas nas escolas pequenas como, em *A Village School* (1825) (figura 22), de George Frederick Harvey, e *The Classroom* (1862) (figura 23) de Ferdinand Braekleer.



Figura 22 – *A Village School*, George Frederick Harvey (1825)



Figura 23 – *The classroom*, Ferdinand Braekleer (1862)

A preocupação com a questão social do capitalismo industrial lança um novo olhar sobre a criança. A partir desse século, os pais não se contentam apenas em “pôr filhos no mundo”, preocupam-se também com os cuidados necessários a todos eles e não apenas aos primogênitos, uma preocupação para a vida.

Em 1816, o industrial e filantropo Robert Owen (1771-1858) instituiu um sistema de instrução e de organização do trabalho, preocupado em garantir a dignidade humana e cultural aos operários e aos seus filhos. Abriu junto à fábrica têxtil de New Lanark, na Escócia, para filhos de seus operários, o seu “Instituto para a Formação do caráter Juvenil”, que previa classes infantis. Esse instituto é considerado o início da escola moderna da infância.

Essas preocupações sociais difundem-se na França, seguindo-se depois na Inglaterra e na Alemanha. Em 1837, foi fundado o primeiro “jardim da infância” na Alemanha, que viria a se “perpetuar” e popularizar. São experiências, misto de creche e jardim, parecem inspiradas nas práticas de Vicente de Paula, cuja obra em favor das mães e da criança abandonada é bem conhecida desde 1640. Além dos jardins de infância, outra forma de atendimento a crianças em idade pré-escolar foram as creches, que também se popularizaram com o desenvolvimento da forma industrial capitalista.

Na metade do século XIX, revoltas políticas eclodiram na Áustria, na Alemanha e na Itália, em consequência de uma consciência social cada vez maior e de uma crença na democracia e na liberdade individual. O socialismo, apregoadado pelos filósofos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), tinha como ideias fundamentais a igualdade social e a distribuição justa de riquezas. Porém, mesmo com o aumento do número de escolas e creches, muitas crianças pobres e trabalhadoras não tiveram acesso a educação. Continuaram excluídas do sistema de ensino e com isso precisaram acompanhar seus pais ao trabalho.

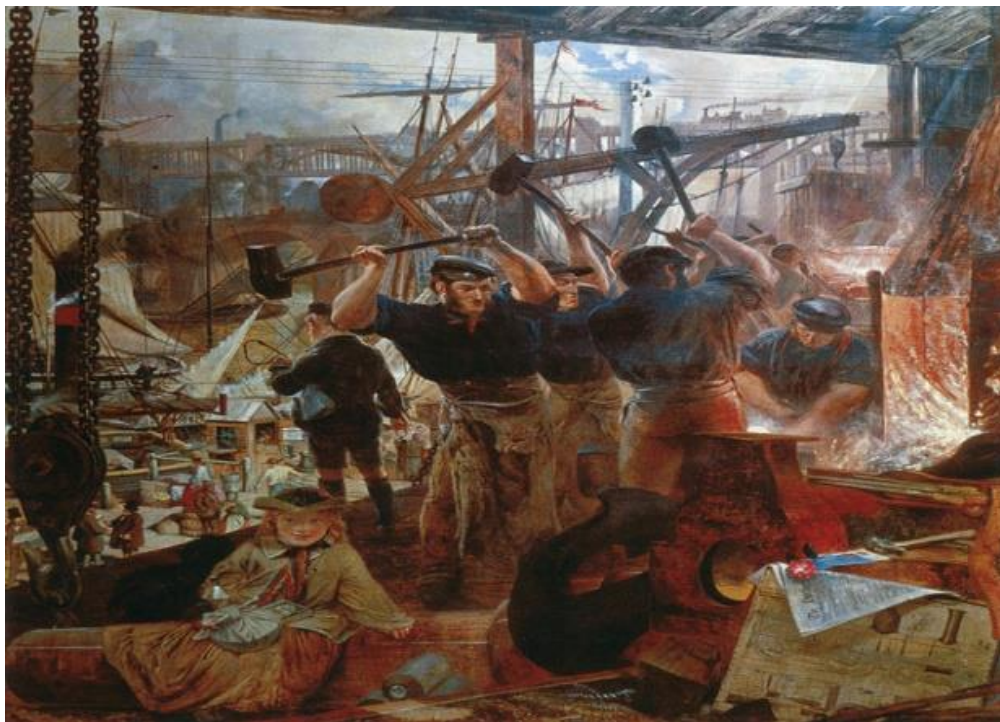


Figura 24 – *Ferro e carvão*, William Bell Scott (1855-1860)

A obra *Ferro e carvão* (1855-1860) (figura 24), de William Bell Scott (1811-1890), retrata o progresso tecnológico, a rápida industrialização e serve como crítica às condições da classe operária e da criança nesse universo.



Figura 25 – A lavadeira, Honoré Daumier (1863)

Considerado o Michelangelo da caricatura francesa, Honoré Daumier (1808-1879) fez um exame rigoroso nas mazelas sociais, baseado em observações feitas de seu atelier com vista para o Sena. Em *A lavadeira* (1863) (figura 25), mostra uma lavadeira com sua filha voltando à terra firme, depois de saírem de um dos barcos-lavanderias ancorados no rio. A pintura exemplifica a solidariedade expressa pelos artistas realistas por aquelas pessoas cujas vidas se constituem apenas de trabalho incansável. As duas personagens estão visivelmente exaustas, e a filha, segurando um batedor, parece ter o mesmo destino da mãe.



Figura 26 – Pobres recolhendo carvão de uma mina exaurida, Nikolai Kasatkin (1894)

Nikolai Kasatkin (1859-1930) conhecido por suas pinturas de trabalhadores e mineiros na bacia Donbas, na Ucrânia, mostra em *Pobres recolhendo carvão de uma mina exaurida* (figura 26) uma mulher em pé olhando diretamente para o espectador. Chama a atenção para a vida sem esperanças e para a luta diária dos pobres e de seus filhos. O artista russo é considerado o precursor do socialismo realista, devido a sua arte ser comprometida com a difícil realidade dos trabalhadores.

Ao longo do século XX, a criança adquiriu direitos, nunca antes alcançados. Nele foram formulados os direitos básicos. Os avanços nas áreas científicas: a medicina, com descobertas de vacinas e tratamentos para as mais variadas doenças; o direito, com a elaboração de leis que protegem e garantem o bem-estar e a segurança; e a educação, com o desenvolvimento e aplicação de novas metodologias e tecnologias que contribuem para o avanço no atendimento ao menor. Três importantes pesquisadores tomaram a criança como destaque em seus estudos.

O primeiro foi o médico morávio Sigmund **Freud** (1856-1939), que descobriu a sexualidade infantil. O segundo foi o filósofo e psicólogo russo Lev **Vygotsky** (1896-1934) que se debruçou sobre o desenvolvimento infantil, destacando a importância do jogo como princípio pedagógico. Para o estudioso, o nível superior da reflexão se inicia com as relações

sociais cotidianas, com atividades práticas até tornar-se capaz de formular conceitos. O terceiro foi o epistemólogo suíço Jean Willian Fritz **Piaget** (1896-1980) que escreve, em 1919, os primeiros artigos sobre a criança, por meio da observação de seus filhos e de outras crianças. Publicou a Teoria cognitiva, em que propõe a existência de quatro estágios (sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal) de desenvolvimento cognitivo no ser humano. Porém, algumas mazelas sociais persistiram. O trabalho infantil continuava de maneira velada.



Figura 27 – A saída da escola, L. S. Lowry (1927)

A saída da escola (1927) (figura 27), de L. S. Lowry (1887-1976) é um típico registro do norte industrial da Inglaterra. As figuras frágeis saem da escola de tijolos, vizinha a um pátio cercado de pequenas casas; são ofuscadas pela imensa fábrica e pelo céu ameaçador. Época em que muitas crianças tinham dupla jornada, a escolar e do trabalho.

Segundo Heywood (2004, p. 185),

Desde o início do século XX, várias pesquisas observavam os números relativamente elevados de crianças em ocupações parciais familiares para jovens, tais como atender em lojas, vender jornais e entregar encomendas. Muitos estudiosos recentes tomaram essas atividades como inofensivas,

proporcionando às crianças a oportunidade de ganhar algum dinheiro. Entretanto, onde permanece havendo um elemento de compulsão econômica, colocando em risco a saúde e educação do indivíduo, isso dificilmente poderá acontecer.

As figuras frágeis de Lowry se tornaram característica mais conhecida de sua obra. Nas primeiras telas, cada figura “palito de fósforo” era cuidadosa e individualmente representada. Por volta de 1930, elas tornaram indistintos membros anônimos da multidão.

Nesse século, duas grandes guerras, além de consequências bélicas, causaram enormes destruições, trouxeram o horror e a barbárie de uma forma jamais vista em toda a história. Tudo isso impactou a maneira como o mundo se relaciona; conseqüentemente, as crianças não foram poupadas. Alguns intelectuais não se ocultaram diante das tragédias, como, por exemplo, o pintor Pablo Picasso, o educador Janusz Korczak e o desenhista Leo Haas.

Em 1937, Pablo Picasso (1881-1973) retratou os horrores do bombardeio da cidade basca de Guernica, onde foram mortos 1660 pessoas, muitas dentre elas eram crianças. Consciente de que a obra seria admirada por pessoas diversas, o artista, com a obra *Guernica* (figura 28), evitou referências diretas a uma realidade passível de ser identificada ou relacionada a determinada opção política. Assim, a obra tem sentido atemporal e constituiu alegoria universal contra a guerra (PABLO..., 2007, p. 82). Nela, pode-se observar uma criança morta nos braços da mãe.



Figura 28 – *Guernica*, Pablo Picasso (1937)

Em 1942, como diretor de um orfanato no Gueto de Varsóvia, o educador Janusz Korczak (1878-1942) recusou-se a abandonar as crianças sob seu cuidado e, quando elas foram selecionadas para a deportação, ele as acompanhou até o campo de extermínio de Treblinka, entrando com elas nas câmaras de gás, onde também foi assassinado.

O autor de *Como amar uma criança* (1915) dizia que a melhor maneira de se criar um bebê e educar jovens, era enfatizando a justiça, o respeito ao outro, a responsabilidade, as regras da vida coletiva e a indulgência. Suas ideias são parecidas com as de Paulo Freire quanto à democratização da escola.

Segundo Gadotti (1998, p. 2),

Na verdade sua obra é uma permanente reflexão sobre a prática, apoiando-se muito pouco em outros educadores, embora sinta-se que ele acompanhava o debate da época, entre a escola tradicional e a escola nova. Curioso é ver como ele cita mais a poetas que a educadores. Ele evitou as polêmicas acadêmicas de sua época, procurando observar primeiro a realidade concreta. Nisso ele tem certa comunhão com o pensamento de Paulo Freire.

O educador não escreveu nenhum tratado pedagógico, manteve-se à margem das ideologias de sua época. Sua linguagem é poética, por isso sua escrita é uma declaração de amor às crianças; fez isso abertamente em seus livros.

Durante a segunda guerra (1939-1945), muitas crianças foram usadas como escravas ou em experiências médicas e os nazistas defendiam o assassinato de crianças de grupos indesejáveis ou perigosos, de acordo com a visão ideológica ou por retaliações aos ataques, reais ou inventados, dos *partisans*⁸. Foram mortas 1,5 milhões de crianças, sendo um milhão delas judias, e dezenas de milhares de ciganos *Romas*⁹.

⁸ *Partisan* é um membro de uma tropa irregular formada para se opor à ocupação e ao controle estrangeiro de uma determinada área. Os *partisans* operavam atrás das linhas inimigas. Tinham por objetivo atrapalhar a comunicação, roubar cargas e executar tarefas de sabotagem. O termo ficou conhecido durante a Segunda Guerra Mundial para se referir a determinados movimentos de resistência à dominação alemã, principalmente no Leste Europeu.

⁹ Ciganos da Europa centro-oriental e de outros países europeus e das Américas, que surgiram a partir do século XIX.



Figura 29 – *Expulsão Infantil*, Leo Haas (1944)

Em 1944, Leo Haas (1901-1983) fez mais de 400 desenhos, em que retrata os horrores do Holocausto. Em *Expulsão Infantil* (figura 29) pode-se ver várias crianças enfileiradas, sendo levadas por dois adultos para campos de concentração ou de morte. Preso pela Gestapo, em 1942, deu aulas de pintura para crianças no gueto e, ainda, aproveitou para fazer desenhos que documentavam a vida que lá encontravam.

Da Antiguidade, que sacrificavam crianças em troca de benesses, até a segunda guerra, que as sacrificava como justificativa para melhoria étnica, o cuidado com a criança evoluiu: surgiram novas leis, que buscam garantir a integridade física e emocional das crianças.

Alguns avanços foram conquistados:

- a) em 1923, a elaboração dos princípios dos Direitos da Criança pela *International Union for Child Welfare*, uma organização não governamental;
- b) em 1946, a criação, pela ONU, do Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à infância necessitada, o *United Nations International Child Emergency Fund* (Unicef), com o objetivo de assistir as milhares de crianças órfãs dos países devastados pela 2ª Guerra Mundial. Os recursos foram utilizados, principalmente, para adquirir alimentos para as crianças dos países arrasados pela guerra da Europa e da China, bem como para as crianças refugiadas da Palestina vítimas do Estado de Israel;
- c) a busca pela melhoria da saúde e da nutrição dos países pobres e a ampliação do raio de ação, incluindo a educação, pela Unicef, na década de 1950;
- d) nove anos depois, as Nações Unidas proclamaram sua Declaração Universal dos Direitos da Criança, causando um impacto nas atitudes de cada nação diante da

infância. A criança passou a ser considerada prioridade e sujeito de Direito. É destacado que a exploração e o abuso das crianças deveriam ser combatidos, e suas causas dizimadas.

Infelizmente, estes avanços foram incapazes de impedir que, em 2000, cerca de meio milhão de crianças fossem mortas no Iraque devido ao bloqueio militar imposto pelos Estados Unidos (BAUMAN, 2013, p. 102); que diversas crianças indianas estivessem em situação de vulnerabilidade na Índia, por abuso sexual (CRIANÇAS..., 2014); mais de 30 mil crianças por ano morressem de fome na África; 392 crianças fossem mortas pelos bombardeios do Exército de Israel em Gaza; 370 mil menores necessitassem de ajuda psicológica (CONFLITO..., 2014).

Entretanto, as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que ocorrem na atualidade trazem alterações significativas para a qualidade de vida das crianças. A busca por melhores condições de saúde e educação parece ser um caminho sem volta.

CAPÍTULO 2: A CRIANÇA NO BRASIL

Neste capítulo trataremos sobre a criança em quatro áreas. Começaremos pela arte, seguindo pela literatura, social e educação. Cada tópico dará uma visão panorâmica de nossa cultura.

2.1 NA ARTE

A arte brasileira¹⁰, desde suas origens até meados do século XVIII, foi reflexo e prolongamento da europeia, devido às precárias condições da Colônia impedirem que houvesse um processo artístico autônomo. Neste período, ocorreram isoladas manifestações artísticas. Não havia no país as condições necessárias para o surgimento da arte, ou seja, grupos de artistas, grupos de receptores e vida cultural.

Por mais de trinta anos após a chegada de Cabral, apenas algumas expedições de reconhecimento e patrulhamento vinham até a nova terra descoberta. As manifestações artísticas ficaram por conta dos jesuítas, beneditinos e franciscanos. Essa presença deixou suas marcas da Amazônia ao Rio Grande do Sul.

Imagens sagradas ornavam os interiores das igrejas, em pequenas vilas, com um rico acervo artístico, que iam de pinturas a esculturas, que deviam atrair não somente os senhores proprietários de terras, mas toda a população do entorno, para favorecer a catequese, atraindo novos fiéis, devido à função da arte de servir a Deus.

Esse quadro perdurou até o momento em que, em função do ciclo da mineração, começaram a surgir não só as cidades, mas também artistas unidos pelo sentimento de independência da Colônia e comprometidos com a Inconfidência Mineira. No entanto, a arte se esboçou como sistema na primeira metade do século XVIII, quando o país deixou de ser Colônia.

Em função desse quadro, a arte brasileira divide-se em duas grandes eras: a Colonial e a Nacional. A Era Colonial, de 1500-1808; o Período de Transição, de 1808-1836 e a Era Nacional, a partir de 1836.

¹⁰ Arte brasileira: compreende-se toda produção realizada no e sobre o Brasil, por brasileiros ou estrangeiros.

2.1.1 Era Colonial (1500-1808)

As primeiras imagens da criança brasileira foram feitas por artistas e pintores europeus que viajavam pelo interior do Brasil, registrando o cotidiano de um país recém-descoberto. E assim foram retratados anjos, índios e suas crianças, permeando todos os aspectos da vida de inúmeras tribos; artefatos, plumagem e pintura corporal, mostrando a riqueza simbólica representativa da criatividade e habilidade do primeiro povo brasileiro.

Em 1630, com a ocupação holandesa, vieram para o Brasil, com Maurício de Nassau, os pintores holandeses Frans Post (1612-1680) e Albert Eckhout (1610-1666), os primeiros a focalizarem assuntos desligados de temas religiosos. O primeiro interessou-se pelas paisagens. O segundo tinha como tema principal o habitante nativo do território brasileiro.



Figura 30 – A Negra, Albert Eckhout (1641)

Eckhout permaneceu no Brasil entre 1637 e 1644, especificamente em Recife, onde produziu um trabalho de valor documental. Retratou em *A Negra* (figura 30), a criança junto à

sua mãe, em meio à exuberante vegetação tropical, numa composição vertical, em posição de estática, sem movimento, carregada de descrição sobre os primeiros habitantes do país.

No início do século XVII, estava em vigor na Europa o estilo Barroco¹¹. Os seus princípios levavam os pintores e escultores a produzir obras cheias de movimento e ornamentações.

No Brasil, a arte barroca contou com poucos pintores. Um deles foi o mineiro Manoel Antônio de Ataíde (1762-1830), que pintou o interior de diversas igrejas com imagens da Nossa Senhora negra e de anjos. Eram pinturas de arte decorativa, cujas imagens de crianças traziam auras e feições angelicais, com olhares bondosos e serenos. Dessa iconografia¹² religiosa, surgiram as pinturas da infância sagrada na imagem do menino Jesus, passando a criança a se tornar uma das imagens mais frequentes nas telas.

Às vezes, as imagens das crianças tinham traços mestiços (figuras 31 e 32). Por isso, Mestre Ataíde é tido como um dos precursores de uma arte genuinamente brasileira, e considerado o maior pintor brasileiro do século XVIII.



Figura 31 – Detalhe da Virgem entregando o Menino Jesus a Santo Antônio, Mestre Ataíde (1824-1827)

¹¹ Barroco: estilo predominante desde meados do século XVI até o início do século XIX.

¹² Iconografia: estudo das representações (imagens, figuras, retratos, etc.) relativas a uma determinada época.



Figura 32 – Anjos Músicos, Detalhe da pintura do teto da Igreja de São Francisco de Assis, Ouro Preto, Mestre Ataíde (1801-1812)

São desse período as imagens religiosas feitas em madeira, pedra sabão e argila que eram pintadas com uma tinta à base de óleo e ouro. Muitos artistas insatisfeitos com a opressão e a exploração da metrópole, diante da escassez do ouro, participam da primeira grande conspiração pela independência do Brasil, a Inconfidência Mineira (1789).

2.1.2 Período de transição (1808-1836)

Em 1816, com a vinda da família real, D. João VI trouxe a chamada Missão Artística Francesa com a tarefa de ensinar artes e ofícios aos brasileiros. Os brasileiros reagiram desfavoravelmente à invasão de artistas estrangeiros, por se tratar de uma nova colonização cultural.

Dentre os estrangeiros, Jean Baptiste Debret (1768-1848), Nicolas Antoine Taunay (1755-1830) e Joaquim Cândido Guillobel (1790-1860) introduziram no Brasil o Neoclassicismo e inauguraram o gosto pelos temas históricos nacionais, em oposição ao Barroco. Toda a arte produzida no período anterior foi considerada ultrapassada. Predominava na Europa a volta aos valores clássicos do Renascimento. Esse estilo, denominado de Neoclassicismo ou Academicismo, vigora no Brasil a partir de então.

Debret fez um verdadeiro documentário sociológico, registrando um panorama da vida no Brasil na primeira metade do século XIX. Produziu retratos da família real e cenas da vida cotidiana dos nobres, burgueses e dos escravos, como *O primeiro impulso da virtude guerreira* (figura 33).



Figura 33 – *O primeiro impulso da virtude guerreira*, Jean Baptiste Debret (1827)

O artista francês tentou mostrar em suas obras um panorama que fosse além da visão simples de um país exótico e que tivesse interesse apenas do ponto de vista da história natural. Mostrou com detalhes a formação do povo e da nação brasileira (figura 33).



Figura 34 – Uma senhora brasileira em seu lar, Jean Baptiste Debret (1823)

O pintor português documentou, em pequenos desenhos, tipos e costume da sociedade da época. Representou cenas de rua do Rio de Janeiro, escravos trabalhando, vendedores ambulantes, cavaleiros, soldados e crianças.



Figura 35 – Fiel retrato do interior de uma casa brasileira, Joaquim Cândido Guillobel

As imagens de crianças aristocráticas, burgueses com ar europeu, foram sendo registradas, assim como os filhos dos escravos em seu trabalho e em cenas da vida diária. As

primeiras representações da infância brasileira pouco refletiam nossa raiz e mestiçagem (Figuras 34 e 35).

Até 1800, a infância era apenas uma fase de transição, menos interessante do que a árdua preparação para as provações e responsabilidades da vida adulta. As crianças não eram percebidas como pessoas com potencial e necessidades afetivas e cognitivas. Desta forma, nas pinturas mais antigas, as crianças eram frequentemente retratadas como uma miniatura dos adultos, ou com exuberantes e pesadas vestes, trajes aristocráticos. Por vezes, os meninos e meninas não ficavam claramente diferenciados, pois ambos os sexos trajavam vestes longas, aventais com babados, plumas e joias. Como a arte traduz o imaginário de uma época, a partir de sua representação, as imagens refletiam a maneira como seus pais desejavam que fossem vistas e os interesses pessoais, políticos e sociais envolvidos.

A imitação dos modelos clássicos começa a decair no gosto dos artistas e do público, e uma nova transformação se anuncia, mas a influência do academicismo ainda perdura por muito tempo.

2.1.3 Era Nacional (1836-)

O Romantismo foi o primeiro movimento artístico brasileiro da Era Nacional. O país acabara de tornar-se politicamente independente e reivindicava uma arte autônoma que refletisse nossa realidade.

O estilo acadêmico e rígido do Neoclassicismo começa a declinar em uma reação às regras e modelos clássicos. O equilíbrio e a simplicidade deixam de ser os objetivos dos artistas. Agora, eles buscam as raízes da nacionalidade, mesmo influenciados ainda pela Europa.

O itiano José Ferraz de Almeida Júnior (1850-1899) inovou na temática, apesar de manter o estilo marcadamente acadêmico. Ao contrário de seus antecessores, deixou em segundo plano os temas históricos e preferiu focalizar as cenas típicas da vida rural e os costumes brasileiros.



Figura 36 – A família de Adolfo Augusto Pinto, Almeida Júnior (1891)

O artista não abandona as lições de desenho e a composição geométrica de sua formação acadêmica. As imagens das crianças estão inseridas em cenas do cotidiano burguês e são bem aceitas pela burguesia na construção de uma imagem histórica para si mesma, a história do povo paulista (figura 36). Foi criticado por ter a pretensão de fundamentar uma arte nacional com a pintura de costumes.

Com a abolição da escravatura, o fim do Império e a proclamação da República, as novas ideias influenciaram a arte, que se tornou mais realista e naturalista. Muitos artistas foram estudar na França e trouxeram novidades. Essas modificações políticas e sociais contribuíram para que ocorressem transformações estéticas e culturais.

A apreciação da arte popularizou-se, alcançou muito prestígio, e a sociedade sentia-se estimulada a frequentar as exposições. Em 1879, a Exposição Geral de Belas Artes foi visitada por mais de 30 mil pessoas.

Na virada do século, a liberdade de expressão permite o desenvolvimento de uma arte que tem como crítica os antigos costumes sociais. É o caso do gaúcho Pedro Weingartner, do português Pedro Peres e do piauiense Lucílio de Albuquerque.

Pedro Weingartner (1853-1929) não é nem acadêmico nem modernista. Seus trabalhos resistem à classificação simplista. Sua obra é instigante, inteiramente desvinculada da tradição de ruptura que se firmava.



Figura 37 – *La faiseuse d'anges*, Pedro Weingartner (1908)

No tríptico¹³, a *La faiseuse d'anges* (1908) (figura 37), o artista gaúcho, no primeiro painel, retrata uma jovem senhora; no painel central uma senhora, aparentemente entediada segurando um bebê no colo; e no último painel aparece uma mulher próxima a um forno, de cuja fumaça aparecem vários anjos. A imagem da criança – os anjinhos – representa a morte. A obra trata de um problema social: o aborto.

Segundo Cardoso (2008, p. 143),

Como poderiam deixar de ficar chocados nossos bisavós diante de um assunto que, um século depois, ainda provoca polêmicas e paixões? Com a dissimulada delicadeza de seu título, em francês – o qual significa, literalmente, “a fazedora de anjos” –, as imagens de Weingartner colocam o espectador diante de assuntos tabus como aborto e infanticídio.

A imagem da morte representada por anjos é um recurso utilizado pelo o artista, em que o belo contribui para reflexão sobre o ato ilícito.

¹³ Tríptico: conjunto de três pinturas unidas por uma moldura tríplice, dando o aspecto de serem uma obra.



Figura 38 – *Fascinação*, Pedro Peres (1909)

Pedro Peres (1841-1923), em *Fascinação* (figura 38), faz um convite à reflexão sobre a criança negra, recém-alforriada, que ainda não dispõe de calçados e sem direito a sentar-se. O olhar da criança deslumbra uma boneca melhor vestida e bem calçada. A obra retrata a dificuldade de se encaixar nesse novo mundo, onde a cidadania dessa criança é fictícia.

Lucílio de Albuquerque (1877-1939) realizou obras consideradas avançadas para a época, no que se refere à sua pintura dita impressionista¹⁴. Considerado um dos maiores paisagistas brasileiros e consciente do processo de transição pelo qual passava o país, o artista ratificou suas tendências artísticas e contribuiu para a valorização da arte brasileira.

¹⁴ Impressionista: qualidade da obra de arte que explora, de forma conjunta, a intensidade das cores e a sensibilidade do artista.



Figura 39 – Mãe preta, Lucílio Albuquerque (1912)

Mãe preta (figura 39) assentada ao chão amamenta uma criança branca, enquanto esta lhe suga o seio tolhido. O filho está deitado ao lado e recebe da mãe um olhar prolongado e compassivo. Nesta cena, perfeitamente natural, quase um aspecto trivial da nossa vida, soube Lucílio com simplicidade, numa intensa expressão de pensamento, transformar, num quadro simbólico, a dedicação dos afrodescendentes, na feliz evocação do tocante sacrifício das nossas “Mamas-pretas”, cujo afeto materno conseguia dividir-se entre filho do branco e a sua criatura.

A amamentação muitas vezes era associada ao trabalho exaustivo, e por isto delegado à mão de obra das mulheres negras. Assim, a ama de leite estava presente no período de lactação; seus filhos eram deixados em segundo plano.

Diferente dos anteriores, o paquetaense Pedro Bruno (1888-1949) optou por realizar obras cujo esplendor e fausto da época do Império cedem espaço à simplicidade da casa popular brasileira. Deixou uma das mais conhecidas obras de arte de cunho histórico, *A Pátria* (Figura 40). A obra é uma alegoria, uma representação de um sentimento da nação e da construção do imaginário coletivo.



Figura 40 – A Pátria, Pedro Bruno (1918)

A *Pátria* (figura 40) é complexa e rica em detalhes. A tela é invadida por uma luz intensa, que ilumina a criança com a bandeira, figura central do quadro. A cena é formada principalmente por mulheres, que nos remete a Marianne (símbolo da Revolução Francesa). A mãe que alimenta o bebê, representando a República que nasce; as várias crianças, de distintas gerações que formam essa nação, onde todos se empenham em oferecer suas contribuições. Porém, as imagens do bebê e das damas foram baseadas nas filhas e na esposa de Benjamin Constant (DESVENDANDO..., 2012).

A mudança do século e a prosperidade na agricultura do café promovem o enriquecimento das metrópoles. Surgem as fábricas e com elas nascem novos problemas sociais, que refletem em todos os aspectos na arte.

A transição entre o Academicismo e o Modernismo é representada pelos trabalhos de Belmiro de Almeida (1858-1935) e de Eliseu Visconti (1866-1944), que começaram a usar as técnicas impressionistas. O delineamento do desenho deixa de ser importante para os efeitos cromáticos de a luz proporcionar uma pincelada mais solta.

O Modernismo iniciou-se com a realização da Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Os artistas pretendiam não só assustar a burguesia que cochila na glória de seus lucros, mas também propagar as novas tendências artísticas europeias para colocar a cultura brasileira em sintonia com elas.

A arte tenta romper as barreiras do tradicionalismo. Agora, pode-se refletir o sonho, o delírio, o pesadelo e o mundo fantástico da imaginação. Inicialmente, o Modernismo assume um figurativismo¹⁵ com características mais expressionistas¹⁶, temas regionalistas e preocupação social.

Na década de 1930, Tarsila do Amaral (1886-1973), autora da famosa obra *Abapuru* (1928), após uma visita à União Soviética, passa a dar mais atenção aos problemas sociais em sua arte.



Figura 41 – *Segunda Classe*, Tarsila do Amaral (1933)

Segunda Classe (figura 41) retrata uma família de imigrantes europeus. As crianças são representadas com braços e pernas finos; cabeça desproporcional ao corpo; aparência raquítica e semblante triste e caído, o que revela o cansaço e a falta de esperança de melhoria.

Os filhos dos operários de segunda classe ajudavam nos cafezais e eram mão de obra barata. O uso das crianças como trabalhadores rurais era uma prática muito comum na atividade agrícola. Alguns trabalhavam durante o dia e iam para a escola à noite. Ao dividirem o tempo entre a escola e o trabalho, elas apresentavam baixo rendimento, eram sérias candidatas à evasão e, conseqüentemente, ao despreparo para o mercado de trabalho,

¹⁵ Figurativismo: termo usado para descrever as manifestações artísticas que representam: a forma humana, os elementos ad natureza e os objetos criados pelo homem.

¹⁶ Expressionismo: movimento artístico que procura retratar, não a realidade objetiva, mas as emoções e respostas subjetivas que os objetos e acontecimentos suscitam no artista.

que lhes destinava a aceitação de subempregos e assim continuarem alimentando o ciclo de pobreza no país.

Na atualidade, a arte sai do interior dos museus, das galerias e das igrejas, ambientes exclusivos para sua exposição, e se instala em muros, fachadas de prédios, viadutos, pontes, livros, revistas e no vestuário. Por isso, a imagem da criança torna-se mais visível.

É isso que os artistas Alexandre Orion, Alexandre e Gustavo Pandolfo (Os Gêmeos) fazem por meio dos seus trabalhos. Os irmãos são uma dupla de grafiteiros de São Paulo que têm como características em suas obras a crítica social. Seus personagens são carregados de adornos, roupas e acessórios de diversos estilos. Os temas vão de retratos de família à crítica social e política. As temáticas mostram a complicação da vida de muitas pessoas no dia a dia. A dureza da labuta, a falta de moradia, a miséria e a pobreza humana convivem no mesmo ambiente de frescor e de felicidade dos mais afortunados.



Figura 42 – A família, Os Gêmeos (2010)

A obra *A família* (figura 42) é uma pintura feita numa parede na cidade de São Paulo. Na obra pode-se ver uma família humilde com sete indivíduos. O casal vestido com roupas simples, cada um segura uma criança no colo. Há ainda duas outras crianças. Uma típica família de baixa renda, em que as crianças aparecem despidas, ou com apenas uma peça de roupa e descalças; demonstram timidez e tristeza; estão rígidas, contraídas ao muro, desprovidas de bens materiais e de emoções.

Nessa obra, Os Gêmeos deixaram espaços vazios entre os adultos e nas extremidades da obra. Um convite/provocação para qualquer transeunte preencher. Quem admira a obra pode deixar de ser um mero espectador e fazer parte dela.

Em *A família*, a imagem das crianças serve como uma denúncia social: a miséria urbana. O descaso das autoridades com os problemas sociais das famílias de baixa renda. A fome, a miséria e a falta de políticas públicas, que contemplem o bem-estar social, estão representadas de forma intrínseca na obra. Ela pode representar a vida real, na sua pior concepção, onde a miséria é quem dá o tom.

O paulistano Alexandre Orion (1978-), autor da intervenção urbana *Ossário*, utiliza-se da técnica de pintura desenvolvida por ele mesmo, em que deixa decantar a água, utilizada para lavar os panos sujos de fuligem.



Figura 43 – Apreensão, Alexandre Orion (2014)

Apreensão (figura 43) é um mural de 32 metros de altura, pintado em preto e branco na parede externa do Centro de Educação Unificado (CEU) do Grajaú, na Grande São Paulo. A criança na imagem (filha do artista) parece brincar com casinhas de brinquedo, iguais à favela que cerca a pintura e com a qual cria uma ilusão de continuidade; na verdade, está destruindo construções. Um bebê gigante, de cabelo escuro, vestido de camiseta de manga longa, calça listrada e calçada com sapatos. Pouco se vê do rosto da menina. As casas

parecem miniaturas, de aparência simples; típicas de moradia de comunidade de periferia – são arrancadas do solo. A criança não demonstra agressividade, nem remorso com sua atitude. Brinca alheia ao dano de seu ato. Apesar da semelhança com uma criança que tem nome, endereço e filiação, já não é mais quem parece ser. Não é anjo, nem puto, não é um ser inocente.

O local onde está pintado o mural, batizado de Cantinho do Céu, sofre um processo constante de desapropriações por ser uma área de mananciais da represa Billings, responsável pelo abastecimento de cerca de 4 milhões de pessoas na capital paulista. Diz o artista que o tema é delicado e o processo de remoção das famílias é o mais perverso possível.¹⁷

Em *Apreensão*, o artista se utiliza da imagem real de sua filha, que na obra já não mais a representa. A criança representa o perigo disfarçado, um lobo em pele de cordeiro, um perigo eminente. O espectador deve questionar quem é essa “criança” que está brincando de destruir moradias. Ela é única, mas é gigante. Forte o suficiente para arrancar do solo toda comunidade. Um gigante capaz de destruir uma população. É o Estado, a Justiça, a especulação imobiliária, ou a injustiça social? A resposta fica a critério do espectador.

2.2 NA LITERATURA

A presença da criança na literatura brasileira aparece no período colonial, por meio de peças de teatro que o padre José de Anchieta (1534-1597) produziu. O jesuíta escreveu doze obras, que tinham como objetivo um projeto político-pedagógico da Companhia de Jesus. A pedagogia jesuítica utilizou o recurso do teatro tendo como objetivo a catequese e a instrução. Nelas, as crianças cantavam e dançavam. Para conseguir atrair seu público-alvo, Anchieta escrevia seus autos unindo temas e personagens indígenas e europeus, junto com os outros santos.

Anchieta alegorizava tema cristão, dando-lhe vida humana e voz. No *Auto da Pregação Universal* (1561) escreve personagens infantis.

Conforme Ruckstadter e Arnaut de Toledo (2014, p. 9),

Podemos observar, já nas personagens, que a participação dos índios era fundamental para que recebessem a mensagem com maior ênfase. Outro ponto a ser destacado é que as personagens que representavam os nativos

¹⁷ Folha de São Paulo, em 12 de outubro de 2014.

eram meninos, ou seja, eram as crianças indígenas o “alvo” principal da empreitada educacional dos jesuítas em terras brasileiras. Quanto à utilização quase que estilizada de crianças índias, esta fazia parte da estratégia geral dos padres jesuítas. O projeto era ousado: inverter a ordem dos ensinamentos entre as comunidades indígenas, onde era valorizada a sabedoria dos índios mais velhos. Ao atrair as crianças, os padres se informavam sobre os seus costumes e, ensinando a eles uma nova religião e nova cultura, esperavam que as novidades fossem transmitidas aos demais índios. O projeto unia, assim, educação, cultura e catequese.

Por meio das encenações, Anchieta mostrava a vida de pecado que os índios levavam antes de conhecerem os jesuítas e a religião católica, e a importância da família na nova organização das tribos, além da preocupação em docilizar as crianças indígenas. Por meio dos autos, dominava-se moralmente.

Em 1852, Manoel Antônio de Almeida (1831-1861) escreve *Memória de um sargento de Milícias*, romance que descreve a vida e as desventuras de Leonardinho, desde sua infância, quando foi abandonado pelos pais. A narrativa é bem humorada e o protagonista, na infância, exibe suas virtudes, defeitos e travessuras.

De acordo com Almeida (2012, p. 9),

O pequeno, enquanto se achou novato em casa do padrinho, portou-se com toda a sisudez e gravidade; apenas porém foi tomando mais familiaridade, começou a pôr as manguinhas de fora...

Uma vez sentado na loja, divertia-se em fazer caretas aos fregueses quando estes se estavam barbeando. Uns enfureciam-se, outros riam sem querer, do que resultava que saíam muitas vezes com a cara cortada, com grande prazer do menino e descrédito do padrinho.

A criança de Almeida é arteira e se envolve em toda sorte de ocorrências hilárias, que ajudam o leitor a desvendar os tipos de ambientes e costumes do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX.

Em 1859, Cassimiro de Abreu (1839-1860) escreve *Meus oito anos*, poema em que descreve a saudade de sua infância em Portugal, como o trecho abaixo:

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberta ao peito
– Pés descalços, braços nus –
Correndo pelas campinas à roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Abreu enfatizava a temática da saudade, marcada pela evasão no tempo e no espaço; e caracterizada por sentimento de tédio, pessimismo e individualismo.

Em 1881, Machado de Assis (1839-1908) escreve *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, romance conduzido por um defunto, e como tal pode contar o que quiser do modo que desejar; sem se preocupar com a opinião alheia, relata suas peripécias de quando era criança.

Conforme Assis (2012, p. 17),

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher de doce de coco que estava fazendo e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos.

O autor tem o privilégio de expor de forma irônica os privilégios da elite da época. A crítica aos valores são as principais características do texto. Nele o autor não passa a imagem da criança como um ser dócil; ao contrário, ela é o diabo em pessoa.

Em 1888, Raul Pompéia (1863-1895) escreve *O Ateneu*. O livro conta a história de Sérgio, um menino que é enviado para um colégio interno: o Ateneu. A obra critica a sociedade brasileira do final do século XIX, tomando como metáfora o Ateneu, seu reflexo, um lugar onde vence sempre o mais forte.

Pompéia (1996, p. 1) relata:

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta”. Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico; diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso. Lembramo-nos, entretanto, com saudade hipócrita, dos felizes tempos; como se a mesma incerteza de hoje, sob outro aspecto, não nos houvesse perseguido outrora, e não viesse de longe a enfiada das decepções que nos ultrajam. Eufemismo, os felizes tempos, eufemismo apenas, igual aos outros que nos alimentam, a saudade dos dias que correram como melhores. Bem considerando, a atualidade é a mesma em todas as datas. Feita a compensação dos desejos que variam, das aspirações que se transformam, alentadas perpetuamente do mesmo ardor, sobre a mesma base fantástica de esperanças, a atualidade é uma. Sob a coloração cambiante das horas, um pouco de ouro mais pela manhã, um pouco mais de púrpura ao crepúsculo – a paisagem é a mesma de cada lado, beirando a estrada da vida. Eu tinha onze anos.

Autobiográfico, o autor desvenda as impressões deixadas pelos acontecimentos de sua memória; caricatura seus colegas; acentua-lhes defeitos, erros, hostilidades, hipocrisias, corrupções físicas e morais.

Em 1930, Raquel de Queiroz (1910-2003) escreve *O Quinze*, romance recheado de amarguras, em que uma família de retirantes está em uma caminhada fatigante. A autora mostra que a criança já tinha seu lugar no seio da família e exprime intensa preocupação social. Na obra, as crianças têm diferentes destinos: Josias (10 anos) comeu mandioca crua e morreu na estrada, Pedro (12 anos) desapareceu quando o grupo ia chegando a Acarape e Manoel (2 anos) foi doado à madrinha Conceição.

Queiroz (2004, p. 25-27)

– Chico! Chico! Valha-me Nossa Senhora! O Josias se envenenou! Agora, esgotadas as mezinhas, findos os recursos, sozinha, o marido longe – Chico Bento saíra de manhãzinha a ver se descobria alguém que ensinasse um remédio – de cócoras junto à criança moribunda, a cabeça quase entre os joelhos, um filho agarrado à saia, Cordulina chorava sem consolo. Um dos outros pequenos, sentado numa trave, chupando o dedo, olhava o irmão. E o Pedro, o mais velho, do lado oposto, de vez em quando tangia com a mão alguma mosca que tentava pousar no rosto do doentinho. A criança era só osso e pele: o relevo do ventre inchado formava quase um aleijão naquela magreza, esticando o couro seco de defunto, empretecido e malcheiroso. Quando o pai chegou trazendo consigo uma negra velha rezadeira, Josias, inconsciente, já com o cirro da morte, sibilava, mal podendo com a respiração estertorosa.

A velha olhou o doente, abanou o pixaim enfarinhado: – Tem mais jeito não... Esse já é de Nosso Senhor... Cordulina ergueu por momentos a cabeça, fitou a velha, e depois, mergulhando de novo a cara entre os joelhos, redobrou o choro. A negra, por via das dúvidas, começou a rodar em torno do menino, benzeu-o com um ramo murcho tirado do seio chocalhante de medalhas, resmungando rezas: – Donde vens, Pedros e Paulo? Venho de Roma. O que há de novo em Roma, Pedros e Paulo?...

Chico Bento se encostara à vara da prensa, sem chapéu, a cabeça pendida, fitando dolorosamente a agonia do filho. E a criança, com o cirro mais forte e mais rouco, ia-se acabando devagar, com a dureza e o tinido dum balão que vai espocar porque encheu demais.

As crianças de Queiroz são vítimas da miséria. Porém, a autora revela o ato de amor dos pais: no desespero da mãe e na tentativa do pai em buscar ajuda para salvar o filho. Ambos demonstram muita dor e tristeza pela perda do filho.

Dono de obra extensa e variada, Monteiro Lobato (1882-1948) escreveu várias obras infantis: *Reinações de Narizinho* (1931); *Caçadas de Pedrinho* (1933), com o qual o autor se identifica quando criança; *Sítio do Pica-pau amarelo* (1939); dentre outras, em que a realidade e fantasia estão lado a lado. É considerado o precursor da literatura infantil no Brasil.

Em 1932, José Lins do Rêgo (1901-1957) escreve *Menino de Engenho*, ficção com fortes traços memorialistas, em que narra a infância de Carlinhos, órfão de mãe e separado do pai, no engenho do avô. O romance exalta a riqueza do mundo infantil: as travessuras, assim

como os gestos comedidos das crianças, pondo em destaque a poesia, a ternura, o encanto que as envolvem, não obstante a imaginação às vezes desenfreada, a astúcia ou a inconsequência de suas atitudes.

Segundo Rêgo (2012, p. 77),

O interesse era que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo o jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler.

As crianças de Rêgo nascem da inspiração popular, da decadência da aristocracia rural, diferenças sociais e formação do proletariado. As recordações da infância servem como registros da vida nordestina da época da decadência dos engenhos de açúcar.

Em 1937, Jorge Amado (1912-2001) escreve *Capitães de Areia*. O romance tem como temática o abandono e o descaso com as crianças, que esmolam nas ruas, roubam e cometem outros delitos para sobreviver. Os assuntos e as questões sociais não foram bem aceitos pela sociedade tradicional. O escritor aproveita e faz uma crítica às instituições educativas que faziam o trabalho invertido, os reformatórios.

Amado (2009, p. 21) relata:

Um estabelecimento modelar onde reinam a paz e o trabalho. Um diretor que é um amigo. Ótima comida. Crianças que trabalham e se divertem. Crianças ladronas em caminho da regeneração. Acusações improcedentes. Só um incorrigível reclama. O reformatório baiano é uma grande família. Onde deviam estar os capitães de areia.

As crianças de Amado são mensageiras de uma ideologia. Apesar de todas as dificuldades e injustiças pelas quais elas passam, no desfecho da obra, elas empenham-se em “mudar o destino de todos os pobres”.

Em 1938, Graciliano Ramos (1892-1953) escreve *Vidas Secas*, obra inspirada em muitas histórias que o autor acompanhou na infância. Narrado em terceira pessoa, o livro conta a luta de retirantes (o pai de família Fabiano, a mulher Sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia) pela sobrevivência, a fuga e a arbitrariedade da classe dominante. As crianças não possuem nomes, são citadas como *o menino mais velho* e *o menino mais novo*. Entretanto, o autor manifesta preocupação com sua educação.

Segundo Ramos (2014, p. 20),

Queria apenas dar um ensinamento aos meninos. Era bom eles saberem que deviam proceder assim... Agora queria entender-se com sinhá Vitória a respeito da educação dos pequenos. Certamente ela não era a culpada. Entregue aos arranjos da casa, regando os craveiros e as panelas de losna, descendo.

Em 1945, o mesmo autor acima citado escreve *Infância*, autobiografia, em que mostra ser possível somar elementos pessoais com os sociais. A obra estruturada em contos contempla um período de amadurecimento do protagonista. O ponto crucial da obra está na descrição das humilhações sofridas por seres indefesos.

Ramos (2012, p. 220) relata:

Era como se me fechassem uma porta, porta única, e me deixassem na rua, à chuva, desgraçado, sem rumo. Proíbiam-me rir, falar alto, brincar com os vizinhos, ter opiniões. Eu vivia numa grande cadeia. Não, vivia numa cadeia pequena, como papagaio amarrado na gaiola... Chorei o folheto caído, inútil. O menino da mata e o cão Piloto morriam. E nada para substituí-los. Imenso desgosto, solidão imensa. Infeliz o menino da mata, eu infeliz, infelizes todos os meninos perseguidos, sujeitos aos cocorotes, aos bichos que ladram à noite.

As crianças de Ramos passam, em toda a narrativa, por processos de aprendizagem e amadurecimento interior, ao aprender a lidar com as perdas e as dores.

Percebe-se que, entre 1564-1788, a criança não teve destaque na literatura nacional. A consciência de sua existência deu-se lentamente, principalmente, com o romance de 30¹⁸, quando começou a ganhar mais destaque.

Na literatura, as crianças não são idênticas, assim como na vida real, são perfeitas e imperfeitas e assistidas ou não. Ao descrevê-las, os autores deixaram um documento de como eram vistas e tratadas.

2.3 NO SOCIAL

Ao longo de 500 anos, a história social da criança no Brasil não é fácil de ser descrita, por estar carregada de informações sobre a barbárie e injustiças perpetradas contra esse pequeno indivíduo. Castigos físicos, trabalho infantil, trabalho doméstico, escravidão, abuso sexual e aprisionamento são alguns exemplos. Ainda hoje, existe uma parcela significativa de crianças abandonadas, vivendo nas ruas em completo estado de pobreza, longe de seus

¹⁸ Romance de 30: produção ficcional brasileira de inspiração realista produzida a partir de 1928.

familiares e sem frequentar uma escola. Rejeitadas nas ruas, muitas vezes, usando drogas como uma maneira de amenizar as dores da realidade; praticando delitos; sendo alvo de grupos de extermínio. Estão à margem da sociedade, sem nenhum valor moral, cultural, religioso. Portanto negligenciadas pela sociedade em geral e, principalmente, pelo Estado.

Nesse item, a criança será retratada por meio de uma história que reuniu o pensamento de pesquisadores e historiadores como: Ramos (2013), Chambouleyron (2013), Priore (2013), Scarano (2013), Mauad (2013), Santos (2013), Paseti (2013), Rizzini (2013), Goes e Florentino (2013), Moura (2013) e Venâncio (2013), que se debruçaram sobre fontes documentais a respeito do tema.

Em 1530, nos primeiros navios vindos de Portugal, algumas crianças vieram na condição de grumetes ou pajens. Essas crianças sofriam abusos sexuais dos marujos; foram escravizadas e forçadas a servirem em navios corsários; em meio à confusão, na iminência de um naufrágio, elas eram esquecidas, tornando-se as primeiras vítimas. Elas não dispunham de nenhuma regalia.

Segundo Ramos (2013, p. 25),

Os grumetes não tinham qualquer direito à privacidade para si ou seus troços. Uma das razões para essa falta de espaço era a ganância dos oficiais que possuíam direito a uma porcentagem no lucro gerado pelas mercadorias por eles transportadas, superlotando com carga os navios e deixando de carregar os víveres necessários para a viagem. Em vista disso, os grumetes eram alojados a céu aberto no convés, ficando expostos ao sol e à chuva e vindo a falecer, aliás, como outros tripulantes mais debilitados, vítimas de pneumonia e queimaduras do sol.

As crianças foram recrutadas entre as famílias portuguesas pobres, protegidas pela nobreza ou de famílias de baixa nobreza, que tinham interesse em inserir seu filho no contexto da expansão ultramarina. Ter um filho pajem ou *grumet*¹⁹ era a forma mais fácil de ascender socialmente. Porém, nem todas as crianças que embarcavam como tripulantes ou passageiros chegavam ilesas ou com vida ao destinatário.

Segundo Ramos (2013, p. 49),

O menor mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder a inocência para nunca mais recuperá-la.

¹⁹ *Grumet*: sinônimo de marinheiro aprendiz.

A história das crianças foi uma história marítima trágica. Eles não tinham direito à privacidade, eram alojados a céu aberto no convés, expostos a todos os tipos de intempéries.

Com a vinda dos jesuítas, as crianças indígenas foram forçadas à iniciação na cristandade por meio da educação. O aprendizado da doutrina era feito por meio da memorização e havia punição física, caso a criança recusasse a aprendizagem ou se ausentasse da escola.

Segundo Chambouleyron (2013, p. 63),

Nas aldeias administradas pelos jesuítas, Mem de Sá mandara fazer tronco e pelourinho, “por lhes mostrar que têm tudo o que os cristãos têm”, como escrevia a Dom Sebastião e, também, “para o meirinho meter os moços no tronco quando fogem da escola”. Embora, o castigo físico fosse normal, os padres tinham o cuidado de não o aplicar pessoalmente, delegando a tarefa, de preferência, a alguém de fora da companhia.

E Chambouleyron (2013, p. 79) continua:

Em razão de sua vivência apostólica e da própria descoberta da infância, os padres entenderam que era sobre as crianças, essa “cera branda”, que deviam imprimir-se os caracteres da fé e virtude cristãs. Para isso elaboraram estratégias e projetos, que se transformavam à medida que se consolidava a própria conquista portuguesa na América, e que seguiam os ventos que traziam e ensinavam suas cartas ao Velho Mundo.

Além da educação, as crianças indígenas e os filhos dos mestiços participavam de recepções a autoridades, de procissões, abrindo e fechando o cortejo e segurando as velas. Os padres perceberam a importância de causar boa impressão e se aproveitaram das crianças.

No Brasil Colônia, na mentalidade coletiva, a infância era um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e de esperança. Podendo perceber essa característica no relacionamento entre pais e filhos carregado de mimos. Brincava-se com as crianças pequenas como se brincava com animais de estimação. Porém, nem só de mimos viviam os pequenos.

A boa educação estava associada ao castigo físico, que ficou enraizado nas práticas pedagógicas no cotidiano colonial até o início do século XX. A preocupação pedagógica da época tinha como objetivo transformar a criança em um indivíduo responsável. Para isso, o instrumento era considerado um mal necessário para se atingir a disciplina.

De acordo com Priore (2013, p. 97),

A partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória era instrumento de correção por excelência: “nem a falta de correção os deixe de esquecer do respeito que

devem conservar a quem os ensina”, cita um documento da época. Mas, ressaltava, endereçando-se aos professores: “e tão somente usarem os golpes das disciplinas ou palmatórias quando virem que a repreensível preguiça é a culpada dos seus erros e não a rudez das crianças, a cúmplice de sua ignorância”.

Essa violência física, muitas vezes, repetia-se dentro dos lares. Essas práticas, os bolos e beliscões alternavam-se entre risadas e mimos. Para amenizar e esquecer as dores físicas, o lazer ficava por conta do banho de rio e brincar de argolinhas.

Em relação à criança negra, essa foi esquecida, até mesmo nas correspondências que de Lisboa ou mesmo da Bahia e Rio de Janeiro partiam para a região das minas no decorrer do século XVIII. Quase não se fala da vida cotidiana dos escravos, dos pobres e da criança.

Segundo Scarano (2013, p. 109),

A falta de maiores referências não significa, entretanto, que a criança tenha sido desvalorizada em si. Há nas entrelinhas, uma ou outra maneira de mostrar que lhe davam valor, era a continuação da família, gozava de afeto dos seus, participava dos acontecimentos e das festas, enfim tinha presença na vida do momento.

Essa maneira de encarar a vida na infância e mesmo a morte, torna a criança figura pouco mencionada na correspondência entre a metrópole e colônia, e é fácil compreender que a criança negra é ainda mais esquecida. Aquele era um mundo de adultos, as terras mineiras não se comparam com as litorâneas e açucareiras que apresentavam um luxo maior, uma vida de família extensa, na qual os escravos viviam como partícipes, embora em situação secundária e marginalizada. Naquelas regiões, muitas crianças tomavam parte da vida social e se misturavam nas brincadeiras e nos jogos, participando da vida das casas-grandes e exercendo eventualmente um pequeno trabalho no âmbito familiar. Sua presença se fazia sentir mais intensamente.

Essas crianças auxiliavam desde os pequenos trabalhos, ajudando construtores e pintores; até levando recados. Os ofícios eram ensinados desde quando eram muito pequeninos.

Durante o Império, as crianças de elite desfrutavam de cuidados e de educação especiais, diferente das crianças pobres.

Segundo Mauad (2013, p. 154),

Na Corte imperial das meninas da alta sociedade, exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar.

Os colégios, frequentados pelos filhos de elite rural e urbana, eram todos pagos e para os internos variavam entre cem e 150 mil réis por trimestre, além das aulas extras de piano, canto e desenho ou qualquer outro idioma além do inglês e francês. Também para os internos, havia a exigência de um enxoval completo.

No futuro, os filhos dessa elite rural e urbana destacaram-se como médicos e advogados e engenheiros desbravadores do Império ou ainda políticos republicanos.

Na virada do século XIX, as crianças carentes experimentam crueldades inimagináveis vindas do próprio núcleo familiar, das escolas, das fábricas e dos internatos. A classe social mais pobre vivia carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que tomaram grandes proporções. Sobreviver era uma tarefa difícil para a maioria da população. Para tal, muitas vezes, as mães deixavam seus filhos recém-nascidos nas rodas dos expostos.

Segundo Passeti (2013, p. 350),

No século XIX, o abandono das crianças pobres nas rodas dos expostos ou o recolhimento em instituições para meninas pobres eram fatos que revelam as dificuldades de muitas famílias para garantir a sobrevivência de seus filhos. Viam na misericórdia cristã, materializada nas santas casas uma possibilidade de sobrevivência e esperavam que a sorte trouxesse soluções para o futuro menos desesperador.

Desta maneira, a filantropia aparece como meio eficiente para reduzir essa mazela social, financiada à custa do Estado. A criança carente e abandonada serve como uma meta a ser atingida. À sua volta, estão ocultos os interesses empresariais e estatais ligados pela burocracia.

Rizzini (2013), Dourado (2013), Dabat (2013) e Araújo (2013) dão voz às crianças trabalhadoras “visíveis” do final do século XIX e às “invisíveis” da atualidade. As primeiras, segundo Rizzini, multiplicaram-se com a extinção da escravatura, com iniciativas privadas e públicas, dirigidas ao preparo delas e do adolescente para o trabalho, na indústria e na agricultura, com justificativas demagógicas de que estavam buscando o bem-estar deles.

De acordo com Rizzini (2013, p. 377),

Nesta perspectiva, muitas crianças e jovens eram recrutados nos asilos de caridade, alguns a partir dos cinco anos de idade, sob a alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade.

Asilos de caridade foram transformados em institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas, visando à adequação da criança às necessidades da produção artesanal e fabril, formando a futura mão de obra da indústria.

Conforme Rizzini (2004, p. 377),

Levantamentos estatísticos realizados pelo Departamento estadual de trabalho de São Paulo a partir de 1894 demonstram que a indústria têxtil foi a que mais recorreu ao trabalho de menores e mulheres no processo de

industrialização no país. Em 1894, 25% do operariado proveniente de quatro estabelecimentos têxteis da capital eram compostos por menores. Em 1912, de 9.216 empregados em estabelecimentos têxteis na cidade de São Paulo, 371 tinham menos de 12 e 2.564 tinham de 12 a 16 anos. Os operários de 16 a 18 anos eram contabilizados como adultos. Do número total de empregados, 6.679 eram do sexo feminino. Em levantamento realizado em 194 indústrias de São Paulo em 1919, apurou-se que cerca de 25% da mão de obra era composta por operários menores de 18 anos. Destes, mais da metade trabalhava na indústria têxtil.

No início do século XX, a preocupação com a segurança social colocou a criança delincente como alvo a ser retirado do convívio social.

Segundo Santos (2013, p. 218),

Inúmeros são os relatos da ação destes meninos e meninas pelas ruas da cidade, em bandos ou sozinhos, compondo o quadro e as estatísticas da criminalidade e delinquência. O moleque travesso que alegremente saltitava pelas ruas, era também o batedor de carteiras, que com sua malícia e agilidade assustava os transeuntes. Frequentemente também era a presença de garotas, ora mendigando pelas calçadas ou furtando pequenos estabelecimentos, ora prostituindo-se para obter o difícil sustento.

As crianças pegas eram levadas para institutos privados de recolhimento de menores, tais como o Lyceo do Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Santos. Com o aumento da criminalidade infantil, o governo criou a instituição pública de recolhimento.

Nestas instituições, as crianças eram separadas por categorias, de acordo com os crimes cometidos e, após um período de adaptação, as crianças eram integradas às frentes de trabalho agrícola; atividades físicas, como manejo de armas e exercícios de combate; e educação cívica.

Outro problema desse início de século é a condição das crianças operárias na recém-industrializada cidade de São Paulo. O trabalho infantil colocava em risco a saúde em troca de míseros salários.

Segundo Moura (2013, p. 270),

Importante lembrar, ainda, que a saúde dos pequenos trabalhadores, assim como os operários, particularmente precária em função da alimentação inadequada resultante da pobreza, encontrava muitas vezes o limite nas doenças, profissionais ou não, que grassavam no interior dos estabelecimentos industriais... No entanto, concebidos como mão de obra profissionalmente pouco ou nada experiente, oportunamente avaliada na ótica patronal como sendo de menor produtividade, porque tecnicamente desqualificada, crianças e adolescentes encontraram no salário – entendido por sua vez, como subsidiário ao orçamento familiar – o elemento que definitivamente iria diferenciá-los no mercado de trabalho. Os salários eram, portanto, inferiores, e em relação à mão de obra adulta, aproximavam-se

mais dos salários femininos e distanciavam-se significativamente dos salários masculinos.

O trabalho infantil era o espelho da classe operária miserável, devido à implantação de políticas públicas que tinham como prioridade o desenvolvimento industrial em um curto espaço de tempo.

A difícil vida desse pequeno trabalhador dificultou seu acesso e permanência na escola. A história mostra que o estudo tem pouco valor frente à necessidade de sobrevivência. O excesso da jornada de trabalho e escolas despreparadas para lidar com esse tipo de aluno fazem com que eles continuem fora das salas de aula.

Os dados vindos do setor agrícola reforçam a existência do menor trabalhador invisível. São trabalhadores responsáveis por: espalhar agrotóxicos nas plantações, colocar venenos nos formigueiros nas fazendas de plantações de eucalipto, catar restos de minério cassiterita nos garimpos de Rondônia, quebrar coco e cortar cana na região Norte e Nordeste.

Segundo Rizzini (2013, p. 380),

Em 1995, o Brasil tinha aproximadamente oito milhões de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos trabalhando. Muitos começavam cedo na luta pela sobrevivência: são 522 mil crianças de cinco a nove anos trabalhando, a maioria na agricultura.

Esses trabalhadores são vítimas da miséria. Urgem, por meio de políticas públicas rigorosas e eficientes, soluções que despertem a consciência da sociedade, como um todo, para a mobilização em prol das famílias mais carentes.

2.4 NA EDUCAÇÃO

É necessário esclarecer que aqui trataremos da história da educação elementar (primária) e da educação fundamental I (nos anos iniciais), devido ao conceito de criança englobar o indivíduo até os 12 anos.

A história da educação elementar no Brasil inicia-se com os padres jesuítas. Os religiosos realizavam trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica. Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao país em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manoel da Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários já

faziam funcionar, na recém-cidade de Salvador, uma escola de “ler e escrever”. Era o início do processo de criação de escolas elementares, espalhadas pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios e a educação dos filhos dos colonos. Inicialmente, as crianças aprendiam a ler e escrever. Para atrair a atenção, eram utilizados vários recursos: teatro, música, poesia, diálogos em verso. Por meio do teatro e da dança, aprendia-se a moral e a religião cristã.

Aos poucos, a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi os “catequizados” e os “instruídos”, devido à ação sobre os indígenas resumir-se então em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Para os filhos dos colonos, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever.

É importante relatar que a sociedade da época tinha uma concepção platônica sobre infância; sem características próprias, centrada numa visão futurista, em que via somente possibilidades. A criança era vista como um ser em potencial, não permitindo que ele seja em ato o que é. Portanto, a educação é percebida como uma projeção política; para isso molda-se tudo que é necessário.

No século XVII, o ensino não apresentou grandes diferenças com relação ao século anterior. O ensino jesuítico manteve a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico.

Em 1759, quando foi decretada a expulsão dos jesuítas, o país contava com 25 residências, 36 missões e 17 colégios. Várias medidas antecederam as primeiras providências mais efetivas, levadas a efeito só a partir de 1772, quando foi implantado o ensino público oficial.

2.4.1 Período Pombalino

Com a expulsão dos jesuítas, pouco restou da organização baseada no *Ratio studiorum*. O Marquês de Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência em que se encontrava frente às outras potências europeias. O modelo de educação jesuítica, que tinha por objetivo servir aos interesses da fé, já não mais interessava. Pombal queria organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Portanto, o conceito de infância não mudou. A criança permanecia alheia aos olhos dos educadores.

2.4.2 Período Joanino (1808-1821)

No princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a quase nada. O sistema jesuítico foi desmontado e nenhum outro modelo foi organizado para dar continuidade ao trabalho educativo.

Com a vinda da Família Real, em 1808, o país passou por modificações consideráveis com a abertura dos portos. No âmbito cultural, importantes transformações ocorreram, como a implantação da imprensa, museu, biblioteca e academias.

A situação do ensino elementar era bastante caótica. O modelo vigente não favorecia a demanda da educação. A população rural composta principalmente por escravos, na maioria analfabeta, não teve acesso. Apesar de a Constituição de 1824 fazer referência a um sistema nacional de educação, na prática isso não se efetivava. Para outras crianças, sobrava a oferta de poucas escolas, cuja prática se limitava a: ler, escrever e contar.

Já a elite educava seus filhos em casa, com preceptores ou alguns pais que se reuniam para contratar professores que dessem aulas em conjunto para seus filhos em algum lugar escolhido. Não havia exigência de conclusão do curso primário para ter acesso a outros níveis. Não havia nenhum vínculo com o Estado.

2.4.3 Período Imperial (1822-1888)

Em 1821, D. João VI volta para Portugal. Em 1822, D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e, em 1823, é outorgada a primeira Constituição Brasileira, em que dizia que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”.

O modelo pedagógico inglês Lancaster²⁰ foi implantado na sua forma original ou mesclado com outros métodos. Uma série de erros levou o modelo a fracassar: a escassez de salas adequadas, os prédios utilizados não eram apropriados e havia falta de materiais adequados: bancos, quadros, fichas, sinetas etc.

²⁰ Lancaster: modelo de ensino desenvolvido por Joseph Lancaster (1778-1838) e Andrew Bell (1753-1832), que possibilita a coexistência de diversos grupos de alunos num mesmo espaço, permitindo racionalizar o papel do mestre e instruindo simultaneamente centenas de alunos.

2.4.4 Período da Primeira República (1889-1929)

A Proclamação da República (1889) dá lugar a transformações sociais, políticas e econômicas no cenário brasileiro e a educação passa a ser um campo estratégico de efetivação dessas mudanças aos olhos dos liberais e dos positivistas.

O Estado esboçou um modelo de escolarização baseado na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas, como se constata com a construção de prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os grupos escolares. Evidentemente isso significava desvio substancial na aplicação das parcas verbas para o ensino, mas essas edificações visavam a atestar o interesse do governo pelo ensino público.

O modelo de escola era dualista que reservava para a elite a continuidade dos estudos, sobretudo científicos – já que os republicanos recusavam a educação tradicional humanista – enquanto o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e tradicional.

A educação elementar era a que recebia menor atenção. As escolas tinham as poucas vagas disputadas pela classe média – e não pelos mais pobres –, enquanto a elite continuava com a educação com preceptores, em casa. Sem falar que a rede escolar do país variava conforme o estado.

2.4.5 Período da Segunda República (1930 -1936)

No início da segunda República, o Brasil possui características contraditórias. Por um lado, o país cresce industrialmente, mas decresce agrariamente; as cidades se verticalizam, mas o campo permanece abandonado; emerge uma nova sociedade, mas imerge uma antiga. As transformações ocorrem na esfera social, política, econômica, cultural e não contribuem para que todas as crianças, em idade escolar, tenham acesso à educação. O principal desafio do país é estender a educação de qualidade unitária a toda a população.

Em 1930, na gestão de Francisco Campos, é criado o Ministério de Educação e Saúde. O Estado investe na formação de uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada, com o intuito de formar um sistema de ensino ajustado à nova configuração social e econômica. A educação fica centralizada, devido ao governo getulista organizar a educação

de cima para baixo, sem a participação da sociedade e mesclada de características conservadoras vindas dos defensores do ensino privado.

Há um aumento nos números de escolas. Porém, não há uma política educacional dirigida para a população de baixa renda, para os migrantes nordestinos e para os imigrantes que se deslocavam por todo o país.

De acordo com Azevedo (2010, p. 747),

[...] em matéria de ensino a “questão capital cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções de seu tamanho”, continuou a ser, segundo a opinião e os votos de *Francisco Campos* em 1930, a do ensino primário, não se limitam as atividades da União e dos Estados, nesse período, à solução do problema fundamental da educação das massas. Certamente, a análise da situação geral do ensino primário, nos últimos dez anos, demonstra, como já assinalou Lourenço Filho, um desenvolvimento notável das escolas primárias que, de 27 mil, em 1932, passaram a mais de 40 mil em 1939, com três milhões e meio de alunos inscritos.

Embora haja avanço, o que realmente ocorre é um total descaso com a pobreza, o que representa um obstáculo para a verdadeira democratização do ensino.

Em 1932, na contramão do conservadorismo, os educadores liberais defendem o ensino público e gratuito, sem distinção de sexo – uma escola única – por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, ou *Manifesto da Escola Nova*, tendo como redator Fernando Azevedo.

De acordo com Fausto (2013, p. 290),

Os “pioneiros” defendiam a ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema escolar para livrá-lo das pressões de interesses transitórios. Sustentando o princípio da unidade do ensino, distinguiam entre a unidade e o centrismo “estéril e odioso”, gerador da uniformidade. Lembravam que as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação das escolas às características regionais impunham a realização de um plano educativo que não fosse uniforme para todo o país, embora a partir de um currículo mínimo comum.

2.4.6 Período do Estado Novo (1937-1945)

Refletindo tendências fascistas, é outorgada uma nova Constituição em 1937. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica explícita em seu texto, com a

preparação de um contingente maior de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional.

Segundo Ribeiro (1992, p. 114-115),

Quanto à educação, mantém alguns princípios anteriores e procura dar ênfase ao trabalho manual. Veja-se: em seu art. 128 declara ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à de associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e, sobretudo, dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina “as classes menos favorecidas e é em matéria de educação o primeiro dever do estado” (art. 129); estabelece, no entanto, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre indústria e o Estado.

Apesar de o ensino primário ser composto por cinco anos, ser gratuito e obrigatório, não atinge a toda população mais carente e nem modifica o caráter retrógrado da política educacional.

2.4.7 Período da Nova República (1946-1963)

Ao longo das décadas de 1940 e 1950, em plena época de industrialização, o modelo de escola acadêmica se perpetua. Apesar da iniciativa dos “pioneiros”, persistem na política educacional as características do Estado Novo.

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário. O então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário.

Em 1961, com o país semiurbanizado, a Lei n.º 4.024 (LDB), depois de treze anos aguardando a sanção, é publicada, mas já está ultrapassada.

Segundo Werebe (1966, p. 79),

A organização do ensino primário não foi muito alterada com a Lei de Diretrizes e Bases. Manteve-se a duração do curso fundamental, de quatro séries, e sua articulação com o ensino de grau médio. Os sistemas de ensino poderão, contudo, estender a duração do curso até seis anos, “ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de arte aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”... A exigência de mais um ano de

curso, imposta excepcionalmente, constitui um entrave a mais para as crianças de origem modesta que desejam prosseguir nos estudos. Justamente, as unidades da federação que adotaram esse sistema são as que apresentaram situação escolar bastante deficiente, com ensino primário demasiado seletivo e alto índice de analfabetismo.

É importante salientar as diferenças regionais que limitam as possibilidades de ação da escola primária. A ignorância das famílias, as necessidades materiais e a precariedade das comunicações conspiram contra o ensino.

Ainda segundo Werebe (1994, p. 41),

Havia ainda os que acusavam o camponês de se desinteressar pelo ensino de seus filhos, porque não compreendia os benefícios que poderiam tirar do que aprendiam na escola. Isso se justificava, pois na zona rural o pouco que a escola lhes dava não tinha aplicação prática imediata. E não raro os que aprendiam a ler e escrever voltavam a ser analfabetos, pelo desuso dessas práticas no meio em que viviam.

Outro grande problema está na disputa dos recursos do Estado, reivindicados pelas escolas privadas. Essa ajuda financeira contribui na manutenção da injustiça social, visto que 50% da população em idade escolar encontram-se fora da escola.

Segundo Buffa (1979, p. 108),

O que ocorreu foi a oposição entre a Igreja, representante do setor tradicional, e os liberais, que representavam o setor moderno, e a aliança destes com os de tendência socialista... Na verdade, os defensores da escola pública – os liberalistas – negam sua identidade com o inimigo inventado e contra-atacam taxando os defensores da escola particular em termos de algo que eles já não são mais: a classe dominante da sociedade.

A história mostra que o ensino elementar tem sido inoperante ao restringir cada vez mais o acesso ao conhecimento. A simples ideia de alfabetização do povo não garante a qualidade necessária para a integração do indivíduo à cultura.

CAPÍTULO 3: PORTINARI

Analisamos, nas duas primeiras partes desta pesquisa, a trajetória da criança no mundo e no Brasil, desde a antiguidade. Devemos, agora, analisar a produção das obras com a imagem de crianças ao longo da carreira desse artista e separá-las por temas.

Contudo, antes de chegar a uma conclusão, é necessário primeiro conhecer a sua vida e suas obras.

3.1 BIOGRAFIA

É importante destacar a situação do país em que o artista nasceu e viveu, porque poucos homens foram fruto de seu tempo com a intensidade com que Portinari o foi. Ele e sua obra representam uma mentalidade que torna possíveis as mudanças.

Em 1903, ano em que nasceu Candido Portinari, o Brasil atravessava uma época de recuperação econômica, quando adota um modelo agrário, fortemente sustentado com a exportação de café, borracha, algodão e cacau. O país rural preparava-se para industrializar-se, envolto de miséria, mas dinâmico e sedento de progresso material. A classe governante consciente dos problemas econômicos cede à pressão das oligarquias falidas e começa a investir na indústria. Deixadas de lado, as diferenças sociais se agravaram. Apesar disso, as mudanças efeturaram-se de forma que ninguém no país pôde sequer prever: a industrialização.

Na arte, a pintura moderna enquadrava os personagens da família burguesa brasileira ou o sujeito simples e caipira. Aos poucos, anunciavam-se as mudanças da sociedade, cada vez mais urbana.

Longe da cidade, Candido Portinari nasceu no dia 30 de dezembro de 1903 na fazenda de café Santa Rosa, próxima a Brodowski, interior de São Paulo. É o 2º filho de Baptista Portinari e Dominga Torquato, imigrantes italianos, que tiveram um total de doze filhos. Camponeses da província de Vêneto, os pais trabalhavam na lavoura de café, numa dura labuta para criar os filhos. A vida da família não era fácil. No entanto, os primeiros anos da vida de Portinari foram envoltos de ternura e alegria que tomam forma em diversas pinturas: os retratos dos pais e avós, as brincadeiras com amigos e a escola.

Em 1906, aos três anos, a família mudou-se para Brodowski, onde o pai abriu um pequeno comércio. Segundo Moreira (2001, p. 42),

Foram morar atrás da Igreja de Santo Antônio, numa casa pequena e cercada, cuja porta dava para a venda do seu Batista. Na venda havia sacos de feijão, farinha, arroz, um balcão largo e comprido, com um barrilzinho de cachaça bem à vista, ao lado do qual ficava um rolo de fumo muito negro, pois quase todo mundo preparava o seu próprio cigarro de palha.

Entre 1911 e 1916, Portinari frequentou a escola, mas não foi além do terceiro ano primário. No entanto, desde criança demonstrou aptidões artísticas. Seu pai levou-o às aulas de desenho com Zé Murati, copiador de estampas de santos num papel quadriculado.



Figura 44 – Portinari junto com seus colegas e professor da escola primária João Daiuto. Portinari é o primeiro em pé, à esquerda. Brodowski, SP (1915)

Além de desenhar, Candinho, como era chamado, gostava de brincar na rua e jogar futebol com seus amigos: João Negrinho, Turim, Ricardo Preto, Líbero e Manezinho.

Segundo Moreira (2001, p. 48)

O futebol enchia o largo de algazarra dos meninos. O cemitério, porém, ficava perto e às vezes um dos jogadores gritava: – Pára a bola! – Um enterro se encaminhava para o cemitério e não era incomum o cadáver vir enrolado numa rede, carregada por homens que calçavam rústicas alpercatas de couro, os retirantes, a quem Candim temia.

Apesar das brincadeiras nesse período, esses foram os anos mais duros da vida da família. A dificuldade financeira agravou-se, os negócios pioraram e os Portinari tiveram que deixar a casa atrás da igreja e foram morar próximo à cadeia.

Portinari, tal como toda a sua família, apesar da escassez de meios, considerava-se pertencente à classe trabalhadora e não se esquivou de trabalhar. Ajudava o pai a serrar árvore para fabricar cadeiras e a mãe a empalhá-las com fibras de planta colhidas no mato.

Esta vida, em permanente relação com pessoas simples da cidade pequena, foi que lhe forneceu o ambiente da maioria de suas obras, assim como uma interminável galeria de imagens, muitas das quais parecem representadas, com suas dores e alegrias, tal como o trabalho de um artista que procura reproduzir os traços característicos de uma pessoa, embora quase sempre distorcendo-os, como que vistos pelos olhos desmesuradamente abertos de uma criança assustada.

Mas o interesse por desenho persiste. Em 1914, Portinari fez o *Retrato de Carlos Gomes*, inspirado numa imagem gravada em uma carteira de cigarros, e ajudou um grupo de italianos a pintar a igreja.

Segundo Callado (2003, p. 43),

Antes de acabar o grupo escolar meteu-se num grupo de pintores de *spolvero* que tinham vindo decorar a igreja de Brodowski. O *spolvero* é uma das formas mais humildes da pintura. A figura a pintar está feita em furos numa folha de papel. Sobre esta bate-se com uma boneca de tinta em pó. O pó filtrado deixa na parede a imagem configurada. Aí é só pintar.

A partir desse trabalho, seu pai não teve dúvida de que a vocação de Portinari era de ser artista e enviou-o para estudar no Rio de Janeiro.

Em 1919, Portinari viajou para a capital federal, onde morou numa pensão, em Laranjeiras. Instalado no banheiro, dormia numa banheira, devido à escassez financeira. O jovem pôde prosseguir com seus estudos, mas só deixou essa dificuldade ao ganhar o prêmio de viajar para Paris.

Matriculou-se no Liceu de Artes e Ofícios, onde estudou desenho e pintura. No ano seguinte, matriculou-se como aluno livre, na Escola Nacional de Belas-Artes (Enba). Estudou desenho figurativo com Lucílio de Albuquerque e pintura com Rodolfo Amoedo, Baptista da Costa e Rodolfo Chambelland. Foi a partir daí, que iniciou a trajetória como artista, produzindo mais de cinco mil obras. Paralelo aos estudos trabalhou como pintor de carros funerários, de letreiros e foi professor de uma escola noturna da Prefeitura.

Segundo Moreira (2001, p. 65), “Em Brodósqui fizera até o 3º ano primário e, no Rio, tomara umas aulas particulares de português. Só com esses estudos foi ser alfabetizador, começou com três alunos e acabou com mais de trinta alfabetizados”.

No país, a imigração, a industrialização e a expansão das cidades começavam a ameaçar a hegemonia política das oligarquias, que se mantinham no poder. Em fevereiro de 1922, o modernismo iniciou-se com a realização da Semana de Arte Moderna, no Teatro Municipal de São Paulo. Escritores, pintores, escultores, arquitetos e músicos apresentaram-se para assustar a burguesia e para propagar as novas tendências artísticas europeias, colocando a cultura brasileira em sintonia com elas.

Nesse mesmo ano, pela primeira vez, Portinari enviou um retrato para o Salão Nacional de Belas-Artes, que passou despercebido. No ano seguinte, ganhou a medalha de bronze, prêmio da galeria Jorge e prêmio de animação com o retrato de *Paulo Mazuchelli*. Recebeu críticas elogiosas e ganhou uma sala na escola para trabalhar. Dois anos depois, enviou ao Salão *Baile na Roça* (Figura 45), primeiro trabalho com temática nacional, e alguns retratos. O júri só aceitou os retratos. O artista vendeu a obra recusada ao senhor Krauser, proprietário de uma casa de câmbio.



Figura 45- *Baile na roça* (1923)
Pintura a óleo/tela
97 X 134 cm
Brodowski, São Paulo
Coleção particular

A medalha de prata veio no ano seguinte e a de ouro em 1927, com o retrato de *Olegário Mariano*, com o qual ganhou o prêmio de viagem à Europa.

Segundo Manuel Bandeira (1966, p. 45),

Cândido Portinari é um paulista de 23 anos, que possui excelentes dons de retratista. A sua técnica é larga e incisiva. Apanha bem a semelhança e o caráter dos modelos. Já concorreu mais de uma vez ao prêmio de viagem do Salão. Foi sempre prejudicado pelas tendências modernizantes de sua técnica. Desta vez ele fez maiores concessões ao espírito dominante na Escola, do que resultou apresentar trabalhos inferiores aos dos outros anos: isso lhe valeu o prêmio.

Na obra, o artista fugiu do tratamento romantizado, característico da expressão acadêmica, em que o desenho era apresentado em traço simples e realçado por sombras duras.

Em 1929, o artista viajou pela Europa: Inglaterra, Espanha, Itália e se instalou em Paris. Diferentemente dos premiados da Enba, não frequentou a Academia *Julian*²¹. Aproveitou para visitar museus, galerias e castelos, para entrar em contato com as novas tendências estéticas. Pintou apenas três naturezas-mortas. Justificou a baixa produção em uma carta:

Daqui fiquei vendo melhor a minha terra – fiquei vendo Brodóski como ela é. Aqui não tenho vontade de fazer nada. Vou pintar o Palaninho, vou pintar aquela gente com aquela roupa e com aquela cor. Quando comecei a pintar, senti que devia fazer a minha gente e cheguei a fazer o “baile na roça”. (PORTINARI, 1979, p. 24).

Com vinte e seis anos, o artista possuía uma bagagem de lembranças e experiências, memórias e uma visão aguçada. A primeira qualidade permitiu-lhe recordar tudo quanto tenha visto, nos seus pormenores, sem esquecer as tristezas e alegrias. A segunda proporcionou-lhe maturidade para construir seu destino.

A viagem pela Europa despertou em Portinari um novo olhar sobre o Brasil. Ele incorporou em suas obras tendências modernistas da época.

Segundo Callado (2003, p. 74),

A ninguém ocorrerá que sem a bolsa ele tivesse deixado de ser o grande pintor que é. Mas a verdade é que essa bolsa, que lhe deu a Europa, que lhe deu a *rive gauche*, que lhe deu (como a um herdeiro legítimo) acesso aos tesouros acumulados da arte no Louvre, em Roma, Florença, Madri, Londres, essa bolsa terá feito amadurecer sua arte mais depressa, sem dúvida, em primeiro lugar. E, em segundo lugar, como já foi paga com juros!

²¹ Academia *Julian*: escola privada de pintura e escultura, fundada em Paris em 1867 pelo pintor francês Rodolphe Julian.

Essa imersão cultural no exterior é a maneira de estimular a arte e de ensinar ao jovem artista seu trabalho com os que dominam o ofício.

Ainda em Paris, Portinari casou-se com a uruguaia Maria Martinelli, com quem voltou para o Brasil, em 1931, quando, em seis meses, pintou quarenta quadros.

Nesse tempo, Lúcio Costa estava à frente da Escola Nacional de Belas-Artes e Manoel Bandeira era diretor do Salão Nacional. Portinari participou do Salão e fez parte do júri de seleção das obras expostas. Foi bastante elogiado por Mário de Andrade, que se impressionou com sua produção.

Segundo Andrade,

De quem gosto de verdade é desse pintor Candido Portinari, que fez aquele admirável *O violinista*, quem é? Vi então avançar para mim um rapaz baixo, claro, com olhos pequeninos de grande mobilidade, capazes de crescer luminosos de confiança e lealdade, como de diminuir, com um ar de ironia ou desconfiança. Era Candido Portinari e desde então ficamos amigos. Minha vaidade é a de ter sido dos primeiros a descobrir o valor deste grande artista. Sua obra, ainda que muito cuidada, apurada na técnica e pouco afirmativa, obtinha então um respeito passivo e silencioso, mais que uma verdadeira admiração. Por certo não passou por minha imaginação todo o variado e extraordinário caminho que Portinari iria percorrer em seguida, porém *O violinista* já era uma obra por si mesma excepcional em nosso meio. Havia nela uma “necessidade” interior impossível de confundir-se com o prazer da novidade e as preocupações de originalidade. E depusitei no pintor uma confiança sem reservas [...].²²

Apesar do reconhecimento de seu talento, a vida financeira continuava difícil. Precisou morar com o poeta Dante Milano, num apartamento na Lapa, onde pagava a metade do aluguel e pintava retratos de amigos e pinturas diversas.

No ano seguinte, Portinari expôs individualmente no Palace Hotel, com obras de temática brasileira, em que o interesse pela pintura mural floresce. Dois anos depois, no mesmo hotel, fez nova exposição elogiada por diversos intelectuais, que destacaram um elemento da expressão do artista.

Segundo Mário de Andrade (apud FABRIS, 1990, p. 8),

A heterogeneidade dele não é um defeito, e jamais seria um diletantismo, é um drama intenso. É principalmente o drama do artista contemporâneo, ao mesmo tempo artista e homem, e que não quer abandonar nem os direitos desinteressados da arte pura, nem as intenções interessadas do homem social. É o drama ainda do estudioso de uma curiosidade insaciável, que de tanto estudar, virou virtuose. Porque Portinari, além do mais, é um virtuose. De uma virtuosidade extraordinária, que eu direi mesmo implacável. Essa

²² Disponível no portal Portinari.

virtuosidade do artista não entra em luta propriamente com as intenções do homem expressivo, porque Portinari é de um equilíbrio psicológico magnífico e domina a tela com maestria.

Armando de Oliveira, do Jornal *O Estado de São Paulo*, e Oswaldo de Andrade, do *Diário de São Paulo*, também teceram elogios destacando a complexidade da expressão do artista.

Em 1935, com *Café*, Portinari se tornou o primeiro modernista brasileiro premiado no exterior e alcançou renome internacional, ao ganhar a segunda menção honrosa na exposição do Instituto Carnegie de Pittsburgh. O jornalista e escritor Celso Kelly (1964-1966) convidou o artista a reger a cadeira de pintura no Instituto de Artes, da recém-fundada Universidade do Distrito Federal, onde permaneceu como professor até 1938.

Nesse mesmo ano, pintou *Futebol*, em que o artista rememora suas vivências infantis e revive o tema das brincadeiras, numa profusão de elementos que integram paisagem e personagem. Onze meninos descalços divertindo-se com uma bola, feita artesanalmente, num campo de terra vermelha, em meio a tocos de árvores e pedras. Num tempo em que as regras das brincadeiras eram experimentadas sem rigor.

Em 1936, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, encomendou a Portinari doze murais dos ciclos econômicos do Brasil (pau-brasil, cana-de-açúcar, gado, garimpo, fumo, algodão, erva-mate, café, cacau, ferro, borracha e carnaúba), para o Ministério da Educação (hoje Palácio Gustavo Capanema). Para execução desse trabalho, o artista contou com a ajuda do desenhista, gravador e ilustrador italiano, Enrico Bianco. Pintou o seu primeiro mural para o Monumento Rodoviário na Estrada Rio-São Paulo, composto por quatro telas que evidenciavam a construção de uma rodovia.

No ano de 1939, o Brasil estava instável devido à crise política interna e ao início da segunda Guerra Mundial. Mas, para o Portinari, foi um ano repleto de benesses: nasceu seu único filho, João Candido Portinari; executou três grandes painéis para o pavilhão brasileiro na Feira Mundial em Nova York, as têmperas *O Nordeste*, *O Sul* e o *Centro-Oeste*. O trabalho fez bastante sucesso e chamou a atenção do crítico de arte inglês Robert Smith, que viu na obra similaridade com o muralismo mexicano²³. E realizou exposição individual no Museu Nacional de Belas-Artes.

Em 1940, apresentou 35 trabalhos na Exposição de Arte Moderna Latino-americana no Museu Riverside, em Nova York, e em Detroit fez suas primeiras exposições individuais

²³ Muralismo mexicano: movimento artístico iniciado no México no começo do século XX, criado por um grupo de intelectuais depois da Revolução Mexicana. O traço fundamental é a intervenção social e política.

nos Estados Unidos. A *University of Chicago Press* publicou *Portinari, his Life and Art*, o primeiro livro sobre o artista. Portinari ilustrou *A Mulher Ausente*, de Adalgisa Nery.



Figura 46 – Portinari com seu filho, João Candido, Brodowski, SP (1940)

Em 1941, Portinari organizou a construção da Capelinha da Nonna (avó paterna), em Brodowski, onde pintou figuras bíblicas com feições de amigos e de familiares. No ano seguinte, realizou os murais da Biblioteca do Congresso, em Washington.

Em 1942, Assis Chateaubriand²⁴ encomendou-lhe murais inspirados na música popular brasileira para decorar a Rádio Tupi. Portinari pintou: os *Músicos*, o *Flautista* e o *Tintureiro*. Nesse mesmo ano, foi publicado nos Estados Unidos o livro *Maria Rosa: every day fun and Carnival frolic with children in Brazil*, da escritora Vera Kelsey, com 22 ilustrações do artista.

Em 1943, o artista visitou a sede da Rádio Tupi, convidado por um grupo de crianças denominadas Curumins, que participavam de um programa de rádio infantil, onde tinham aulas de canto, pintura e teatro.

²⁴ Assis Chateaubriand, co-criador e fundador do MASP e responsável pela chegada da televisão ao Brasil.



Figura 47 – Portinari entre crianças (1943)

Na ocasião, Portinari recomendou e fez uma demonstração de como as paletas devem estar sempre em ordem e limpas.

Em 1943, recebeu o encargo de desenhar os azulejos da área externa do Ministério da Educação, de pintar um mural para a sala de espera: *Jogos Infantis* (Figura 48). A composição complexa possui um grupo de crianças divertindo-se em diversas brincadeiras, como: brincar de roda, gangorra, cambalhota, pipa, bolas de gude, amarelinha, arco, pião, balão e outras.



Figura 48 – *Jogos Infantis* (1944)
Pintura mural a têmpera/técnica e suporte combinados
477 X 1295 cm
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
Coleção: Palácio Gustavo Capanema

A obra foi produzida com base em sua infância, revelando as manifestações culturais da época, em que o corpo lúdico é o corpo que brinca e que demonstra ter condições de viver livremente.

Em 1944, a Sociedade dos cem Bibliófilos do Brasil editou a primeira edição do livro *Memórias Póstuma de Brás Cubas*, de Machado de Assis, com ilustrações de Candido Portinari. O artista pintou a série *Os Retirantes*, uma das quais foi adquirida pelo Museu Nacional de Arte Moderna de Paris, e os murais *São Francisco* e *Via Sacra* na igreja de São Francisco de Assis da Pampulha, em Belo Horizonte.

Em 1945, filiou-se ao Partido Comunista e, no mesmo ano, se candidatou a deputado federal por São Paulo. Dois anos mais tarde perdeu a eleição para o Senado.



Figura 49 – Posse de Portinari no partido comunista (1945)



Figura 50 – Portinari, candidato a Deputado Federal (1945)

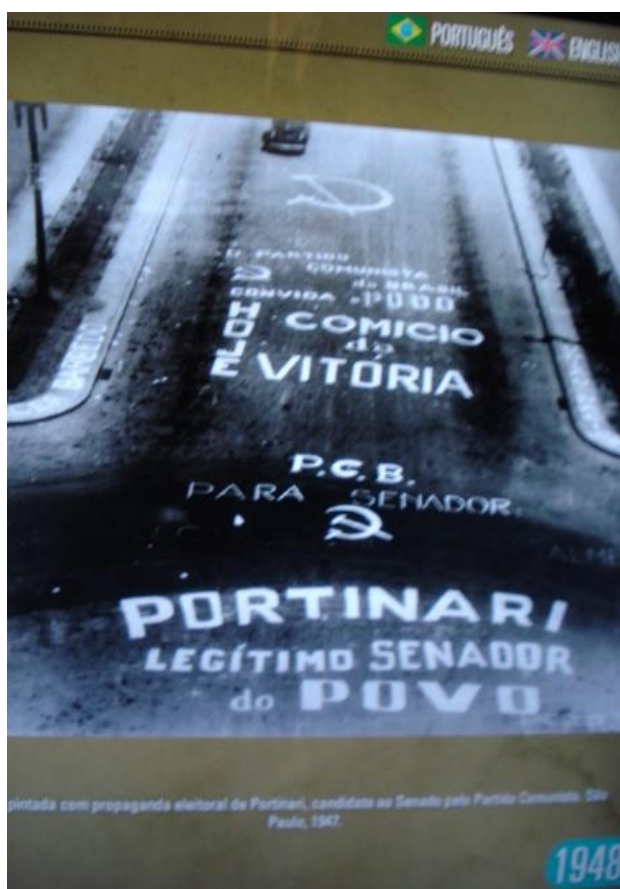


Figura 51 – Propaganda Política-Portinari, candidato a Senador (1947)

Segundo Callado (2003, p. 102),

Por duas vezes Portinari quase se afastou um pouco da pintura: foi candidato a deputado federal , primeiro, e em seguida, em 1946-47, candidato a senador pelo Partido Comunista e pelo Partido Social Progressista. A tentativa de ser deputado não foi nada, pois Portinari teve votação diminuta. Mas houve um momento em que pareceu mesmo que Candido Portinari estava eleito senador. E o que Portinari se lembra agora desse momento é uma grande angústia. Em 1936, por exemplo, ele ensinara na Universidade do Distrito Federal. Mas tinha sido professor – de pintura. O que não se pode é ser um senador de pintura. E Portinari se lembra de uma pergunta cômica que fez à sua mulher quando tudo indicava sua eleição. Perguntou:

– E agora, Maria?

Mas não foi eleito. O aborrecimento que nos dá qualquer frustração dessa ordem foi o caso amplamente compensado. E Portinari nunca mais pensou no poder político.

Assim como Jorge Amado e Graciliano Ramos, Portinari entrou para a política baseado na luta pelo povo, pela família brasileira e por um desejo de justiça social e não por um perfil consagrado.



Figura 52 – Portinari com João Candido e sobrinho (1944)

Em 1946, fez uma exposição na Galeria Charpentier, em Paris, onde foram expostas 84 obras, que receberam muitos elogios.

Segundo Callado (2003, p. 105),

À exposição compareceu um dia o duque de Windsor. O duque deve ter gostado do estilo, mas havia os temas... Era uma exposição de Meninos de Brodowski e Retirantes. O duque quis comprar alguma coisa e perguntou a Portinari:

– Não há flores?

– Flores, não – disse o pintor –, só tenho miséria.

Portinari mostrava a realidade brasileira, a separação entre a terra e a civilização, entre o homem da cidade e do campo, o desenvolvimento da metrópole e o abandono do campo. Foi um protesto contra a falta de aproximação que havia entre o povo e o governo brasileiro.

Em 1947, devido às perseguições políticas do governo Dutra, Portinari viajou para o Uruguai, onde, no ano seguinte, pintou *A primeira missa no Brasil*, por encomenda do banco Boavista do Brasil. A obra foi comparada a de Victor Meireles (1832-1903). Porém, o que chamou a atenção foi a ausência do indígena, da vegetação ou alusão à mata brasileira.

Neste período, o artista foi convidado a dar uma palestra para as alunas da Escola de Arte, na Argentina. No discurso disse que

Aqui estou para afirmar que a pintura que se desliga do povo não é Arte – mas sim um passatempo, um jogo de cores cuja mensagem vai de epiderme a epiderme – é de pequeno percurso. Mesmo feita com inteligência e bom gosto ela nada dirá ao nosso coração. Uma pintura que não fala ao coração não é arte, porque só ele a entende. Só o coração nos poderá tornar melhores e é essa a grande função da Arte. Não conheço nenhuma grande Arte que não esteja intimamente ligada ao povo. As coisas comoventes ferem de morte o artista e sua salvação é retransmitir a mensagem que recebe. Eu pergunto quais as coisas comoventes neste mundo de hoje? Não só por acaso as guerras, as tragédias provocadas pelas injustiças, pela desigualdade e pela fome? Haverá outras, bem sei, mas que nos aflija mais do que estas, duvido.²⁵

²⁵ Anexo B - AP 1.2.1 e Anexo C - AP 1.2.2



Figura 53 – Portinari com duas crianças, em Salto, Uruguai (1948)

Retornou ao Brasil, em 1949, e ilustrou o conto *O Alienista*, de Machado de Assis (1839-1908). Foi realizada uma grande retrospectiva no Museu de Arte de São Paulo, onde foi consagrado pela crítica e público.

De acordo com Amaral (2003, p. 132),

É o tempo em que Portinari é visto como “o pintor nacional”, em que jovens dotados acorrem de vários Estados para poderem conhecer o artista, aconselhar-se com ele sobre o rumo de seus estudos em arte, e observar de perto o seu trabalho.

O filho de Brodowski é o artista nacional moderno de maior renome internacional, com força de influência que contagia os jovens artistas a seguir adiante.

Fabris (1990, p. 20) diz que “A pintura de Portinari, entretanto, de há muito se voltara para os temas sociais e, diante desses, ninguém poderá negar a originalidade do artista”.

Nos anos seguintes, o artista pintou uma série de caráter histórico: *Tiradentes* (Colégio de Cataguases, 1949), *A Chegada de D. João VI ao Brasil* (Banco da Bahia de Salvador,

1952) e *O Descobrimento do Brasil* (Banco Português do Rio de Janeiro, 1954). São murais, em que narrou plasticamente uma parte da história nacional. Uma influência da arte picasseana²⁶, após ver sua exposição no Museu de Arte Moderna de Nova York, em 1939. *Tiradentes* propiciou-lhe a medalha de ouro, concedida pelo Júri do Prêmio internacional da Paz, em Varsóvia, em 1950.



Figura 54 – Portinari com crianças, Brodowski, SP (década de 1950)

A partir dessa década, começaram a aparecer os primeiros sintomas da doença que o levaria a morte. Em 1953, foi internado após sofrer hemorragia intestinal por intoxicação por metais pesados contidos nas tintas. Ficou sem pintar algum tempo, por determinação médica.

No relato de Rufinoni e Pedrosa (2013, p. 23): “Estou proibido de viver”, declarou o artista ao jornal *O Globo*.

Em 1952, o governo brasileiro fez uma doação para a nova sede da ONU, em Nova York. Portinari é convidado para elaborar dois painéis. O tema escolhido foi “Guerra” e “Paz”. *Guerra* (Figura 55) foi feita em 1953 e *Paz* (Figura 56) em 1955. As obras foram expostas no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, antes da entrega. E só depois de um ano e meio, foram inauguradas nas Nações Unidas, sem a presença do pintor.

Segundo Callado (2003, p. 140),

Profundamente sério em sua visão da vida, Portinari não transigia, não aceitava barganhas. Há muitos anos havia cessado suas relações com o Partido Comunista. No entanto, em 1957, convidado a ir aos Estados Unidos para assistir à inauguração dos gigantescos painéis das Nações Unidas, a *Paz* e a *Guerra*, Candinho foi suavemente abordado pelo Departamento Cultural da embaixada americana. Estavam prontos a conceder-lhe o visto, mas tinham uma pequena condição: declarar o pintor que não mais pertencia ao partido Comunista. Portinari – a quem, aliás, nesse mesmo ano eram concedidos dois prêmios nos

²⁶ Picasseana: inspirado na obra de Pablo Picasso.

Estados Unidos, o Guggenheim e o Hallmark Art Award – nem respondeu à embaixada. Deixou que os quadros se inaugurassem sozinhos.

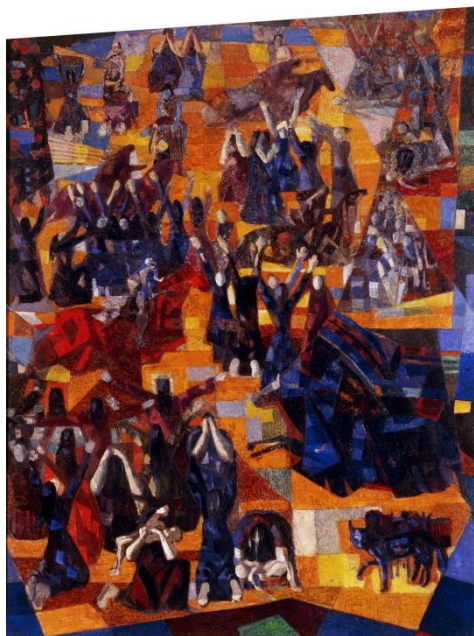


Figura 55-*Guerra*-1954
Pintura à óleo /tela
137,5 X 102,5cm
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
Coleção Ministério das
Relações Exteriores - ONU

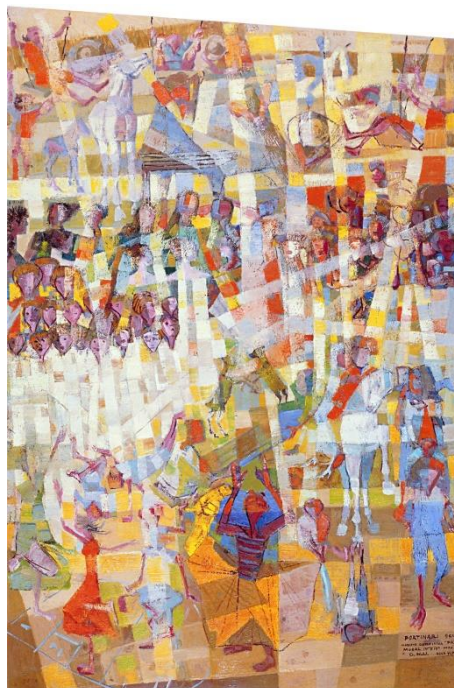


Figura 56 – *Paz*- 1954
Pintura à óleo e a têmpera/papelão
137,5 X 92 cm
Rio de Janeiro, RJ
Coleção Ministério das Relações
Exteriores - ONU

No evento, não estava presente nenhum crítico de arte, artista ou jornalista. No Brasil, o artista foi felicitado por meio de cumprimentos de admiradores, amigos e de políticos.

Em 1954, Portinari participou do I Congresso Nacional de Intelectuais, em Goiânia. Participaram desse encontro figuras luminares da cultura brasileira deram o seu

apoio público ao evento. Só para citar alguns nomes, para não cansar o leitor: escritores João Cabral de Melo Neto, Aníbal Machado, Joaquim Cardoso, Jorge Amado e José Geraldo Vieira, maestros Camargo Guarnieri, Guerra Peixe e José Siqueira, atrizes Maria Della Costa, Eva Todor e Ruth de Souza, escritor e cientista Josué de Castro, editor Ênio Silveira, teatrólogos Juracy Camargo e Procópio Ferreira, artistas plásticos Portinari, José Oiticica, Santa Rosa, Alfredo Volpi, Bruno Giorgi, José Pancetti, Djanira da Mata e Silva, críticos literários Aurélio Buarque de Holanda e Sérgio Milliet; e o cineasta Lima Barreto. E do exterior vieram delegações do Chile, inclusive o escritor Pablo Neruda, Argentina, Portugal, Itália, Haiti, Costa Rica e Uruguai.

O conclave reuniu poetas, escritores, artistas plásticos, cientistas, educadores, cineastas, juristas, teólogos, pesquisadores, folcloristas, musicistas, críticos literários, jornalistas e radialistas, entre tantos outros. Cerca de mil intelectuais de todos os Estados da federação assinaram manifesto de convocação do Congresso, que foi divulgado na imprensa do Rio de Janeiro. Pretendia-se que o Congresso refletisse os anseios para o desenvolvimento independente da cultura brasileira. Havia quem nele depositasse a esperança de que conseguisse “elevar o nível cultural do nosso povo” e contribuir para a “preservação do tesouro artístico e cultural de nossos antepassados”.²⁷

Em 1955, ilustrou o romance *A Selva*, de Ferreira de Castro, e o *International Fine Council* de Nova York conferiu-lhe uma medalha como melhor pintor do ano. No ano seguinte, Portinari viajou à Itália e Israel, expôs em Tel Aviv, Haifa e Ein Harold. O Museu de Arte Moderna do Rio editou o livro *Retrato de Portinari*, de Antônio Callado. A Editora José Olímpio encomendou a *Série Dom Quixote*; os 22 desenhos foram expostos em Israel.

Apesar de todo sucesso, a arte de Portinari foi criticada por não aderir ao abstracionismo²⁸.

Segundo Fabris (1990, p. 22),

A crise, na realidade, data dos fins da década de 40, quando Portinari entra em polêmica com a arte “ilegível” e “elitista”. A polêmica acirra-se por ocasião da Primeira Bienal de São Paulo e do êxito das apresentações suíça e alemã, que confirmam as tentativas isoladas dos abstracionistas brasileiros. Portinari, consagrado pela Bienal como um dos grandes pintores brasileiros

²⁷ <http://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/amnesia-historica-mal-das-ditaduras-20090/>

Acesso em 18/02/2016.

²⁸ Abstracionismo: estilo artístico em que os objetos ou pessoas são representados, em pinturas ou esculturas, por meio de formas irreconhecíveis.

(a seu lado foram homenageados Segall e Di Cavalcanti), pronuncia-se, em várias ocasiões, contra o abstracionismo.

O artista havia declarado que a arte iria acabar por refletir a respeito da função da arte na sociedade contemporânea; a perda de sua virulência crítica e a substituição por meios mais modernos, como: a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão.

Na V Bienal Internacional de São Paulo, em 1959, o artista foi homenageado e ganhou uma sala especial, onde expôs 127 obras.

Segundo Queiroz (1959, última página),

Senhor meu bom Jesus, mas que imenso pintor é realmente esse homem chamado Cândido Portinari.

Você quer tentar uma experiência? Pois faça de conta que nunca leu nem ouviu o nome dêle. Que nunca lhe viu um quadro, um desenho, um risco. Mata-se por trás daqueles tabiques, que protegem a sala Portinari no térreo da Bienal, peça a alguém que lhe sirva de guia, feche os olhos e só abra quando o seu guia lhe indicar que está defronte do quadro nº 28, por nome “Órfão”. E se você – seja analfabeto, ou seja, artista, seja acadêmico ou moderno, seja ateu ou adventista do sétimo dia, não se sentir chocado, agredido, ferido lá dentro por essa misteriosa presença que os homens convencionaram chamar “a beleza” – então você tem algum elemento essencial faltando, você ou é muito chato ou muito burro, tem qualquer coisa embotada, tapada, dentro da cabeça ou dentro do peito; você é capaz de pisar numa rosa, de bater num cachorrinho, de xingar menino doente, de fazer uma ação feia e má. E o mesmo efeito do “Órfão” pode ser provocado igualmente pela série dos meninos – “Menino com diabolô, com papagaio, com arapuca, com carneiro, com cabrito”, “Menino morto”. ... Portinari foi tão grande. E dá vontade de rir quando se escuta a curriola dos novidadeiros a dizer que o mestre de Brodowski “já deu o seu recado”, ou se os vê falar em “decadência” ou “superação”.....

No mesmo ano, ilustrou com 30 desenhos o romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rêgo. Porém, o artista se sentia só.

Segundo ele,

Quem me fechará os olhos?
Sozinho no mundo
Nesta triste solidão
Por que estou abandonado?
Desilusões e mágoas
Sem minha gente...²⁹

Em outro poema:

Em minha solidão penso
N’eles todos. Minha neta me

²⁹ Anexo D - AP 29.1.10.

Libertará da solidão.³⁰

Nesta época, o artista já havia se separado de Maria, e João Candido estava em Paris.

Em 1960, na Itália, foi lançado o livro *Brazil: Dipinti de Portinari*. Nasceu sua neta Denise, a qual o artista irá retratá-la diversas vezes na pintura e na poesia.



Figura 57 – Portinari e sua neta (1960)

Segundo Callado (2003, p. 169),

Atualmente a grande fonte de alegria – e de pintura – na usina de Portinari é a neta Denise. Denise, que já anda pela casa, sabe que tem um avô do qual pode fazer o que bem entender. O que só vai saber mais tarde é que esse avô a imortalizou no berço: da grande galeria que Portinari pintou Denise já há exemplares em coleções particulares. Denise se transformou em grande força na arte portinaresca, como foi outrora grande força João Cândido, o filho único, pai da musa Denise.

Além de pintar Denise, Portinari não resistiu ao desafio do abstracionismo e pintou uma série de telas, nas quais a influência da abstração geométrica é patente.

³⁰ Anexo E - AP 30.1.10.

Entretanto, reduziu a produção de obras devido à intoxicação do chumbo presente nas tintas, que comprometeu a saúde do artista. Faleceu no dia 6 de fevereiro de 1962, na Casa de Saúde São José, no Rio de Janeiro.

3.2 OBRAS

No curso da produção artística de Portinari a imagem de criança foi retratada 858(oitocentos cinquenta e oito) vezes. Distribuída em 6(seis) temas: corpo humano (retratos, rostos e corpos), religiosos, escola, sofrimento, divertimento e variados.

Ano mais produtivo: 1955

Década mais produtiva: 1950

Dentre as obras estudadas, selecionamos 10(dez) para serem analisadas. São elas: *Maria Jordão Arruda e sua filha* (1926), *Arthur Bernardes de Souza Filho* (1960), *Cabeça de criança* (1955), *Nossa Senhora do Carmo* (1944), *Crianças brincando no pátio da Escola* (1933), *Grupo de alunos* (1945), *Despejados* (1934), *Mulher ajoelhada com filho morto* (1955), *Festa em Brodowski* (1933) e *Menino dormindo* (1960). A descrição de cada uma está de acordo com o Portal Portinari.

Para desenvolver uma compreensão crítica dessa produção, é importante interpretá-las mais profundamente. Portanto, não se trata de falar somente do que se vê, mas de compreender o significado implícito, as questões política e social, que requer um aprofundamento do modo de pensar.

3.2.1 Corpo Humano

O tema está subdividido em: retratos e rostos/corpos, num total de 300(trezentas) obras. Sendo: 89(oitenta e nove) retratos e 211(duzentos e onze) rostos/corpos.

Portinari retratou 46(quarenta e seis) meninas e 43(quarenta e três) meninos. Sua neta, Denise foi retratada 17(dezessete vezes) e seu filho, João Candido, 13 vezes (treze).

Ano mais produtivo: 1944.

Década mais produtiva: 1940.

O artista desenhou 138(cento trinta e oito) rostos/corpos de meninas e 73(setenta e três) de meninos.

Ano mais produtivo: 1955.

Década mais produtiva: 1950.

Ele elaborou as crianças com devoção e amor. Fez um estudo da criança conservada por brincadeiras que causa contentamento, diante da beleza e da pureza infantil. Mas, também desgastada por sofrimento que causa choque, diante da feiura e dor da miséria.

3.2.1.1 Retratos

Portinari retratou as crianças filhas de personalidades da política, da ciência e da cultura brasileira, como: Maria Julieta Drumond de Andrade (filha de Carlos Drumond de Andrade), Cândida Darci Vargas (filha do presidente Getúlio Vargas), Maria Cristina Lattes (filha do cientista César Lattes), Aloysio Graça Aranha (filho do escritor Graça Aranha) dentre outras.

Duas obras serão analisadas: a primeira é *Maria de Arruda Jordão e sua filha* (figura 58), uma composição com predomínio de cores escuras, com predomínio do azul. De perfil para a direita, com os olhos cerrados, a mãe segura o bebê em seus braços. A menina está de frente, tem a cabeça grande, rosto e olhos redondos, sobancelha grossa arqueada, e está com a boca aberta, com se estivesse brincando. A luz permanece no corpo da mãe e perde-se no corpo da filha.

Foi a primeira obra na qual o artista retratou uma criança. Executada três anos após a morte da mulher retratada baseada em uma fotografia. A criança é Vera Jordão Arruda, que foi retratada, novamente, pelo o artista em 1941.

O predomínio do azul sugere tristeza. Em geral, essa é considerada como a escolha mais segura de cor em todo o mundo, já que ela possui muitas associações positivas, como: confiança, segurança, e autoridade, e, é considerada uma cor que acalma e traz paz. Porém, ela pode, também, representar depressão, solidão, e tristeza (daí vem a expressão em inglês, “to have the blues” ou “feeling blue”).

Portinari revela a beleza do rosto infantil e destaca a maternidade, em que mãe e filha estabelecem uma relação de amor e cuidado. A criança mostrar-se à vontade nos braços da mãe. O artista impregna a obra de vida, sobrecarregando de realismo, numa tentativa de acentuar a união. Os olhos fechados da mãe sinalizam sua morte, enquanto os olhos abertos da filha celebram a vida, o passado dando lugar para o presente.

O virtuosismo portinariano dá vida à menina, numa sensação de conhecê-la. O espectador sente-se frente a frente com a criança de verdade. Esses retratos da maternidade eram documentos, os quais as pessoas sentiam necessidade de dar à vida familiar uma história, registrando-a. Um gosto muito comum na época.



Figura 58 - *Maria Jordão de Arruda e sua filha*- 1926
Pintura a óleo/tela
69,5X54 cm
Rio de Janeiro,RJ
Coleção particular

No Brasil dessa década, a sociedade mostrava-se, cada vez mais, interessada nas novas tecnologias e nos modismo. É realizada, no Teatro Municipal de São Paulo, a Semana de Arte moderna, que contou com a participação de escritores, artistas plásticos, arquitetos e músicos, com o objetivo de renovar o ambiente artístico e cultural da cidade. 1922 foi um ano conturbado, com o movimento tenentista, a eleição de Arthur Bernardes que governou em praticamente estado de sítio, e a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

De 1926 a 1930, Washington Luís é presidente da República, ficou conhecido como o último governo oligárquico no país, que havia se iniciado no final do século XIX. O fim do regime oligárquico estava relacionado tanto à crise econômica que assolou o país, principalmente após a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, quanto à crise política dentro da própria oligarquia que comandava o Poder executivo Federal.

Em 1926, Portinari era um jovem de 23 anos, e já havia ganhado a medalha de bronze (1923) e de prata (1925), no Salão Nacional de Belas Artes e, cada vez mais, se firmava como excelente retratista e como pintor social, fato que se confirma, em 1927, com a medalha de ouro com o retrato do poeta Olegário Mariano. Mas, ainda passava por dificuldade financeira.

A segunda é *Arthur Bernardes de Souza Filho* (figura 59), uma composição nos tons amarelo, terras, azuis, ocres, branco, laranja, verdes. Retrato de meio-corpo de menino com paisagem ao fundo. A criança está em primeiro plano, no centro da composição, de frente, tem a fisionomia séria, segura com as duas mãos, do lado esquerdo do peito, um boneco de juntas articuladas. Em segundo plano: um cavalo branco e figura humana com os braços apontando para a esquerda, na direção de mais três figuras de costas, que parecem olhar um avião que voa baixo, acima de suas cabeças. Ao fundo, à frente das três figuras e abaixo do avião, representação de casas alinhadas, algumas árvores e outro cavalo.

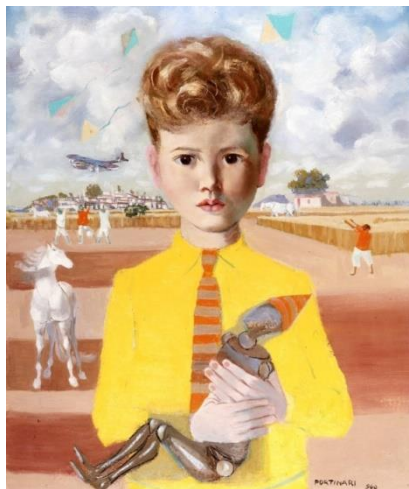


Figura 59 - Arthur Bernardes de Souza Filho- 1960
Pintura a óleo/tela
61 X 59,5 cm
Rio de Janeiro, RJ
Coleção particular

O retratado parece ser a objeto principal da obra, porém o pano de fundo, o acontecimento real é o que torna a pintura interessante, aquilo que precisa ser visto e destacado.

O artista mostra as contradições da política nacional-desenvolvimentista. Por um lado, a chegada da nova tecnologia aérea; do outro, o atraso do campo, que permanecia abandonado, em total descompasso. Os cavalos brancos podem ser considerados como sinônimo de bom augúrio para as colheitas e para fazer chover. Na frente de tudo, a imagem do neto de Arthur Bernardes, ex-presidente do Brasil (de novembro de 1922 a novembro 1926). Dois mundos distintos, que colidem em vários aspectos: o desenvolvimento e abandono. O amarelo da riqueza se confronta com os tons de terra, da vida no campo. O domínio do povo, simbolizado no boneco articulado e o poder na mão de um. Avião e pipas simbolizam o desenvolvimento versus o atraso.

Nessa época, o Centro-sul desenvolvia-se aceleradamente, acarretando a alteração da fisionomia econômica do Brasil. Com isso, a transferência da mão de obra das áreas tradicionais para o Centro-sul, isto é, do campo para a cidade, modificou a composição social dos grandes centros urbanos, aumentando a pobreza. Assim, novos desequilíbrios se anunciavam, desdobrando-se nos anos seguintes em graves crises, que culminariam o movimento militar de 1964.

De 1955, ano anterior à posse de JK, a 1961, foram abertos 13 mil quilômetros de estradas e pavimentadas 7 mil. Era uma época em que as florestas, que o presidente queria derrubar, eram tidas como “mato” e representavam um entrave ao progresso. O surto desenvolvimentista do governo JK foi acompanhado por uma devastação ecológica sem par na história do Brasil. O presidente aparecia em fotos derrubando árvores. Sem falar que, a expansão da indústria automobilística enfrequeceu os transportes fluvial e ferroviários.

Nessa época, Portinari sofria ataques da crítica, que o acusava de não aderir ao abstracionismo. Apesar de tudo, o artista era muito procurado para retratar os filhos dos da aristocracia.

Conforme Nosella (2005, p.233)

Em todos esses “intelectuais tradicionais” se constata um elemento comum: não se submeteram incondicionalmente às exigências imediatistas do mercado. Seu trabalho respondia às exigências “desinteressadas” de sua criatividade e de sua competência técnica, isto é, de alguém que trabalha olhando para a História no horizonte longínquo. O mercado foi a eles, não eles ao mercado.

E que, segundo Vasquez (1968, p.191),

Surgem assim conflitos entre a personalidade criadora do artista e as encomendas que expressam os gostos do consumidor, mas estes conflitos não

adquirem uma forma radical, já que continua existindo um terreno comum entre o produtor e o consumidor, ou seja, a consideração de que a obra artística é, antes de mais nada, uma criação espiritual. Podem se estabelecer relações inadequadas entre ambas as partes, mas sem que se chegue a abalar este modo fundamental de apreciar o produto artístico.

Portinari conseguiu realizar sua liberdade de criação, fugindo da relação direta com seu cliente, isto é, criou de acordo com seus próprios desejos e satisfação do seu gosto artístico. Os retratos encomendados foram necessários para assegurar sua condição de existência material. O artista foi um trabalhador que, por meio da arte, representou a vida tal como ela é realmente, em sua estrutura real.

Conforme Marx (2010, p.24),

A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista.

Portinari não teve apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele teve de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder realizar sua atividade com liberdade. Que de acordo com Lukacs (1967, p. 177),

Depende dos artistas mostrar quanto de liberdade eles são capazes de encontrar na necessidade inelutável e em que medida podem utilizá-la livremente e de como fecundo para eles mesmos e para a arte.

O artista brodowskiano vivia numa sociedade em transformação. Portanto, sua arte, para ser verdadeira refletia também a transformação, a menos que ela fosse infiel à sua função social. Ela mostra o mundo como passível de ser mudado. O artista ajuda a mudá-lo, sem abrir mão da liberdade.

3.1.1.2 Rostos e corpos

As imagens de rostos e corpos mostram a criança simples; servem como uma revelação social da arte, na medida em que dá-lhe vida e, conseqüentemente, coloca-a em evidência.

Será analisa *Cabeça de criança* (Figura 60), uma composição em que predomina nos tons laranja e preto, representa a cabeça de menino com as mãos emoldurando o rosto, ocupando quase a totalidade da área da composição, contra fundo liso. A figura está de frente, com os braços erguidos, contornando o rosto com as mãos espalmadas, em gesto de espanto ou desespero.

Portinari não se contentou em pôr criança na sua arte. Ele percebe que inicia-se um processo no qual o Estado decreta o direito de todas as crianças à educação. Mas, não garante o número de vagas, e nem a qualidade nas escolas públicas. Esse enfoque, da inoperância do Estado, pode perfeitamente ser sentido em sua pintura. Embora se constate alguma semelhança com a figuração de um corpo adulto, sem dúvida é uma criança que é identificada a partir do tratamento dado ao rosto, os detalhes dos olhos, nariz, cabelos, da sensação de volume depreendida dos membros, etc.

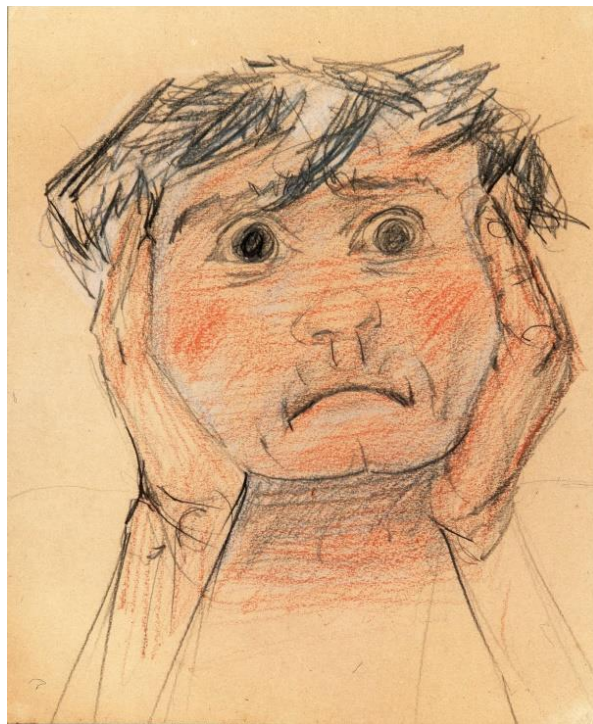


Figura 60 - *Cabeça de criança*-1955
Desenho a grafite e a crayon colorido/papel
24,5 X 20,5 cm
Rio de Janeiro, RJ
Coleção particular

O desenho acima é, em sua sinceridade, uma grande obra de arte. Portanto, não tardar-se a descobrir que a beleza da obra não reside realmente na beleza infantil do seu tema. Esse

trabalho fornece uma pista para uma incursão na condição de abandono das crianças humildes dessa época. A criança de Portinari não sugere nenhum modelo de vestiário. A imagem revela a pobreza evidente, a completa ausência de signos da sociedade de consumo, a criança desprovida de bens materiais e a impressão do artista da criança comum, de forma espontânea.

A obra mostra o real, semelhante a uma fotografia. Numa época em que a política investia pesado na indústria, diga-se nas metrópoles, e relevava ao segundo plano as políticas sociais de atendimento às crianças de baixa renda, principalmente as moradoras do campo.

Vindo de uma categoria simples, o artista tinha consciência de sua classe, o que ajudava-o a perceber que a sua obra tinha a própria realidade e estava cercada pela suposição de que a imagem não podia ser adulterada. Considerava que essas obras poderiam omitir, mas não mentir.

De acordo com Gramsci (1999, p.292),

Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus deveres no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe uma relação necessária e vital.

Portanto, nesse tema, Portinari se deixa levar por um sentimento coletivo, que vai além do pessoal, como o início de uma grande música que se inicia e que adquire forma, ainda que em melodias brilhantes e confusas. Mas, que ao final permite ao expectador contemplar como ele vê a vida, como uma expressão de um afã espiritual.

3.2.2 Religiosos

A religião foi outro centro da arte de artista. Ele executou 79(setenta e nove) obras, nas quais 4 (quatro) aparecem a criança como anjos , 40(quarenta)como menino Jesus e 35(trinta e cinco) como crianças reais.

Ano mais produtivo: 1941

Década mais produtiva: 1940

Os temas tratados foram: Fuga para o Egito, Natividade, Catequese, Massacre dos Inocentes, Sagrada Família, Nossa Senhora do Carmo, Divina Pastora, São Francisco, São José e Oráculo do Senhor.

As crianças sem identidades representam o menino Jesus nas primeiras obras que tratam desse tema. A partir de 1941, o rosto de seu filho (João Candido) assume a identidade do filho de Deus em diversas obras e, em 1960, é a vez de sua neta, Denise.

A obra analisada é *Nossa Senhora do Carmo* (Figura 61), uma composição nos tons amarelos, verdes, terras, ocre, azuis, rosas, vermelhos, lilases, violeta, preto e branco. Nossa Senhora do Carmo com Menino Jesus no colo ocupa quase a totalidade da área da composição, contra fundo da floresta. No braço direito ela segura o Menino Jesus sentado de frente, com a cabeça voltada para a esquerda. Ele tem rosto redondo, cabelos claros e anelados, usa um vestido azul e está descalço. O Menino Jesus segura com as pontas dos dedos polegar e indicador, da mão direita, um escapulário comprido.



Figura 61 - *Nossa Senhora do Carmo*-1944
Painel a óleo/madeira
220 X 120 cm
Petrópolis, Rio de Janeiro
Coleção: Museu Nacional de Belas Artes

Obra executada como parte central do retábulo da Capela Mayrink, na Floresta da Tijuca, Rio de Janeiro, RJ, encomendada por Raymundo Ottoni de Castro Maya, responsável

pela recuperação da Floresta da Tijuca, a pedido do então Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro, Sr. Henrique Dodsworth.

Nossa Senhora do Carmo (ou Nossa Senhora do Monte Carmelo) é um título consagrado à Virgem Maria, com o propósito de lembrar o convento construído em honra da Santíssima Virgem Maria nos primeiros séculos do Cristianismo, no Monte Carmelo, em Israel. A principal característica desta invocação mariana é apresentar o Escapulário do Carmo, símbolo que representa o ato de se estar ao serviço do Reino de Deus e que traz muitas indulgências, graças e outros benefícios espirituais a quem assume este sinal e esta proposta como seus. A sua festa litúrgica é comemorada pelos cristãos no dia 16 de Julho.

A devoção popular colocou-a entre as santas mais amadas do cristianismo, cercou-a de riquíssimo folclore e atribuiu-lhe até aos dias de hoje vários milagres e graças. Igrejas a ela consagradas multiplicam-se pelo mundo, tem vasta iconografia erudita e popular, a bibliografia devocional que ela inspira é volumosa e em sua homenagem uma quantidade incontável de pessoas recebeu o seu nome, além de numerosas cidades, bairros e outros logradouros públicos, empresas e mesmo produtos comerciais em todo o mundo também terem seu nome.

Muitos meninos Jesus foram pintados antes e depois no país, mas poucos foram concebidos com tanta dignidade e tão serenos. Na arte brasileira, a imagem de Jesus costumava ser rigidamente segurada por imagens da Virgem Maria e de santos. Portinari soube como infundir vida nesse simples arranjo simétrico sem perturbar a ordem e como converter as figuras tradicionais de Jesus em um ser real e cheio de vida, sem despojar do seu caráter sagrado e da sua dignidade.

O artista estava com 41 anos de idade, já havia sido premiado dentro e fora do país. Ele tinha autonomia e maturidade suficiente para escolher seus temas. Para essa obra escolheu como modelo Inês Portinari e João Candido Portinari, respectivamente irmã e filho do artista, com cinco anos de idade. Sua família era católica, mas, aos poucos, o artista deixou de acreditar em Deus. Mas, nem por isso deixou de respeitar a religião.

Como disse para Callado (2003, p.122-124),

A primeira vez que ouvi falar mal de Deus foi quando eu estava aqui no Rio, na Escola de Belas-Artes. Foi o Manoel Faria que eu ouvi zombar de Deus. Passei meses sem chegar perto dele. Eu não disse nada, não briguei com ele, mas evitava a todo custo a sua companhia. Até hoje não gosto de ouvir falar mal da religião como não gosto de anedota pornográfica. Acho que o sujeito que tem uma religião é muito mais feliz. Quando cheguei a Paris eu ainda acreditava em Deus, ainda não tinha deixado de pensar em

Deus. Eu me lembro de dizer a mim mesmo, lá, que afinal de contas só tinha um quarto e minha vida artística, portanto Deus não ia permitir que eu caísse doente.

A gente tem uns andares na cabeça (e com a mão em pala ele dividiu a testa em prateleiras) e à medida que vai subindo por eles vai vendo mais longe. Quando a gente chega aí- prosseguiu- não evita as indagações sobre que será tudo isso, este mundo que está aí, e com o tempo a gente vai vendo que a Terra é uma porcaria.

Além da descrença, o artista precisou lidar com crítica, por desenhar um menino Jesus branco. Mas, ele se explica, novamente, em conversa com Callado (2003, p.100)

_ Outro dia o Gilberto Freyre estranhou que eu, pintando no Brasil, fizesse um Jesus louro, em Batatais. Acontece que eu estou mais de acordo com Gilberto Freyre do que ele mesmo, que vive a dizer que no Brasil há de todas as raças e que ainda estamos em caldeação. Então deve haver gente loura também. Precisamos não sair à frente do resultado.

O fato é que Portinari aceitava as opiniões sobre arte que encontrou dos intelectuais brasileiros, os quais estavam preocupados com a dignidade do que era designado por “pintura religiosa”. Entretanto, o artista insistiu em que seu verdadeiro trabalho não era manual, mas cerebral, e que não fazia menos jus ao realizá-lo de acordo sua crença e liberdade.

Que segundo Lukacs (1967, p. 162),

A grande arte, a do grande artista, é sempre mais livre do que ele crê e do que ele próprio o sente; é mais livre do que parecem indicar as condições sociais de sua genese objetiva. Esta arte é mais livre justamente porque está mais profundamente ligada à essência da realidade do que fazem supor os atos que se manifestam em sua gênese subjetiva e objetiva.

A arte livre tem uma longa história nas artes. Muitos artistas ficaram conhecidos por dar arte de graça entre eles e se esforçaram de passar para frente essa idéia. Portinari, Picasso e muitos de seus contemporâneos eram adeptos desta ideia. Além da gratuidade, eles defendiam o direito de escolher o conteúdo e a forma do que suas obras representavam.

3.2.3 Escola

O artista produziu 13(treze) obras em que a temática escola esteve presente. As quatro primeiras são lembranças de sua escola elementar, em sua cidade natal. O primeiro trabalho é

Escolinha (1933), grafite a lápis e o último foi *Menina estudando* (1956), que retratava uma criança israelita, logo depois que o artista visitou Israel.

Ano mais produtivo: 1933

Década mais produtiva: 1930

Dois obras serão analisadas: a primeira é *Crianças brincando no pátio da escola* (Figura 62), uma composição nos tons branco, preto, verdes, azuis, amarelos e rosas. Representação um grupo de crianças em pátio da escola. O pátio está cercado por muros formando uma área quadrangular. Próximo ao muro lateral esquerdo, fila de cerca de vinte e duas crianças, alinhadas duas a duas, em perspectiva de frente para o fundo, usando agasalhos coloridos, sendo que as da frente têm traços fisionômicos indicados. Perto do final da fila, mais duas crianças correm para se alinharem às outras. Um pouco à direita, mais ou menos na direção do centro da fila, figura de homem, de perfil para a esquerda, usando o que aparenta ser um uniforme com quepe e calças azuis. No muro frontal, desenhos lineares infantis representando um pássaro, um boneco, a inscrição "me" e garatujas.

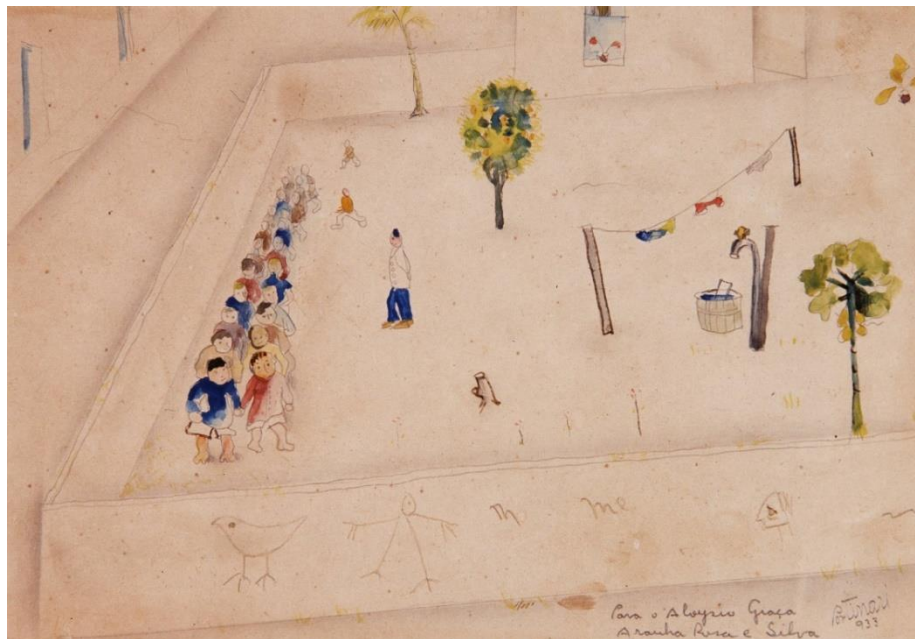


Figura 62 - Crianças brincando no pátio da Escola- 1933
Desenho a grafite e a aquarela/papel
15,5 X 22,3 cm
Brodowski, São Paulo
Coleção particular

Portinari escreveu uma dedicatória, na margem inferior à direita “Para o Aloysio Graça Aranha Rosa e Silva”. Em 1932, o artista usava como ateliê o porão da casa de Heloisa

Graça Aranha Rosa e Silva. Para expressar sua gratidão, deu esta obra de presente a seu filho, Aloysio.

Na obra, percebe-se o enfileiramento das crianças na rotina escolar, muito comum nessa época. As práticas pedagógicas eram ligadas a autoridade e obediência, objetivando o sentimento patriótico, por meio da ordem e do controle.

Conforme Hilsdorf (2014, p.100),

Para reforçar o nacionalismo o Estado Novo destacou no currículo dos cursos elementares e secundários a importância da educação física, do ensino moral e católica e da educação cívica pelo estudo de História e da geografia do Brasil, do canto orfeônico e das festividades cívicas, como a “Semana da Pátria”. Ecoando Comte- uma das importantes matrizes do pensamento de Vargas – no, ensino primário o objetivo da formação era dar “sentimento patriótico” e no secundário, a “consciência patriótica”.

As instituições escolares implantavam a ordem e a disciplina, adaptando a criança de acordo com a conveniência dos gestores, isto é, era preciso que novas referências de tempo e ritmo fossem constituídas e legitimadas. Mesmo que o artista tenha incluído no título da obra o nome brincadeira, ele mostra que essa era vigiada e controlada.

A década de 1930, o Brasil sofria as consequências da crise monetária exterior e o governo buscava empréstimo externo que aliviasse a aguda escassez de divisas enfrentada em 1930-31. Vale lembrar, também, que entre 1932 a 1943, foram destruídos mais de 75 milhões de sacas de café. O país precisava controlar, não apenas os gastos, mas os indivíduos.

No ano anterior a realização dessa obra, o artista havia feito uma exposição individual no Palace Hotel e, agora, estava em busca de novos temas que lhe interessassem. Sabe-se que ele não tinha muito interesse nos estudos. Mas, jamais negou a importância da educação. Ao contrário, reconhecia a importância de estudar para realização de um bom trabalho. Ele debruçou-se sobre os livros para a realização dos murais sobre os ciclos econômicos da história do Brasil. Que segundo Moreira (2001, p.82), “O pintor passou à fase de ler sobre cada ciclo econômico e de fazer os primeiros estudos para os murais”.

A segunda é *Grupo de alunos* (Figura 63), uma composição nos tons rosas, cinzas, ocre, brancos, azuis, preto, vermelhos e verdes; representando um grupo compacto de figuras, provavelmente crianças, destacando-se mulher sentada à esquerda e, possivelmente criança, sentada no chão à direita. À esquerda, figura de mulher sentada, segura um livro entre as mãos e usando roupa azul. À sua frente, grupo de crianças sugeridas, formando massa compacta onde se destacam três figuras na frente, estando as demais apenas indicadas pelas

formas de suas cabeças e olhos. À direita da composição, isolada do grupo, figura de menina sentada ao chão, apoiada nos braços e com a perna direita flexionada.



Figura 63 - *Grupo de alunos*- 1945
Pintura a óleo/tela
55 X 46 cm
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
Coleção particular

A ideia de grupo e da falta de nitidez é resultado do pós-guerra. Esse fenômeno, na arte fica evidente em várias obras de artistas renomados, como Picasso. Com característica do impressionismo, Portinari optou em dar uma vaga ideia de suas lembranças escolares de sua infância, quando se juntava aos seus colegas para ficar próximo à professora, como um só grupo.

Segundo Araújo (2014, p.202),

É preciso que reconhecamos os momentos em que nós nos identificamos com a condição de *sacer* e sentimos na pele a exclusão e a impotência da política, quando lançamos todos os nossos esforços a manter e abastar nossa vida biológica. Sem que precisemos transitar pelos incontáveis exemplos nos quais a exclusão se faz presente em nosso cotidiano, podemos procurar essa aproximação no próprio mundo do trabalho, quando relacionamos nossa dignidade a ele e dedicamos todas as nossas forças à condenação de repetidas vezes lutar pela sobrevivência no interior do sistema, sem perceber que essa dedicação implica também nosso próprio exílio.

A mudança da técnica ao retratar o mesmo tema, demonstra uma tomada de consciência de classe. O artista percebe as evidências do domínio e dos confrontos das relações sociais. Tudo isso começou a tomar forma no fim dos anos quarenta e no início de cinquenta, em que parte como reação a uma guerra que devastou dois continentes, matou milhões de pessoas, deixou um rastro de destruição e o mundo de pernas para o ar.

Segundo Lucaks (1970, p.262),

Com esta representação simbólica do singular e do universal, a obra de arte revela – em virtude de sua essência objetiva, independentemente das intenções subjetivas que determinaram o seu nascimento- uma qualidade interna, em si significativa da vida humana terrena. Ela conserva esta peculiaridade mesmo quando, por causas histórico-sociais, os motivos conscientes de seu nascimento têm caráter transcendental (mágico, religioso). Ela encarna e figura esses motivos- a forma é determinada pelo conteúdo- mas de tal maneira, artisticamente, que a transcendência é transformada involuntariamente numa imanência da realidade terrena.

Os doze anos que separam essas duas obras (Figuras 62 e 63) foram determinantes para Portinari. Foi o período que o artista havia voltado da Europa, já casado, buscava a consolidação de sua carreira e se engajava politicamente. Em 1945, o artista filiou-se ao Partido Comunista e candidatou-se a deputado federal por São Paulo. Ao iniciar-se na política, o artista tomou cuidado, cada vez mais, na escolha do tema e na execução de seu trabalho.

Em 1953, fez *Guerra* (Figura 55) e deu continuidade a várias obras sobre os retirantes, iniciadas em 1936. Ele percebeu que o grupo só pode ser compreendido na figura do outro, mas que isso aconteça é preciso que o outro se reconheça na semelhança com todos. Daí seu compromisso político.

3.2.4 Sofrimento

Portinari executou 118(cento e dezoito) obras em que a criança aparece num contexto de sofrimento. O tema mais recorrente foi de pobres e retirantes da seca nordestina.

Ano mais produtivo: 1955

Década mais produtiva: 1950

O espectador fica perplexo e perturbado diante da natureza distorcida e do distanciamento da beleza. O artista mostrou a fealdade da criança. Mas, o que ele realmente pretendia é ser sério, se ao alterar a aparência da criança, devia idealizá-las e não enfeá-las, foi algo doloroso.

Serão analisadas duas obras: a primeira é *Os Despejados* (Figura 64), uma composição nos tons terras, ocres, cinzas, verdes, lilases, azuis, vermelhos, rosas, branco e preto; representa um grupo de seis retirantes, próximo a uma linha de trem e fundo de paisagem árida. No primeiro plano, à direita do centro, um velho, duas mulheres, dois meninos e uma menina, próximos a um baú de folha-de-flandres e trouxa. O velho está sentado em espécie de caixote, tem barba e está com a mão no queixo. As mulheres estão em pé, uma de frente, a outra de perfil para a esquerda, as duas são esqueléticas e com ventres bem marcados. Os dois meninos usam apenas camisa, estão descalços, e a menina usa vestido; pelo volume do ventre sugere estar grávida ou doente. Ainda próximo ao grupo, à direita, sugestão de dois caixões de crianças. No segundo plano, atravessando toda a largura do suporte, vê-se estrada de ferro ligeiramente curva. No terceiro plano, à esquerda e à direita, dois postes de eletricidade com fios que correm paralelos à estrada de ferro. Mais ao fundo, à esquerda e ao centro, dois morros, sendo que num deles vê-se uma plantação e um cavalo.



Figura 64 - *Os despejados*-1934
Pintura a óleo/ tela
Dimensões 37 X 65 cm
Rio de Janeiro, RJ
Coleção particular

A falta de moradia era, e ainda é, um problema social sem solução no país (ver *Aprensão*-Figura 43). Os despejados, moradores da zona rural foram abandonados à própria sorte e serviram como uma denúncia do descaso do governo. Eles permaneciam sem moradia e sem luz elétrica, mesmo com a construção da estrada de ferro e com a chegada da energia elétrica.

Na figura 64, o lado em que se encontram os despejados possui um solo estéril, seco e sem vida. Próximo a linha de trem não há estação de passageiros e nenhum ponto luminoso. Já, o lado oposto, a terra é fértil, há plantações verdes e equino branco, significando boa sorte para as colheitas, semelhante em *Arthur Bernardes Filho* (Figura 59). Porém, a simbologia do cavalo está associada, também, à passagem e ao transporte da alma para o mundo dos mortos, por esta razão, o prenúncio da morte, podendo-se fazer uma relação com os dois caixões de crianças que se encontram no lado oposto.

Com a chegada da estrada de ferro, os moradores da zona rural foram beneficiados de forma indireta. Pois, o surgimento da cidade natal do artista está ligado aos projetos de expansão da Cia. Mogiana de Estradas de Ferro, no final do século XIX. Em 1873 foi iniciada a construção da ferrovia Campinas a Mogi-Mirim, com ramal até a cidade de Amparo, e, mais tarde, até às margens do Rio Grande, passando por Casa Branca e Franca. Os trilhos cortaram as terras da Fazenda Belo Monte, entre Jardinópolis e Batatais, após a inauguração da estação de Batatais. O dono da fazenda, coronel Lúcio Eneas de Melo Fagundes, propôs à companhia

a doação de área em suas terras para a construção de uma estação, ação apoiada pelos vizinhos do coronel.

A Cia. Mogiana recebeu com simpatia a ideia. Em 1854, o inspetor-geral da Companhia, o engenheiro polonês Alexandre Brodowski foi o responsável pelo encaminhamento do pedido e pela construção da estação, com armazém e pátio de manobras, onde em volta criou-se um pequeno povoado. Em 1913, a localidade emancipou-se, virou município de Brodowski em homenagem ao engenheiro polonês.

Vale lembrar que a família do artista precisou, na sua infância, mudar de residência várias vezes. E na vida adulta, no Rio de Janeiro, ele morou em pensão e em casa alugada, durante muito tempo, devido às dificuldades financeiras.

Portinari mostrou que os despejados nada tinham de belo, e que seria falta de sinceridade olhar apenas o lado agradável da vida. Pois, ele alimentava sentimentos fortes a respeito da pobreza; enfrentou os fatos nus e crus da existência, e explicou sua compaixão pelos deserdados da sorte e pelos negligenciados. Tornou-se quase que um ponto de honra do artista evitar qualquer detalhe que sequer sugerisse boniteza ou polimento, e chocar o burguês em sua complacência real ou inimaginada. Também abandonou a beleza infantil ao perder o pudor, mostrando a dura realidade dos corpos das crianças e a morte anunciada (os caixões) e declarando, explicitamente, sua identificação com os pobres, cuja causa queria patrocinar.

É a consciência de classe do artista que faz com que ele não se esqueça de onde ele veio, o que ele viu e viveu.

De acordo com Marx (1971, p.20)

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da Consciência como sendo o Indivíduo vivo. No segundo modo, que corresponde a vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e considera-se a consciência unicamente como *a sua* consciência.

A segunda obra é *Mulher ajoelhada com filho morto* (Figura 65), uma composição nos tons cinzas, violetas, azuis, verdes, lilases, terras, preto, ocre e branco. Mulher ajoelhada de costas, curvada, carregando nos braços uma criança morta. A figura está curvada, ligeiramente voltada para a esquerda, vendo-se parte da cabeça com cabelos pretos representados por pinceladas espessas. O corpo curvado carrega no colo uma criança morta parcialmente encoberta por seu corpo, vendo-se à direita, a cabeça quase de perfil voltada para cima e o braço esquerdo caído: à esquerda, as duas pernas muito finas e os pés descalços.



Figura 65 - *Mulher ajoelhada com filho morto*- 1955
Pintura a óleo/ madeira compensada
130 X 200 cm
Rio de Janeiro, RJ
Israel Museum

A figura 65 faz parte de uma série iniciada em 1944, inspiradas na seca de 1915, que assolava o nordeste do país. A obra assemelha-se e contrasta com a obra *La Pietá* (Figura 66), de Michelangelo, em que representa Jesus morto nos braços da Virgem Maria. Nesta obra o artista encontrou uma vívida delicadeza que até então não era vista como naquela época na representação da visão de outro mundo. A virgem Maria foi representada muito jovem e com uma nobre resignação: a expressão dolorosa do rosto é idealizada, contrastando com a angústia que tradicionalmente os artistas lhe imprimiam.

Na pintura de Portinari a mãe não é muito jovem, aparentemente, o artista não mostra o rosto; demonstra inconformismo e não suporta o peso do seu filho, como se o corpo não suportasse a dor da perda. O artista coloca em primeiro plano o quadril feminino, sem nenhuma intenção erótica. Sua intenção é de realçar a dor materna. A mãe é, também, um retirante, um corpo sem força, um indivíduo sem identidade. Já, o rosto do filho pode ser visto, mas, agora... “Inês é morta”, não adianta mais.

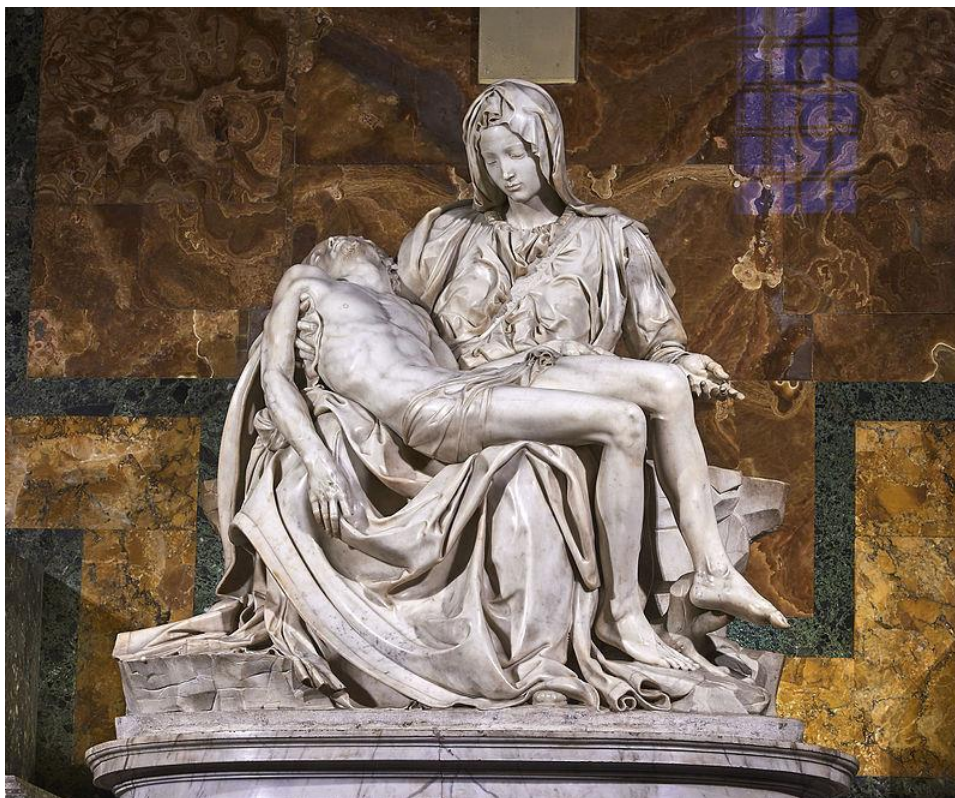


Figura 66 – *La Pietá* – Michelangelo-1499

Outra associação da pintura é com *Guernica* (Figura 67) de Picasso.



Figura 67- Detalhe de *Guernica*- Pablo Picasso -1944

A partir de 1942, Portinari ficou por muito tempo impressionado com as pinturas do artista espanhol, mas não tardou a rejeitar qualquer associação com movimentos da moda para concentrar-se nos problemas sociais que sua arte expressava. Fez isso com tanta sensibilidade que granjeou respeito de seus companheiros artistas e do público.

Portinari quis mostrar o que foi a seca de 1915, uma das mais terríveis já se espalhou pela região nordestina. Foi a inclemência da devastação de tudo acima e abaixo da terra, do desespero do homem e da dizimação dos rebanhos, da fome e da sede alastradas em progressão alarmante, das muitas e muitas levas de retirantes abandonando seus lugares já quase mortos como o próprio homem. Foi nessa estiagem que, para impedir que os retirantes se dirigissem à capital, o governo cearense criou campos de concentração nos arredores das grandes cidades, nos quais recolhia os flagelados (Figura 68).



Figura 68 – Os flagelados da seca de 1915³¹

A oeste da cidade de Fortaleza foi erguido, então, na região alagadiça da atual Otávio Bonfim, o primeiro campo de concentração brasileiro. Ali ficaram confinadas cerca de 8 mil pessoas com alimentação e água controladas e vigiadas pelos soldados do Exército. Naquele

³¹ <http://www.robertoflavio.com.br/1915-2015-maior-seca-da-historia-completa-100-anos-em-2015/> acesso em 09/02/2016.

mesmo ano, após incentivos para que os retirantes migrassem para a Amazônia e sudeste do país, o “curral” humano foi desativado. A varíola fez centenas de mortos no Campo do Alagadiço, próximo a Fortaleza, onde se espremiavam essas pessoas; a falta de condições sanitárias e de comida completou o trágico quadro.

Com falta de água ocasionou um enorme êxodo rural. Essa situação fez com que imprensa e opinião pública pressionassem o governo para resolver o drama das famílias atingidas. Em resposta, o governo criou, em 1920, a Caixa Especial de Obras de Irrigação de Terras Cultiváveis do Nordeste Brasileiro. Ela seria financiada com 2% da receita tributária anual da União, porém nada foi feito efetivamente para resolver o problema.

Cerca de 17 anos mais tarde, foi a vez de reabrir o campo de concentração de Otávio Bonfim e criar novos currais humanos. Em 1932, outra grande seca castigou novamente o sertão nordestino, fazendo com que, mais uma vez, milhares migrassem para os grandes centros urbanos. Nem o governo federal, nem os governos estaduais haviam se precavido para diminuir os efeitos da seca e a solução, novamente desumana, passou a ser a criação e ampliação dos campos de concentração nordestinos.

O POVO no Campo de Concentração dos Flagelados, em Tauapé

Chegaram, á noite, mais 1349 Retirantes
O Serviço de Abastecimento -- Construção de Barracas
--Cenas Impressionantes

Fez hontem uma semana que chegou a Fortaleza a primeira leva de flagelados vindos do sul do Estado e já hoje se acham abrigados na antiga feira do Matadouro Modelo e nos albergues de Otávio Bonfim e Polícia Marítima cerca de 3.000 infelizes vítimas da seca.

Hontem, chegaram a esta capital duas composições ferro viárias trazendo retirantes.

Na primeira, que partiu ás 19 horas na proximidade do Matadouro Modelo, vieram 239 pessoas e a segunda, que chegou no mesmo local pouco depois das 22 horas, conduziu 1.110 flagelados.

Foram ao todo, em um só dia, 1.349.

Hoje, ás 14 horas, deverá chegar um outro trem especial trazendo mais de 500 retirantes.

Visita ao Campo de Concentração do Matadouro

Hoje, ás 10 horas do dia, o diretor do O POVO, acompanhando o dr. Ubirajara de Negreiros, percorreu demoradamente a antiga feira do Matadouro Modelo, no Tauapé, onde se acham concentrados mais de dois mil retirantes.

Na Lagôa de Tauapé

Quando o carro chegou á lagôa de Tauapé, vimos a cerca de trezentas mulheres e crianças, banhando-se e lavando roupas e rês.

Os guardas civis vigiam a lagôa, impedindo que as pobres mulheres fossem perturbadas em seus trabalhos higienicos por curiosos.

Alguns dos guardas (CONT. NA PAG 8)

Figura 69: Notícia sobre o Campo de Concentração dos Flagelados, publicada no Jornal O POVO, Fortaleza, Ceará, em 16/04/1932.

As obras sobre ciclo sobre a seca e retirantes, trazem em si momentos de ação hostil, além do sofrimento, desespero e morte. Os flagelados sentiram nos ossos a situação de penúria a que estavam submetidos. Portanto, as imagens das crianças não poderiam ter sido retratadas segundo os padrões dos quadros históricos, ressaltando a beleza e a doçura infantil. Portinari preferiu destacar um momento situado no durante, o real. Não está ali o início, a causa; mas, está a consequência. O antes e depois podem ser auferidos na interpretação da cena. Ele opta por retratar o momento ordinário das crianças. Na verdade, a cena da criança moribunda era de fato uma realidade, e que vem se somar à comoção da composição.

Portinari foi um artista engajado, conhecedor da realidade das crianças retirantes. Usou sua arte como meio de se comprometer com o cotidiano e denunciar o desenraizamento provocado por uma sociedade que se subordina ao capital. Portanto, seu compromisso político com a educação foi intenso.

Que segundo Nosella (2005, p.229)

A fusão do compromisso político com a competência técnica, no momento, significa compreender o quadro político em que se vive jamais como um quadro avulso e separado do contexto histórico geral, mas como um momento de um processo demorado, de amadurecimento de uma profunda e sólida cultura democrática.

A maneira como Portinari descreve as crianças confirma a seriedade de seu trabalho e seu comprometimento com a educação brasileira.

3.2.5 Divertimento

Portinari fez 258 (duzentos cinquenta e oito) obras, distribuídas em 23(vinte e três) subtemas: ciranda – roda, circo, pipa, futebol, pião, gangorra, “pula cela”, cambalhota/bananeira, criança com animal, estilingue, balaço, diabolô, natação, papa-vento, aro, barras-paralelas, tocando gaita, armando arapuça, perna de pau, pai brincando com filho, com gaiola, mula sem cabeça e festas.

Ano mais produtivo: 1955

Década mais produtiva: 1950

Escolhemos *Festa em Brodowski* (Figura 70) para analisar, uma composição nos tons ocres, preto, azuis, vermelhos, amarelo, verdes, laranja, rosa, lilás, terras e branco.

Representação de vários tipos humanos da comunidade de Brodowski, em seus trajes domingueiros, passeando na praça. Homens, mulheres, crianças e animais circulando perto do coreto armado na praça, tendo ao fundo a igreja de Santo Antônio e casas. Composição com acentuada concentração de elementos ao centro e à direita. Dentro do coreto, homens e mulheres sentados. Perto do coreto à esquerda e à direita, pau-de-sebo, distribuídos próximo ao coreto ou voltados em sua direção, homens, mulheres, crianças e animais. Em primeiro plano, à esquerda do centro, grupo composto por menina com vestido azul, mulher, menino, homem com chapéu e terno verde, mulher e menino. À direita, casal com duas crianças, todos de frente. O homem leva guarda-chuva fechado pendurado no braço esquerdo, está com um pé calçado e o outro descalço, e usa chapéu. Em segundo plano, destacam-se dos diversos grupos representados, o guarda com uniforme azul, a mulher negra, o padre, o menino na bicicleta, as três moças de braços dados, as duas mulheres que parecem vender comida, a charrete puxada por cavalo e o homem montado em outro.



Figura 70 - Festa em Brodowski-1933
Desenho aquarela, a guache e a grafite/ papel pardo
33 X 51 cm
Brodowski, São Paulo
Coleção particular

Nesta obra, Portinari pinta sua própria visão de uma vida alheia a privações e trivialidades. Uma vida real, de alegres festas dos folguedos, das quermesses e dos

casamentos nos descampados de sua terra, onde os moradores se reúnem vestidos de roupas domingueiras e apresentam um ar de simplicidade, em que a vida das crianças parece ser uma sucessão de toadas. Ele refletiu o gosto do morador interiorano de sua infância, realçado na predileção das cores, dos detalhes delicados e expresso no divertimento coletivo.

Portinari era um artista grande demais para ser um mero expoente das modas de seu tempo. Ao contrário, foram suas lembranças e ideais que ajudaram a modelar seu estilo. Desde o *Baile na Roça* (Figura 45) o artista já demonstrava sua preocupação com o social. Apesar de, só se engajar politicamente em 1945, teve na arte a forma de expressão de seu apoio às pessoas simples, realizando sempre muitas referências à sua cidade natal. Manteve um compromisso político, que revolucionou os valores e os costumes da sociedade burguesa.

Portanto, Portinari chamou a atenção da sociedade sobre as pessoas mais simples, os moradores do campo colocando-os em evidência, ou seja, produziu “cultura dialética”.

Segundo Nosella (2013, p.82)

O fundamental, em cultura, para o método dialético, é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social, evidenciando interesses contraditórios.

Não foi outra coisa que Portinari fez ao pintar crianças: relacionava-as à totalidade social contraditória do Brasil, apontando e denunciando atrozess injustiças bem como a necessidade de superá-las.

3.2.6 Variados

O tema possui 90 obras, distribuídas em 15(quinze) subtemas: trabalhador (operário/sorveteiro/pescadores/lavadeiras/fiandeiras/caçadores/vendedor de pássaros), morro, momento brasileiro, ciclos econômicos (café/ algodão/feijão/fumo), menina com criança, mulher e criança, maternidade, gaúchos, Brasil-central, figuras na paisagem, retorno da feira, capataz, Ângelo Bobo, menino dormindo e histórico (chegada de D. João/ Tiradentes).

O ano mais produtivo: 1940

Década mais produtiva: 1930

Escolhemos *Menino dormindo* (Figura 71) para analisar, uma composição nos tons de azuis, rosa, vermelho, terra, ocre, cinza, branco, preto e verde. Cena representando menino dormindo e cabrito cheirando seu rosto. O menino está deitado numa cama que ocupa toda a

largura da composição, vendo-se a cabeceira alta à esquerda. O menino está apoiando a cabeça em travesseiro claro alto e está coberto até o peito, com cobertor de formas geométricas irregulares. Ele tem traços fisionômicos definidos, está com os cabelos despenteados, seu braço direito está caído para fora da cama e a mão direita está sobre o peito. Do seu lado esquerdo, um cabrito em pé, cheirando sua face. À direita, atrás do animal, um par de botas e mais ao fundo, uma espécie de escrivaninha. À esquerda, ao lado da cama, mesinha de cabeceira sobre a qual está um livro fechado.



Figura 71 - Menino dormindo-1960
Pintura a óleo/madeira
17 X 20 cm
Rio de Janeiro, RJ
Coleção particular

Menino dormindo tem certa semelhança com o *Quarto de Van Gogh em Arles* (1889)(Figura 72), em que o artista busca a simplificação para sugerir o repouso ou sono, enfim a tranquilidade. Mas, ao final, a obra reflete tensão e solidão, a representação interior do espaço vivido emocionalmente.

Van Gogh sentia-se inquieto a esperar seu amigo Paul Gauguin e por estar sem vender obras. Em meio à contradição, seu quarto deveria trazer-lhe a sensação de paz e normalidade. O que não acontece. Em sua cama nenhum indivíduo repousa. Nas paredes, seu retrato pende em direção à cama.



**Figura 72 - Quarto em Arles (3ª versão)- 1889
Van Gogh
Musée d'Orsay**

Em *menino dormindo*, a criança dorme. O animal no quarto indica que a criança é um camponês (ou é um sonho?). No criado mudo, um livro sugere uma leitura antes da vigília. No chão, as botas que serão calçadas no dia seguinte e que voltarão sujas de terra batida, ao final do dia. A mão relaxada reflete o que o artista sentia nessa época: nostalgia e solidão.

Os artistas tinham chegado a esse ponto sem querer derrubar os antigos padrões da arte. Não se interessavam mais em chocar críticos complacentes. Portanto, eles tinham perdido a esperança de que alguém prestasse atenção às suas obras; trabalhavam porque tinham que fazê-lo.

Na época, Portinari encontrava-se separado de Maria, e escrevia em seus cadernos sobre a tristeza e solidão que sentia por estar sozinho e por receber críticas violentas daqueles que não viam nele autor de uma grande arte.

Segundo Amaral (2003, p.64),

Abordando diretamente o que Portinari representa, por ser um homem de origem humilde, que se distinguiu por seu valor próprio,

tornando-se, portanto, “adequado para expressar a vida e esperanças do povo do Brasil”, Milton Brown diz parecer claro que o pintor de Brodowski não deseja esquecer seu passado, pintando o preto e o branco em harmonia social, e por certo preferiria entrar nas listas de Daumier, Goya e Orozco, ao lado dos oprimidos e inferiores. Contudo, “eventualmente, pode-se encontrar agradando somente os abrigos de arminhos”, entre os quais circula. E conclui essa consideração ao dizer que “a história pode decidir, a partir da evidência hoje em mãos, que Portinari é um artista dotado a quem a moda transformou em engenhoso manipulador de maneirismos vazios.”.

Em 1946, é a vez de Geraldo Ferraz³² criticar Portinari. Cita Breton-Trotsky (1985, p.173-174),

Mas Portinari diferencia. Ele quer sofrimento e dor para encontrar o povo, e daqui por diante certamente encontraremos só as figuras das tragédias “provocadas pelas injustiças, pela desigualdade e pela fome”, nos seus quadros de pintura-arte, ou seja, aquela “ligada” ao povo. Portinari é atualmente partidário do assunto desgraçado a que de “coisas comoventes”, o que deita debaixo as altas notas que tocam a intuição e a sensibilidade do espectador, para rebaixar a um padrão grosseiro de documentação dos acontecimentos sociais a escala da emoção a ser produzida pelas artes plásticas.

Vamos torcer por que a viagem à França não desgrace de vez o grande artista que há em Portinari, principalmente quando ele se lembra de que se fez sozinho, sem ter, como agora, às costas, o partido prestista...

A verdade é que Portinari não se preocupou em explicar a relação entre sua arte e a sociedade da época, mas em determinar como suas realizações, alimentadas pelos seus ideais, sentimentos e aspirações, tinham e, ainda, têm hoje um valor, inclusive como um padrão.

Segundo Vásquez (1968, p.111),

O artista tem de travar uma dupla batalha; por um lado, nega-se a exaltar uma realidade inumana e, para isso, busca caminhos artísticos diversos; por outro, resiste a que sua obra deixe de corresponder a uma necessidade interior de criação para satisfazer, primariamente, à necessidade exterior imposta pela lei que domina no mercado artístico. Sem descobrir ou compreender o mecanismo da contradição entre criação e capitalismo, revelado por Marx, o artista travou nos tempos modernos uma dura batalha, que conta também com seus heróis: Van Gogh, Modigliani, etc. E foram heróis precisamente por não abandonarem um afã insubordinável de satisfazer suas necessidades interiores de criação, num mundo regido pela lei da produção capitalista.

A arte de Portinari reflete os aspectos essenciais de sua condição humana, não ocupa uma posição privilegiada com relação a outras atividades espirituais dele e por meio dela

³² Geraldo Ferraz (1905 — 1979) foi escritor, jornalista e crítico literário brasileiro. Fez parte do movimento modernista junto com Oswald de Andrade e Raul Bopp, participando como secretário da Revista de Antropofagia 1929.

compartilha sua criação com seus espectadores; não é uma atividade humana acidental, mas um trabalho superior no qual ele explicita suas forças essenciais como ser humano e as objetiva ou materializa num objeto concreto-sensível.

É nesse espírito que Vásquez escreve (1968, p. 71)

A arte, como trabalho, é criação de uma realidade na qual se plasman finalidades humanas, mas nesta nova realidade domina sobretudo sua atividade espiritual, isto é, sua capacidade de expressar o ser humano em toda sua plenitude, sem as limitações do produto do trabalho.

Portinari criou um mundo humano, e sua arte aparece como uma das mais elevadas expressões deste processo de humanização. Como diz Vasquez (1968, p.112), “O trabalho artístico é um trabalho concreto, como tal, produz um valor de uso: satisfaz uma necessidade humana (de expressão, afirmação e comunicação através da forma dada a um conteúdo e a uma matéria num objeto concreto-sensível)”.

Ao tentar classificar as obras, decidi não começar com uma série de compartimentos rotulados, em vez disso, adotei uma classificação puramente estilística delas, para, em seguida, verificar se essa classificação correspondia a qualquer das classificações existentes. Examinei dezenas de vezes, e à medida que avançava fui dando um nome, que, em cada caso, parecia construir um tema em separado.

Esses temas não são exclusivos, e as descrições que deles apresentei tampouco pretendem serem definições precisas. Percebi que todas as obras encaixam-se em uma ou outra dos seis temas, mas houve vezes em que foi difícil decidir entre sofrimento ou corpo humano, por exemplo. Contudo, pressenti que a hesitação surgia da falta de uma divisão clara entre eles.

Assim, ao final percebo que existem apenas dois temas sobre a criança: os cidadãos “esquecidos” e os “estragados”³³. Semelhante a dicotomia campo-cidade na educação dessa época, quando a sociedade vivia uma fase de intensificação da urbanização, à custa, das migrações rurais, com a acentuação da oposição entre a vida urbana e vida rural. O abismo cultural acentuava-se, cada vez mais, expondo a superioridade dos modelos de vida do universo urbano, aumentando a ameaça do despovoamento dos campos.

³³A ideia de “esquecidos” e “estragados” é do prof^o Paolo Nosella, que assim adjetiva o povo brasileiro, distinguindo entre os camponeses e os urbanos. Os primeiros “esquecidos” e os segundos “estragados”, devido à falta de organicidade entre campo e cidade.

Portinari não desenhou a criança da recente classe média emergente dos anos de glória, os da industrialização e do nacional desenvolvimentismo, a partir de 1930, quando o Brasil crescia a uma taxa média anual per capita de 4%.

As crianças de Portinari eram ricas ou pobres. Sem que ele não tenha visto na riqueza a tristeza ou na pobreza a alegria. Ao contrário, ao retratar os filhos dos afortunados, ele muitas vezes os deixou com os olhares tristes, como se soubesse que o dinheiro não é sinônimo e nem garantia de felicidade. Dos pobres, dos sofridos, muitas vezes emergem a perseverança, a tomada de consciência e a possibilidade de uma ascensão de classe.

Portinari formulou uma crítica às políticas sociais e econômicas; valeu-se delas para recordar que a liberdade era possível.

3.3 A CRIANÇA NO UNIVERSO DE PORTINARI

Na arte brasileira, a representação da criança foi bastante frequente. Podemos encontrar em artistas como Tarsila, Di Cavalcanti, Heitor dos Prazeres. Entretanto, não se pode afirmar que o conteúdo das imagens não implicasse progresso de diferenciação entre si. As imagens das crianças na arte compartilham o mesmo destino do retrato e da pintura de figuras em geral. Podendo ser consideradas apenas interessantes, nada mais.

Em Candido Portinari este tema possui maiores ramificações. Ele abriu caminho, com seus divertimentos, sofrimentos, religiosidade, escola e outros temas diversos; não se preocupou em buscar a perfeição das formas em suas obras. Se nos lembrarmos dos retratos de crianças de artista renomados, como Goya (Figura 16), percebemos a razão do choque.

No passado, uma criança na arte tinha que ostentar um ar satisfeito e parecer bonita. Os adultos não queriam saber de penas, angústias e sofrimento na infância, e indignavam-se se esse tema lhes era apresentado de forma pungente.

Portinari foi além e não cedeu a tais exigências convencionais. Ele observou as crianças com profunda simpatia e compaixão. Captou-lhes a melancolia, a expressão sonhadora, os movimentos graciosos, as desarmonias de seus corpos em crescimento e também suas dores. Para realçar tudo isso, ele não recorreu à rotina aceita do desenho correto, foi mais fiel à vida no que lhe faltou de precisão convencional. O que pode indicar que ele prefere que o observador atenda-se ao tema e à maneira como foi representada a cena histórica.

Sua obra registrou a condição da criança no início da Segunda República, quando ocorria a crise da valorização do café, até o desenvolvimentismo, da era de Juscelino Kubitschek. É nesse sentido que sua obra reflete seu engajamento político, ao exprimir a vida coletiva e sentimental do povo simples.

Sua postura diante das crianças é mais do que uma atitude estética, é política, pois retratou os pequenos cidadãos e a sociedade do seu tempo. A agonia de uma classe e a ascensão de outra.

Da tendência de suas obras, pode-se dizer que é a tendência do próprio desenvolvimento social de que brotaram. Ele não transformou seu trabalho numa tribuna para sustentar suas ideias, que apareciam na medida do real desenrolar dos acontecimentos. Houve momentos em que o artista contemplou o passado e o presente para conseguir ter uma clara consciência da situação da criança no real.

É, portanto, necessário distinguir entre os retratos que Portinari fez de seu filho, sobrinhos, neta e outras encomendas dos que apenas tinham crianças como motivo genérico. Poucos retratos foram realizados enquanto ele não tinha filho. Mas, com a chegada da paternidade houve um crescimento vertiginoso desse tema e quase todos foram destinados ao álbum de família. Para além do caráter biográfico da pintura de seu filho, ele também empreendeu algumas pesquisas sobre o tema do corpo humano e dos problemas sociais. Como por exemplo, entre as décadas de 1930 e 1960, quando esteve fascinado em retratar as crianças retirantes, as quais não eram muito novas, a maioria desenhou-os como pré-adolescente.

Os exemplos mais admiráveis de crianças na obra de Portinari ocorrem de 1940 e 1960. Em particular, as crianças que aparecem numa série de cenas de brincadeiras e em outros estudos sobre os horrores das grandes guerras mundiais e sobre a miséria.

Em 1955, o trabalho do artista oscilou entre o otimismo e o pessimismo. Foram 41(quarenta e uma) obras sobre sofrimento e 37(trinta e sete) sobre divertimento. Os temas se alternam, como crianças numa gangorra, uma verdadeira explosão na sua produção.

Quanto ao traço, Portinari alcança a precisão na maturidade, com a evolução de sua carreira. No início, percebe-se nos desenhos, como no tema escola, que havia uma tentativa de registrar suas lembranças como uma criança. Mesmo para alguém que não foi além da terceira série, é compreensível sua atitude posterior em relação à infância.

No entanto, o início precoce das aulas com Zé Murati e com artistas italianos continuou presente em seu trabalho. Portinari não teve dificuldade em tornar-se um pintor de verdade. Ele iniciou com a técnica do quadriculado, acadêmica e depois ao conhecer a obra de

Picasso , em 1942, encontrou sua verdadeira identidade. Daí a similitude em algumas obras, por exemplo, *Guerra* (Figura 55) e *Mulher ajoelhada com filho morto* (Figura 65) com *Guernica* (Figura 28)

Fascinado pelo artista espanhol, ele procurou um “agora que está vivo”, algo no qual ele pudesse se agarrar num mundo de vertiginosas mudanças. O que justifica a série de retratos que ele executou de sua neta, a partir de 1960. Porém, o artista nunca abandonou a criança em sua obra, ela esteve presente até o ano anterior a sua morte.

Por toda produção do artista, não se encontra um autorretrato dele junto com seu filho, apesar de retratá-lo de forma real, nunca deformado ou nu, em dezenas de obras.

Na arte portinariana, a presença de crianças humildes sugere uma mensagem social. Não há padronização da expressão facial que remeta o espectador ao modelo romântico. O que existe é um estado de espírito desencantado, realista. Os movimentos das crianças são informais, com cabeças arqueadas e expressões introvertidas, nos temas não divertidos e extrovertidas, nas cenas alegres. Não há pose de adulto, é como se a vida fosse benévola, amistosa e boa. No entanto, não mostra traço de sorriso.

No tema sofrimento, a rudeza aparece carregada de dor. Mães e filhos choram juntos, estendem-se as mãos e pedem socorro aos céus, gestos que parecem uma evocação religiosa e um ato de revolta, ao mesmo tempo. São corpos nus e seminus (sem evidência de interesse por erotismo), rostos tristes, chorosos e melancólicos.

Portanto, pode-se dizer que: as crianças de Portinari estão em todo o país. Nos grandes centros urbanos, nas pequenas cidades e no campo. Longe dos muros das escolas, ou até mesmo dentro delas. Mas, na primeira metade do século passado, aos olhos do governo, elas eram invisíveis, pois suas medidas não corrigiam os graves problemas da falta de oportunidade de trabalho para os indivíduos advindos dos extratos sociais mais baixos, enquanto o aumento no número de escolas servia, apenas, como justificativa para a obtenção e manutenção do prestígio político-eleitoreiro.

As obras contundentes do paulista não tinham excesso para não colocar nem a forma nem o conteúdo em risco. Para o artista não havia embate entre ética e estética: as duas eram uma coisa só, trabalhavam juntas para refletir uma história sem ceder à vaidade ou apelos dos críticos. Da mescla entre contentação formal e revolta temática, o artista extrai força que engrandece e afasta qualquer esquematismo redutor.

Porém, a tarefa de tematizar, de modo simples, claro, preciso e rigoroso tornou-se desafiadora, devido ao pensamento do artista de pinturas densas e complexas, nas quais ideias e temas sobre a criança se transformam ao longo do tempo. Ele apresentou-as de formas

diferentes, em temas diversos, gerando ao pesquisador pistas intrincadas e confusas. Portanto, não permitiu ao estudioso chegar a verdadeira concepção sobre a criança, mas sim a uma observação, uma possibilidade, entre outras, de exploração.

O assunto e as questões sociais que as obras de Portinari exploram em profundidade são, em larga medida, os mesmos de muitas cidades do Brasil. Em *Os Retirantes*, o apelo é em relação às crianças migrantes nordestinas; em *Os Despejados*, são as crianças sem moradia, espalhados por todo o país.

Em comum, essas obras tem também o olhar amplo do artista, que analisava tanto os coletivos humanos quanto os indivíduos, apontava a conexão profunda da arte com as variações e as manifestações da alma humana. Elas refletem sensibilidade para com as aspirações, as vicissitudes e as expectativas dos homens na passagem pelo mundo. Assim, o artista consegue se comunicar com todos os tempos históricos, contextos e situações que envolvem o indivíduo.

O artista viveu o período entre as duas guerras, quando o Brasil mudava de forma rápida e radical mais do que em qualquer outro momento. Essas mudanças foram irreversíveis e atingiram negativamente muitas crianças.

De espírito nacionalista, Portinari era ligado à sua origem, despertou identificação nacional das massas por meio de sua obra, muitas vezes em protesto, ainda que velado, contra a situação em que se encontrava o país. Sua participação política aconteceu durante toda vida, de forma direta e indireta.

A força política de sua obra, em especial das que tratam sobre o sofrimento, vai além das questões da miséria, implicando fatores revolucionários no embate entre a política e o poder. Ela guarda características políticas, ainda que de forma sutil, a fim de evitar as censuras características do país. Com isso, sua participação política foi muito importante e marcante.

Apreciadas hoje, estas obras ainda são capazes de comover e de fazer pensar nas crianças desvalidas, nas crianças de rua, nas crianças abandonadas, quase todas órfãs, filhas da miséria e do abandono. Sua arte é um convite ao observador a uma incursão pelo denso pensamento do artista que flagra de um modo lúcido e incisivo a vida e a alma das crianças que estão fora do sistema de ensino. É essa uma das mensagens mais poderosas que ele passa: oferecendo uma reflexão, não apenas uma mera ilustração, um adereço; negando a neutralidade diante das injustiças sociais, defendendo a história e a aptidão do indivíduo de perceber como o mundo veio a ser o que é hoje, e como a sociedade pode ser transformada para reduzir as diferenças sociais.

Na verdade, a questão da educação da criança é relevante demais para ser deixada, exclusivamente, no âmbito político. Ela deve ser de interesse de todos. O artista constrói, assim como qualquer indivíduo e intelectual, sua própria ideia da realidade e expõe seu ponto de vista a respeito do que é certo e do que não é, independentemente da condição econômica, social e cultural, contribuindo com seus trabalhos, deixando registros do que ele vê e sente da realidade do seu tempo. Suas crianças desnudaram a sociedade em que viveram e condenaram a política que pouco ou nada fazia para melhorá-la.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: PORTINARI É UM EDUCADOR?

Esta pesquisa procurou mostrar a complexidade do estudo em torno da imagem da criança na arte de Portinari, bem como buscou trazer à tona diversas possibilidades de estudos. No início da pesquisa, pensei que a tarefa de falar sobre as crianças desse artista seria ininterrupta e conclusiva; mas ficou evidente que as pausas foram necessárias para o amadurecimento do conteúdo e a finalização não é uma porta que se fecha e sim várias janelas que se abrem para diferentes interpretações. Agora, ao terminá-la, espero que a minha visão sobre os pontos abordados colaborem com a educação.

A importância de estudá-las reside no fato de que Portinari ser, ainda, muito atual, pautando em diversos trabalhos contemporâneos. Por isso é preciso que elas sejam estudadas a fundo, para que possamos construir uma história da educação deste período, buscando elementos para entender tais obras. Uma leitura é sempre mais instigante do que aquela marcada pelo sentimento que a imagem traz ao seu espectador.

No dia 06 de fevereiro de 2016, a morte de Candido Portinari completou 54 anos. Cinco décadas sem o pincel áspero e feroz do artista, um dos gênios da pintura brasileira. O distanciamento da data não torna a obra do artista paulista menos relevante. Ao contrário: é aí que se percebe como o termo educador faz todo o sentido quando colado a artistas como ele, que nem chegou a concluir o ensino fundamental.

Portinari atuou como professor, em três momentos: primeiro como alfabetizador, em 1923, no Rio de Janeiro. Na segunda vez, foram as aulas particulares de desenho e pintura, época de grande dificuldade financeira e por último, em 1938 na Faculdade do Distrito Federal, como professor de pintura e desenho no Instituto de Artes. Sua educação era baseada no desenvolvimento intelectual e moral do educando. Para isso, estimulava a independência, desde a liberdade da escolha dos temas como da técnica.

Entretanto, não é essa prática que lhe confere o título de educador. O artista cuidou de sua formação, ao ingressar nas artes ainda muito novo, estudou fora do país e logo voltou para retratar a sua gente, cenas do cotidiano brasileiro até a industrialização da nação, que passava por uma transformação estética com o movimento de Arte moderna. Foi atuante na elite intelectual brasileira; tinha como amigos poetas, jornalistas, escritores e diplomatas; possuía agudeza intelectual que lhe permitia ter um olhar crítico sobre os problemas sociais. Por meio da atuação multifacetada e frequentemente para alimentá-la, ele apropriou e colocou em circulação suas ideias formuladas a partir dos repertórios disponíveis.

Mas, o que é educador? A palavra vem do latim *educatore*, que ou aquele que educa. Cuidar, ensinar, dar valores, é a arte de ensinar. Chama-se de educador quem ensina conteúdos sistematizadamente estruturados. Enquanto profissional da Educação que pode atuar tanto como professor quanto como pesquisador pedagógico ou como estudioso de questões educacionais de um modo geral. Embora, em princípio, entenda-se o educador como um pedagogo, nem sempre essa é a realidade, podendo um educador ter formação em outras áreas pedagógicas, como as Letras, a Filosofia, Arte entre outras.

Então, vejamos: o sensível olhar crítico de Portinari, desenvolvido em diversas viagens ao exterior, extrapolou os muros escolares, conferindo-lhe o caráter de educador com uma forte atuação política e intelectual, por meio da preocupação com as crianças, demonstrado em diversas obras. Ele contribuiu com a arte, que acabou fazendo parte de um rico acervo nacional. O fato, além de ter contribuído de forma significativa para a cultura nacional, fez com que se tornasse conhecido no país e também além do país.

O artista pensou sobre o exercício da arte, para qual reclamava a presença de todos os sentidos, atirando-se por completo. Ele quis que sua arte ensinasse o povo a refletir sobre os problemas sociais, ao associar arte e política; demonstrou preocupação com a função social de sua manifestação artística expandindo tal postura para o âmbito da educação e da cultura; deixou uma contribuição inestimável para a educação das crianças, jovens e adultos, ao realizar obras sobre os ciclos econômicos, as brincadeiras, o corpo humano, o sofrimento e a religiosidade; dedicou-se sistematicamente a estudá-las e incluiu as crianças nesse universo, conduzindo-nos a reflexões sobre as necessidades singulares desses pequenos indivíduos.

No Índice de Desenvolvimento Humano, ranking da ONU que mede a qualidade de vida de cada país com base na renda per capita, expectativa de vida e escolaridade da população, o Brasil amarga a 75ª posição, de um total de 188 países avaliados segundo dados de 2014. Em termos absolutos, o índice brasileiro melhorou, mas o país foi superado na classificação por Siri Lanka, que no ano anterior estava empatado na 74ª posição³⁴. Por mais que se verifiquem avanços no país, algumas questões seguem aguardando soluções estruturais e definitivas. Essas são as questões que impulsionavam Portinari no seu trabalho.

O sério compromisso com o destino das crianças brasileiras está presente em diversas obras, principalmente daquelas que sofrem, são exploradas e abandonadas. Ele faz de sua obra um instrumento e intervenção na realidade social e política do país.

³⁴ [http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1718619-brasil-cai-em-ranking-de-idh-e-fica-atras-de-sri-](http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1718619-brasil-cai-em-ranking-de-idh-e-fica-atras-de-sri)
Acesso em: 15/02/2016.

Em *Guerra*, o artista retrata uma criança morta e em *Paz* várias crianças brincando. Independente da grandiosidade material são documentos que apresentam de forma clara um argumento essencial para a nossa compreensão a respeito de muitas lutas que envolveram as políticas públicas do país do início do século XX. Ele tinha consciência da capacidade da arte contribuir para a educação.

Em *Retirantes, Criança Morta e Despejados*, a criança tem uma imagem deformada, uma denúncia da situação de miséria das crianças migrantes, negligenciadas pelo governo. Suas pinturas, desenhos e esboços estão diretamente relacionados com a vida dos personagens. Poucos artistas abordaram tão a fundo a relação entre a arte e compreensão do mundo. Como educador, ele se preocupou com o outro, refletindo sobre o processo de construção dessas crianças, sem deixar de lado seu próprio cuidado.

O brodosquiano, que se exilou no Uruguai para fugir da política Dutra em 1947, em *Capataz*(1900) se mostra crítico e rigoroso com qualquer tipo de opressão social, política, econômica ou mesmo afetiva, o que pode em parte ser explicado pela fácil relação que teve com os pais, afetivos, presentes e incentivadores do seu trabalho.

Essas motivações pautam tanto *Pai brincando com filho* (1960), que dignifica as pessoas e a união familiar; como *Enterro na rede*(1958), obra crítica sobre o abandono social dos pobres; o já citado *Retirantes*, sobre uma família de nordestinos em busca de sobrevivência e falta de solução para seca, ao passo que a *Árvore da vida*(1957) fala da infância dos amigos e das brincadeiras, em Brodowski, onde viveu feliz por se sentir valorizado por seus pais, que reconheciam o potencial criativo dele.

De Portinari pode-se dizer que é pintor retratista, sim, mas da alma da criança. Trabalhou muito para conseguir o que procurava: a consciência. Essa vontade de refletir as injustiças sociais levou-o a realizar centenas de obras sobre as crianças.

Candinho é, sem dúvida, um dos pintores que mais contribuiu para tornar evidentes as diferenças sociais. Além da incompreensão que enfrentou dos outros ao realizar trabalhos para o governo Getulista. Fossem quais fossem as suspeitas levantadas contra ele, Portinari nunca renunciou a sua visão da pintura voltada para a educação do povo brasileiro.

A ligação do artista com a educação também pode ser percebida no apuro de sua arte. Suas pinturas e desenhos primavam pelo rigor estético, nem sempre belo, mas sem excessos; eram revisadas diversas vezes para chegar ao essencial e à forma correta. Ele era conhecido pelo o jeito simples que se transformou em sua marca, mas que trabalhava de forma séria e certa.

No entanto, ainda que se expresse pelo uso de cores e formas, o pintor e sua obra estão longe de ser objeto de estudo somente de pesquisadores de arte brasileira. O brodowsquiano é um educador e intérprete do país. Sua obra consegue de fato ultrapassar os limites de disciplina teórica, data, local de exposição ou contexto histórico, e até hoje é apreciada por aqueles que se interessam em conhecer um clássico da pintura. Ela é capaz de sensibilizar o espectador para o aperfeiçoamento ético, ajuda a repensar a maneira de viver e conviver.

Sua arte educa na medida em que, atraindo a visão do espectador, age sobre a imaginação e dialoga com a sua consciência. Esses estímulos criam um espaço de liberdade, de beleza, no qual nos sentimos convidados a agir criativamente, podendo levar-nos a uma nova compreensão da realidade e de nós mesmos, uma interpretação que supera o reducionismo. Diante de sua obra, para o bem ou para o mal, não saímos incólumes de uma experiência estética verdadeira.

O conteúdo da arte portinariana é poderoso, ao revelar verdades à alma do espectador e colocá-lo diante da realidade. A cada olhar que se lança ao seu trabalho revela um sentimento distinto: felicidade, tristeza e compaixão. A contemplação e a indignação não são causadas apenas pelas formas, cores e pelo volume de produção, mas pelo sentido que elas representam. A miséria, a alegria e o sagrado são apresentados aos indefesos, diante as possibilidades que a vida oferece ou nega. Ele deixou uma obra sólida e inoxidável às intempéries político-pedagógico do tempo.

Portinari nos educa, não porque coloque uma apostila com questões já resolvidas ou um guia de bem-sucedidos na vida diante de nossos olhos e em nossas mãos. Ele nos educa na medida em que nos faz ver. Mesmo sem ministrar aulas, aplicar provas, dar notas, reprovar ou não; influencia nossa maneira de sentir, pensar, imaginar e analisar.

É instigante se pensar a vasta obra do artista tendo em vista sua aplicação a um campo denso e rico como a educação. O desafio é formar educadores capazes de compreender e interpretar as imagens por ele elaboradas.

Algumas sugestões: fazer uma aproximação entre as crianças de Portinari e de outro artista; apresentar sua obra por temas, procurando evidenciar suas crianças a cada década; fazer releituras de suas obras, colocando o educando, um irmão ou um amigo como personagem da obra; abordar discussões sobre a infância, brincadeiras, relações familiares, vida/morte, políticas públicas, seca, falta de moradia etc. As possibilidades são inúmeras, cabe ao professor buscar a maneira de utilizá-las em sala de aula. O mais relevante é aproveitar sua arte como uma ferramenta para despertar a consciência do educando. Sua arte é educadora,

como diz Croce, “enquanto arte, mas não enquanto ‘arte educadora’, porque em tal caso não é nada, e o nada não pode educar”. (Apud, GRAMSCI, 1978, p.361)

Portanto, a verdadeira educação estuda e apresenta à consciência humana as verdades e o conhecimento que são considerados mais importantes pelo povo de determinado período e sociedade, por meio de seus artistas.

Enfim, é por ter tido um compromisso político e técnico e por ter sido determinado, apaixonado por crianças e um trabalhador incansável, que Candido Portinari deve ser considerado um Educador. Seus 58 anos de existência foram vividos com uma intensidade tal que parece ter vivido muitas vidas numa só. Passou por dificuldades econômicas dos jovens pintores do início do século XX, mas desfrutou a riqueza de sua consagração como artista e as mais altas honras de sua classe trabalhadora. Sofreu a incompreensão ao longo da carreira, mas gozou do máximo reconhecimento em vida.

Cândido Portinari educa o observador ao escolher os personagens mirins de sua obra e confrontá-los com a política nacional-desenvolvimentista. O velho e o novo diante da dilaceração de um país. Polaridades e antíteses na policromia de Candinho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Manoel Antônio. *Memórias de um Sargento de Milícias*. Jaraguá do Sul: Avenida, 2012. (Grandes Obras da Língua Portuguesa).
- AMADO, Jorge. *Capitães de Areia*. Posfácio de Milton Hatoum. 24. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.
- AMARAL, Aracy A. *Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2003.
- ARAÚJO, Rafael. *A experiência do horror: arte, pensamento e política*. - 1ª ed. São Paulo: Alameda, 2014.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ASSIS, Machado. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Jaraguá do Sul: Avenida, 2012. (Grandes Obras da Língua Portuguesa).
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010.
- BANDEIRA, Manuel. *Andorinha, Andorinha*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.
- BAUMAN, Zygmunt. *A Cultura no mundo líquido moderno*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BERNARDINI, Aurora F. As cartilhas do Conde Liev Nikoláievitch Tolstói. In: TOLSTÓI, Liev. *Contos da Nova Cartilha: Primeiro livro de leitura*. Tradução de M. Aparecida B. P. Soares. Cotia: Ateliê, 2005. p. 11-23.
- BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Três Marias, 1989.
- BRETON-TROTSKI. *Por uma arte revolucionária independente*. Tradução da 1ª parte: Carmem Sylvia Guedes e Rosa Boaventura. Autores da 2ª parte: Mário de Andrade, Patrícia Galvão, Geraldo Ferraz, Mário pedrosa, Lívio Xavier, Edmundo Moniz. Organização: Valentim Facioli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CALLADO, Antonio. *Retrato de Portinari*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CARDOSO, Rafael. *A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. *Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CONFLITO em Gaza já matou 392 crianças, diz Unicef. G1, 5 ago. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/08/conflito-em-gaza-ja-matou-392-criancas-diz-unicef.html>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CRIANÇAS são estupradas e obrigadas a comer fezes na Índia. Terra, 30 maio 2014. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/asia/criancas-sao-estupradas-e-obrigadas-a-comer-fezes-na-india,1bf8a81e9fc46410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

DESVENDANDO “A Pátria” de Pedro Bruno. Museu Casa de Benjamin Constant. 22 nov. 2012. Disponível em: <<http://museubenjaminconstant.blogspot.com.br/2012/11/desvendando-patria-de-pedro-bruno.html>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 22. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Ágere).

EINAUDI, Silvia. *Museu Egípcio, Cairo*. Rio de Janeiro: Mediafashion, 2009.

FABRIS, Annateresa. *Portinari, Pintor Social*. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Estudos, 112).

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. Colaboração de Sérgio Fausto. 14. ed. atual. e ampl. São Paulo: Edusp, 2013.

_____. *História do Brasil*. Colaboração de Sérgio Fausto. 14. ed. atual. e ampl. São Paulo: Edusp, 2013.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Janusz Korczak: precursor dos direitos da criança*. Trabalho apresentado no The sixth international Janusz Korczak Conference, Israel, 15-17 dez. 1998. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korczak%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. *Crianças escravas, crianças dos escravos*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere, v.1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Obras escolhidas*. Tradução de Manoel Cruz; revisão de Nei da Rocha Cunha. – São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Paidéia).

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed. atual. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. 2ª edição. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

_____. *Revista Civilização Brasileira nº 13*. Arte Livre ou arte dirigida? . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos- filosóficos*. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. [4. reimp.]- São Paulo: Boitempo, 2010.

_____ e ENGELS. *Sobre a literatura e a arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

MAUAD, Ana Maria. *A vida das crianças de elite durante o Império*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOREIRA, Marcos. *Cândido Portinari*. A vida dos Grandes Brasileiros. São Paulo: Editora Três, 2001.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. *Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4.ed.São Paulo: Cortez,2010.

_____. *Compromisso Político e competência técnica: 20 anos depois*. Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.90, p. 223-238, Jan./Abr.2005.
Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 jul. 2015.

_____ e BUFFA, E. *Instituições Escolares: por que e como pesquisar*. 2. Ed. Campinas: Alínea, 2013.

_____. *Qual o compromisso político? Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura*. 2.ed.rev. e ampl. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

PASSETTI, Edson. *Crianças carentes e políticas públicas*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PEDROSA, Mário. *Mundo, homem, arte em crise*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

PERROT, Michelle. As crianças da Petite-Roquette. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 115-128, set. 1988/fev. 1989.

- PINSKY, Jaime. *100 textos de história antiga*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1996. (Bom Livro).
- PORCHER, Louis (Org.). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* Tradução de Yan Michalski; direção da coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.
- PORTINARI, C. *Portinari: O Menino de Brodósqui*. Rio de Janeiro: Livroarte, 1979.
- PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- QUEIROZ, Raquel de. Bienal. *Revista Cruzeiro*, última página, nov. 1959.
- _____. *O quinze*. 102. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- RAMOS, Fábio Pestana. *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Posfácio de Cláudio Leitão. 47. ed. rev. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- _____. *Vidas Secas*. Posfácio de Hermenegildo Bastos. 124. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- READ, Herbert. *A educação pela Arte*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. (Mundo da arte).
- REGO, José Lins do Rego. *Menino de Engenho*. Apresentação Ivan Cavalcanti Proença. 104. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- RIZZINI, Irma. *Pequenos trabalhadores do Brasil*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- ROUCHE, Michel. Alta Idade Média Ocidental. In: VEYNE, Paulo (Org.). *História da vida privada: do império romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. 1. p. 403-532.
- RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar. *O teatro anchietano enquanto instrumento pedagógico: análise das peças*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/777/777.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2014.
- SANTOS, Marcos Antônio Cabral dos. *Criança criminosa no início do século XX*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SCARANO, Julita. *Criança esquecida das Minas Gerais*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Joaquim; PENNA, J. B. *História geral: para o curso médio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

TWAIN, Mark. *As aventuras de Huckleberry Finn*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Porto Alegre, L&PM, 2011.

_____. *Aventuras de Tom Sawyer*. Tradução de Carlos Heitor Cony. São Paulo: Ediouro, 1970.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

VALLÈS, Jules. *L'enfant*. La Bibliothèque électronique du Québec. Collection À tous les vents. v.39: version 1.01. Disponível em: <<http://beq.ebooksgratuits.com/vents/valles-1.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2014.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Os aprendizes da guerra*. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VEYNE, Paul (Org.). *História da vida privada: do império romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. 1.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

_____. *30 anos depois*. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

Tabela 2 – Distribuição de temas entre 1920 até 1961

ANO	CORPO HUMANO		RELIGIOSOS	ESCOLA	SOFRIMENTO	RINCADEIRA	VARIADOS	TOTAL
	RETRATOS	OSTOS E CORPO						
1920	0	1	0	0	0	0	0	1
1921	0	0	0	0	0	0	0	0
1922	0	0	0	0	0	0	0	0
1923	0	0	0	0	0	0	0	0
1924	0	0	0	0	0	0	0	0
1925	0	0	0	0	0	0	0	0
1926	1	1	0	0	0	0	0	2
1927	0	0	0	0	0	0	0	0
1928	0	1	0	0	0	0	0	1
1929	1	0	0	0	0	0	0	1
1930	0	1	0	0	0	0	0	1
1931	0	0	3	0	0	0	0	3
1932	4	0	1	0	0	0	6	11
1933	0	1	0	4	0	13	3	21
1934	0	4	0	0	3	0	2	9
1935	0	1	0	0	2	1	4	8
1936	1	3	0	3	3	2	4	16
1937	0	2	5	2	0	4	0	13
1938	2	2	0	0	0	1	10	15
1939	6	4	3	0	16	8	11	48
1940	6	14	1	0	3	12	17	53
1941	11	1	18	0	0	16	3	49
1942	1	0	10	0	0	7	1	19
1943	5	6	4	0	0	2	0	17
1944	14	10	8	0	6	7	4	49
1945	1	1	3	1	9	2	0	17
1946	0	20	0	0	2	0	0	22
1947	0	5	0	0	8	4	0	17
1948	2	17	0	0	0	0	7	26
1949	0	1	0	0	0	0	0	1
1950	1	14	0	0	0	0	1	16
1951	4	2	0	0	0	2	0	8
1952	0	5	6	0	1	5	5	22
1953	1	0	1	0	0	1	0	3
1954	1	3	0	0	1	32	0	37
1955	0	34	5	2	40	36	4	121
1956	0	29	3	1	1	15	5	54
1957	1	11	2	0	6	15	5	40
1958	4	5	2	0	12	26	0	49
1959	0	5	3	0	1	24	3	36
1960	10	4	1	0	4	10	1	30
1961	12	3	0	0	0	7	0	22
1962	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	89	211	79	13	118	258	90	858

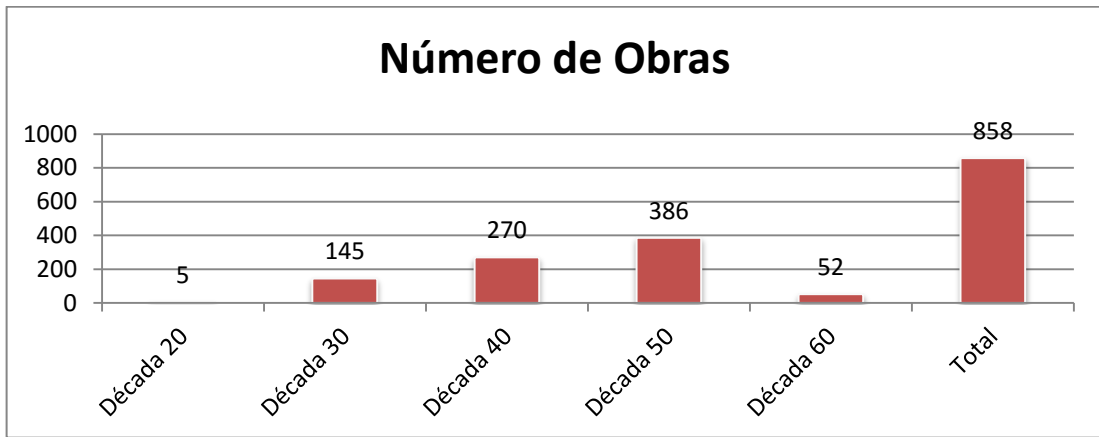


Gráfico 1 – Número de obras

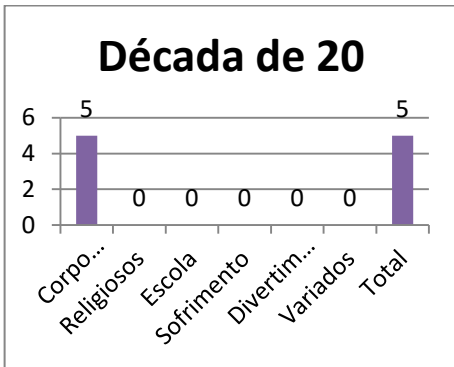


Gráfico 2 – Década de 20

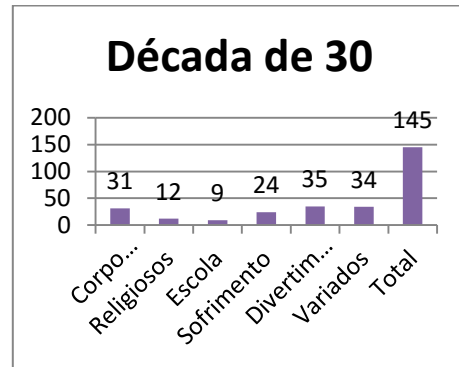


Gráfico 3 – Década de 30

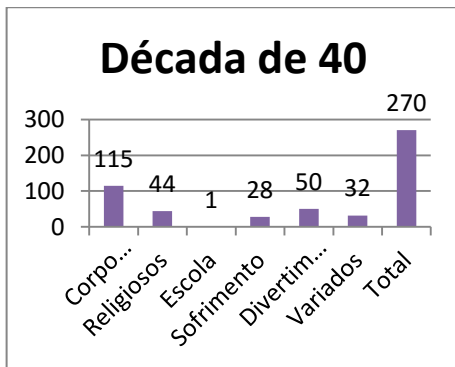


Gráfico 4 – Década de 40

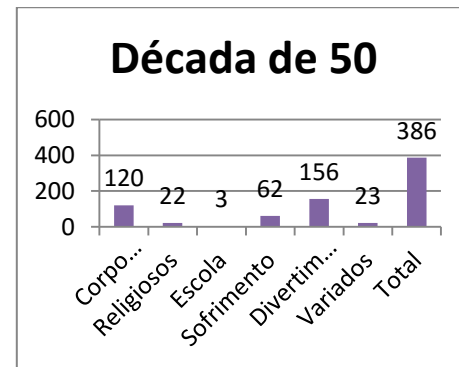


Gráfico 5 – Década de 50

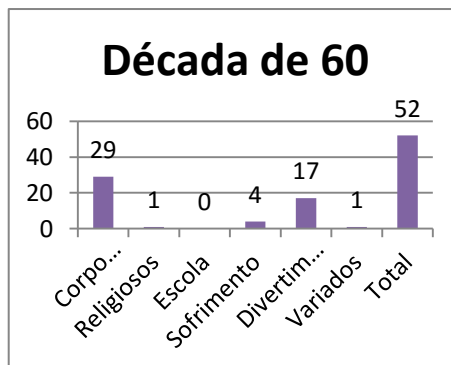


Gráfico 6 – Década de 60

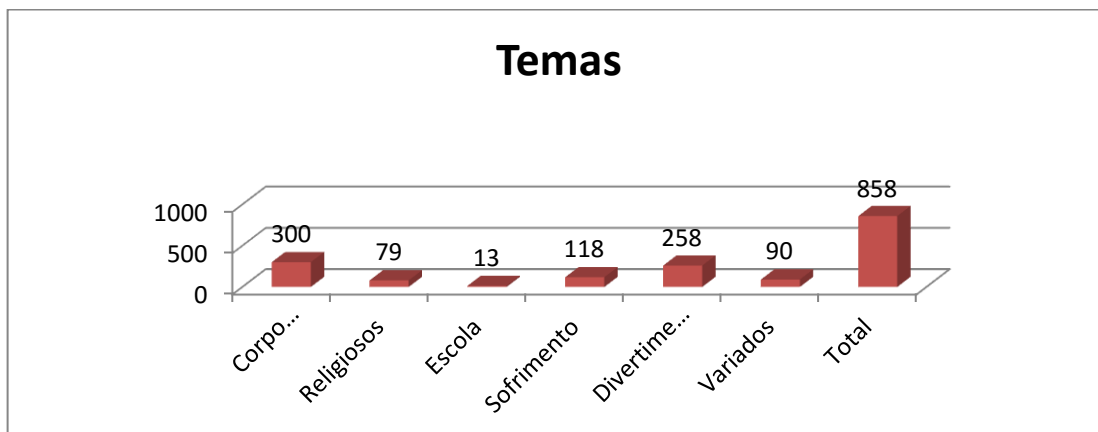


Gráfico 7 – Temas

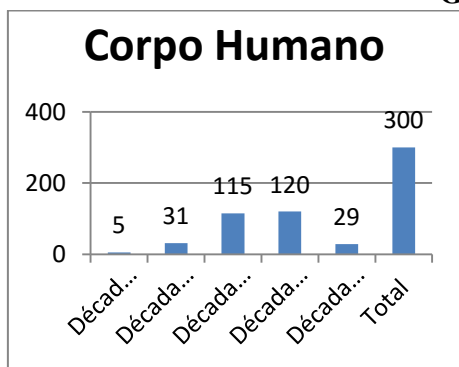


Gráfico 8 – Retratos

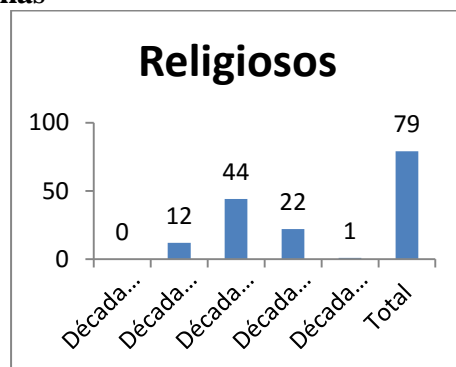


Gráfico 9 – Religiosos

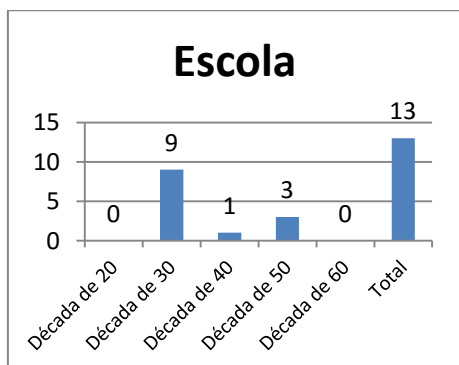


Gráfico 10 – Escola

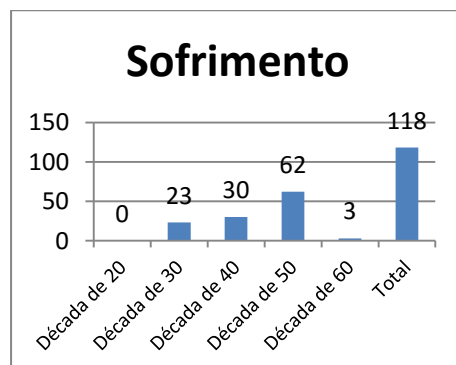


Gráfico 11 – Sofrimento

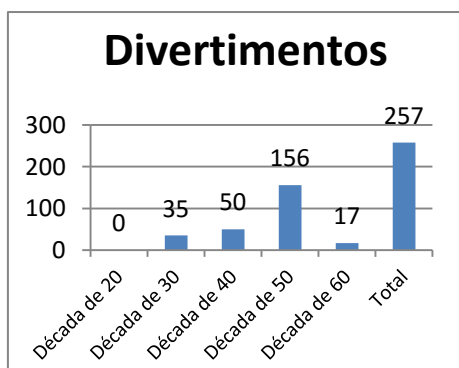


Gráfico 12 – Divertimentos

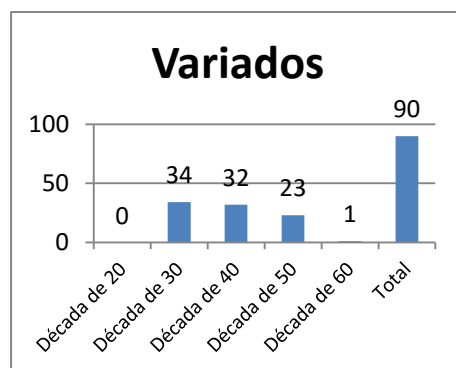


Gráfico 13 – Variados

APÊNDICE A – Contato via E-mail com Fernanda Martins do Projeto Portinari

Re: lista de obras

De:

Fernanda Martins <fernanda@portinari.org.br>

Bloquear contato

Para: karlaeleuteria@terra.com.br

Exibir todos destinatários **Enviado em:** Seg 3/08/15 12:37

Recebido em: Seg 3/08/15 12:37

Olá Karla, como vai?

Foi concedida a autorização para o uso das imagens em sua Dissertação. Esta é válida somente para usos acadêmicos.

Você poderá ter acesso as imagens com uma boa qualidade através do nosso portal:
www.portinari.org.br

Boa sorte em sua escrita! Necessitando de maiores informações entre em contato.

Atenciosamente,

Fernanda Martins
Pesquisadora e Catalogadora
Projeto Portinari / PUC-Rio
Tels.: (21) 3527-1440/1441
Cel.: (21) 99476-2871

Em 28 de julho de 2015 15:56, <karlaeleuteria@terra.com.br> escreveu:

Fernanda,

Estou enviando a lista de obras para autorização de uso no mestrado.

Aproveito para confirmar nosso encontro, amanhã às 12:hs.

Att,

Karla Eleutéria

APÊNDICE B – Declaração de Visita ao Museu Casa de Portinari




DECLARAÇÃO DE VISITA

Declaramos, para finalidades educativas, que Karla E. P. Silva de Lima, visitou o Museu Casa de Portinari, instituição da Secretaria de Estado da Cultura, em Brodowski – SP, que tem como edificação a casa onde residiu o pintor Candido Portinari, marco concreto do vínculo do artista com sua terra natal, de sua permanente vivência em Brodowski e de sua infância na cidade, por ele perpetuadas em suas obras plástica e poética.

O acervo é constituído de trabalhos realizados em pintura mural, nas técnicas de afresco e têmpera, com temática predominantemente sacra. Contam também com uma coleção de desenhos, objetos de uso pessoal, mobiliário e utensílios domésticos.

Entre os ambientes do museu, destacam-se o ateliê do artista, a “Capela da Nonna” e os jardins. Alguns cômodos permanecem com suas funções originais, outros, foram adaptados para contar melhor a produção artística de Portinari, sua vida e relação com a casa, sua cidade e família.

Por ser expressão da verdade, firmamos a presente.


Cristiane Maria Pardo
Gerente Geral do Museu Casa de Portinari


Educação responsável pelo atendimento.

Brodowski, 16/07/2015

APÊNDICE C – Certificado do Seminário sobre a Infância -MASP

O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand certifica que Karla Eleutéria C. S. de Lima frequentou o seminário *Histórias da infância* no dia 06 de outubro de 2015.

CARGA HORÁRIA TOTAL
5 horas

MASP SEMINÁRIO

Museu de Arte de São Paulo
Assis Chateaubriand
Av Paulista, 1578 masp.org.br

ANEXO A – AP 1.2.1

AP-1.2.1
F-0010

Para um artista é muito difícil falar de pintura, sobretudo em público, pois é a pintura o seu meio de expressão e não a palavra. Poussin, escrevendo certa vez a um amigo, se lamentava por não poder se expressar bem e para se justificar, acrescentava que há mais de 40 anos fazia profissão de uma arte muda. É difícil ^{mesmo} mesmo para um pintor, repito, falar de pintura quando ele tem consciência de que usando outra linguagem, não poderá transmitir o seu pensamento. Acresce ainda que ele sabe bem o que é a pintura. Por isso é um grande sacrifício para quem durante mais de 30 anos só se exprimiu por meio de seus quadros, vir a público e usar outro meio de expressão. Mas quando se é solicitado por companheiros que desejam conhecer o nosso pensamento sobre tais e tais problemas e quando acreditamos que estes debates podem interessar ao povo, todas essas considerações desaparecem.

Aqui estou para afirmar que a pintura que se desliga do povo não é Arte-- mas sim um passa-tempo, um jogo de cores cuja mensagem vai de epiderme a epiderme-- é de pequeno percurso. Mesmo feita com inteligência e bom gosto ela nada dirá ao nosso coração--Uma pintura que não fala ao coração não é arte, porque só ele a entende. Só o coração nos poderá tornar melhores e é essa a grande função da Arte. Não conheço nenhuma grande Arte que não esteja intimamente ligada ao povo. As coisas comoventes ferem de morte o artista e sua única salvação é retransmitir a mensagem que recebe.

Eu pergunto quais as coisas comoventes neste mundo de hoje? Não são por acaso as guerras, as tragédias provocadas pelas injustiças, pela desigualdade e pela fome? Haverá outras, bem, sei, mas que

ANEXO B – AP 1.2.2


2

AP-1.2.2
F0011

nos aflija mais do que estas, duvido. Nao creio que possam existir coisas que gritem mais alto ao nosso coracao. Tais acontecimentos causam sensacoes diferentes em cada um porque nada existe exatamente igual, como nao existe nenhum homem igual a outro nem mesmo fisicamente, porém ha um limite de diferenciaçao; nao ha homem de cinco metros como nao os ha de 2 centímetros

Entretanto os acontecimentos maiores afetam forçosamente a todos.

Ha tambem em pintura muita maneira de expressao. Uns pela naturalista, outros até mesmo por uma especie de codigo como acontece com o grande pintor espanhol Miró. Esses meios correspondem apenas ao individuo como ha pessoas que falam baixo e outras alto. Miró nos traz uma mensagem em voz baixa. Picasso nos grita a sua. Mas ambas vindas da luta Universal; a do ultimo traz marcas mais profundas de tragedia. Raras vezes a arte deste é agradável como raras vezes é agradável este mundo de injustiças.


 Rxxxxpaxxxxxantendaxxxxxxiingxgexxindividuxlxlxxxxxxxxix
 xxxxxxxxntaxxquexxxxixadqixvaxxxxxxiadxdsxxxxgaxxxxInfelixmentaxxxxx
 mxixxteaxxiadxpxiviligixdsxaxxatadx

Apezar dessa Arte nao ser compreendida pela maioria, ~~pela ta-~~
~~ntaxxi gix~~ta, nao deixa ninguem indiferente. Nao deixa ninguem indiferente porque ela reflete as angustias do povo que luta pelo direito de existencia. Essa obra transborda de sentimento humano, ela é bem a mensagem do genio.

Picasso como homem scube corresponder aos apelos do povo e por isto nunca senti tanto como é verdadeira a frase "O homem é a obra".

Voltando ainda aos meios que cada artista usa para responder aos apelos intimos, que na verdade ^é reflexo ^{do} meio em que vive. ~~De~~ ~~determi-~~
*ele ~~tem~~ se ~~cerre~~ ^{de} um por conto do natural para
 realizar seu trabalho; outros ~~usa~~ usa 10*

ANEXO C - AP 29.1.10

F-0453¹⁰

Inem me fecheira q' alho?

Sorrido no mundo
 nesta triste solidão
 Porque estar abandonado?

Desilusões e maguas
~~Desilusões e maguas~~
 Sem ^{minha gente} faculdade, para o
 Batei e trabalhei contente

Esperava no fim repouso
 Ser conduzido pela mão
 Da companhia, ~~ou~~ estaria

Não ~~sei~~ ^{verei} mais. Tropeçarei
 Na estrada. Inem se importa
 Se estou vivo ou morto.

Morto no abandono
 Por não ser de alho
 libertos...

AP-29.1.10

Requi ~~em~~
 desabafo que presen

ANEXO D - AP 30.1.9

AP.30.1.9
F.0166

Hoje seis de Maio de 1960,
Na maternidade Basbaum(?)
Aqui perto, rua da passagem,
nasceu Denise minha netã.
No mesmo instante que Mãe
de Maribel me anunciou o aconte-
cimento telegrafei ao João
Mandei recado à Maria. Agora
fazemos um quinteto. Infelizmente
estamos divididos em quatro
lugares: João Paris, Maria
Dive com sua mãe e separada de mim
Maribel e Denise na maternidade
Preto de amanhã ir velã
Em minha solidão penso
N'elas todos. Minha netã me
libertará da solidão.
João fez bem em nomeá-la,
dando o nome de Mãe Fassard
à sua filha minha netã
Denise
6 de Maio, 1960 - sexta-feira

No leilão de quadros para os mundados,
de Orós a meu amigo a maior soma 330 mil
de Orós para um dia: muito bem com o meu neto