

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DENILSON PEREIRA ROSA

**ARTE, EDUCAÇÃO E LITERATURA: O REGIONALISMO UNIVERSAL DE
ELI BRASILIENSE E FREI CONFALONI**

Goiânia
2012

DENILSON PEREIRA ROSA

**ARTE, EDUCAÇÃO E LITERATURA: O REGIONALISMO UNIVERSAL DE
ELI BRASILIENSE E FREI CONFALONI**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Goiás, para a
obtenção de título de Mestre.**

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Monique Andries Nogueira

Goiânia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

Rosa, Denilson Pereira.

Arte, educação e literatura [manuscrito] : o regionalismo universal de Eli
Brasiliense e Frei Confaloni / Denilson Pereira Rosa. - 2012.

112 f. : il.

R788 a

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Monique Andries Nogueira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação, 2012.

Bibliografia.

1. Regionalismo na literatura. 2. Educação na literatura.
2. Artes visuais – Educação.

CDU: 37:821.134.3(81):75


DENILSON PEREIRA ROSA

**ARTE, EDUCAÇÃO E LITERATURA: O REGIONALISMO UNIVERSAL DE ELI
BRASILIENSE E FREI CONFALONI**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do
grau de Mestre, aprovada em vinte e três de abril de 2012, pela Banca
Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Monique Andries Nogueira – UFG/UFRJ
Presidente da Banca



Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa – UFG



Profª Drª Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – Uniube/MG

À memória do professor
Valter Soares Guimarães

AGRADECIMENTOS

Aos componentes da banca de entrevista da seleção ao Mestrado do PPGE, Professores Valter Guimarães, Orlinda Carrijo de Melo e Ivone Garcia.

Aos professores do PPGE, que efetivamente fizeram parte da minha formação, sobretudo ao professor Ildeu Coêlho, às professoras Marília Gouvea de Miranda e Ivone Garcia Soares e ainda ao professor Giovani Burgarelli por suas pertinentes sugestões na qualificação do trabalho.

Aos colegas da 23ª. Turma de Mestrado e da 8ª. Turma de Doutorado

Ao professor Jadir Pessoa, pois a disciplina *Pesquisa em Educação* me encorajou a mudar o projeto de pesquisa, e a disciplina *Educação e Ruralidades* me mostrou o objeto (a literatura regional de Eli Brasiense) que desdobrou na pesquisa e nesta dissertação.

À professora Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, por suas pertinentes sugestões na defesa da dissertação.

Ao padre dominicano Frei Humberto Pereira de Almeida da Igreja São Judas Tadeu, que falou sobre a criação e mostrou-me trabalhos de Nazareno Confaloni.

Ao Frei Marcos Sasatelle da Igreja do Rosário na Cidade de Goiás, por falar sobre o afresco *Os Mistérios do Rosário* e sobre a criação de Nazareno Confaloni.

Ao Mag Museu de Arte de Goiânia, por abrir a reserva técnica e seus registros e arquivos sobre a obra de Nazareno Confaloni.

À coordenação do PPGE nas pessoas dos professores Marília e Adelson, tão generosos e corretos na gestão e no trato com os estudantes, e às secretárias Adenilde, Ana Paula e Rosângela.

Por fim, vai a minha gratidão e admiração à orientadora Monique Andries Nogueira, obrigado por sua coragem em aceitar a mudança do projeto, pelas observações e tarefas de casa às quais atentamente respondia; dessa forma, foi descobrindo, estudando/lendo também os romances de Brasiense e construindo comigo o conhecimento que gerou este trabalho.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa de O Perereca – Brasiliense.....	49
Figura 2 – Os Bandeirantes antigos e modernos – Confaloni.....	53
Figura 3 – Cristo Amarelo – Gauguin.....	97
Figura 4 – Detalhe Cristo – Confaloni.....	97
Figura 5 – Nascimento de Cristo – Gauguin.....	98
Figura 6 – Cristo – Confaloni.....	98
Figura 7 – A Morte da virgem – Caravaggio.....	103
Figura 8 – Captura de Cristo - Caravaggio.....	104
Figura 9 – O Beijo de Judas – Confaloni.....	104
Figura 10 – Calvário – Ribera.....	106
Figura 11 – Cristo na Cruz – Confaloni.....	106
Figura 12 – Cristo e seus Discípulos – Rembrandt.....	107
Figura 13 – Detalhe Cristo - Confaloni	107

SUMÁRIO

ILUSTRAÇÕES	5
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
1. RELAÇÕES INTRÍNSECAS DA ARTE-EDUCAÇÃO COM A LITERATURA DE ELI BRASILIENSE.....	18
1.1 Literatura regional.....	18
1.2 Desenho ou arte-educação?	20
1.3 Objetivos da arte-educação.....	28
1.4 Artes Visuais na escola.....	31
1.5 A formação do arte-educador.....	35
1.6 A denominação da disciplina.....	37
2. A POÉTICA DE ELI BRASILIENSE: LITERATURA E VISUALIDADES..	42
2.1 Formação.....	42
2.2 O regionalismo.....	44
2.3 Uma literatura cinematográfica.....	50
2.4 O norte goiano.....	56
2.5 O coronelismo.....	60
2.6 Da religiosidade popular à galeria de arte contemporânea.....	64
2.7 O ex-voto e a arte contemporânea	66
2.8 Cultura e historiografia de Goiás.....	71
3. O MAGISTÉRIO AMPLIADO DE FREI NAZARENO CONFALONI.....	75
3.1 Os duplos e a formação.....	75
3.2 Destruição do patrimônio cultural de Goiás.....	76
3.3 O artista.....	78
3.4 O professor.....	81
3.5 Idealismo e amor à arte.....	85
4. A ESTILÍSTICA DE CONFALONI E AS RELAÇÕES COM A LITERATURA DE BRASILIENSE.....	89
4.1 Arte moderna e o norte goiano.....	89

4.2 O estilo.....	92
4.3 Aproximações de Brasiense e Confaloni do Barroco.....	94
4.4 Aproximações: Confaloni e Gauguin.....	97
4.5 O Barroco e o Neobarroco.....	99
5. CONCLUSÃO.....	108
6. REFERÊNCIAS.....	110

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida na Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, aborda a temática das relações intrínsecas entre educação, artes visuais e literatura. Para desenvolvê-la, optou-se por uma abordagem qualitativa nos moldes da pesquisa bibliográfica, utilizando pressupostos metodológicos da pesquisa histórica da arte e da cultura goiana em uma perspectiva estética e também regional. Foram analisados romances de Eli Brásiliense, bem como obras de Frei Nazareno Confaloni, buscando as ideias sobre o homem e a natureza, o mundo da escola, a arte moderna, a religiosidade popular, o trabalho e a coragem do sertanejo e sua ligação com a terra. Para tal análise, foram utilizadas as referências de Barbosa, Cândido, Palacin, Olival, Borges, Cavalcanti e Sabino Junior. Como conclusão, percebeu-se que a cultura, como possibilidade de educação, vai além da arte-educação do ensino formal, e ainda que as linguagens da literatura e das artes visuais estão interligadas e são essenciais na formação humana.

Palavras-chave: Literatura. Regionalismo. Educação. Artes Visuais.

ABSTRACT

This dissertation, developed at the Research Line: Culture and Educational Processes Program of Graduate Studies in Education of the Federal University of Goiás, addresses the issue of intrinsic relations between education, visual arts and literature. To develop it we chose a qualitative approach, similar to bibliographic research using methodological assumptions of the historical survey of art and culture of Goiás in an aesthetic standpoint and also local. We analyzed Eli Brasiense novels and works of Frei Nazareno Confaloni, looking for ideas about man and nature, the world of school, modern art, the popular religion, work and courage of the frontiersman and his connection to the land. For this analysis, we used the references of Barbosa, Candido, Palacin, Olives, Borges, Cavalcanti and Sabino Junior. In conclusion, it was realized that the culture, like possibility of education, goes beyond the art education of formal teaching, and yet the languages of literature and the visual arts are interrelated and are essential in human development.

Keywords: Literature. Regionalism. Education. Visual Arts.

INTRODUÇÃO

O meu interesse por literatura, e mais especificamente pelo gênero romance, existia antes da minha formação acadêmica em Designer de Moda e Licenciatura em Artes Visuais. Sempre encontrei, nos enredos e nos personagens dos romances e contos que lia, narrativas e descrições que demonstravam posturas éticas e estéticas, nas visões de mundo e, sobretudo, na maneira de os autores resolverem os conflitos humanos.

A literatura, que sempre foi um prazer, acabou se transformando em objeto de pesquisa desta dissertação, com o objetivo de relacionar o regionalismo de Eli Brasiense com as artes visuais de Nazareno Confaloni. A pesquisa sobre os livros de Brasiense iniciou-se com a obra *Chão Vermelho* (1956), adotada na bibliografia da disciplina Educação e Ruralidades, seguida de *Pium* (1949), *Bom Jesus do Pontal* (1954), *Rio Turuna* (1964), *Uma Sombra no Fundo do Rio* (1971) e *O Perereca* (1973).

No primeiro contato com os livros do romancista, identifiquei uma série de possibilidades de relacionar educação, artes visuais e literatura. Ajuntei temas, conceitos, personagens e histórias. Organizando essas anotações, o mais surpreendente foi descobrir que na ficção regionalista de Brasiense estavam escritos de forma poética e realista o crescimento da cidade de Goiânia e os conflitos no norte de Goiás envolvendo fazendeiros e sem-terras.

Eli Brasiense e Nazareno Confaloni, dois intérpretes da cultura regional, têm em comum a formação: eles tiveram fortes influências da concepção religiosa da ordem dos dominicanos. Confaloni foi um estudante de escolas e conventos em seu país de origem, a Itália, onde se ordenou sacerdote dessa ordem; e Brasiense se formou na escola dominicana fundada por padres franceses em Porto Nacional.

Outro ponto que aproxima os dois artistas em suas respectivas linguagens é a modéstia. Brasiense recusou contrato de publicação de seu livro *Pium* na Europa, enquanto que Nazareno Confaloni não participava de exposições e mostras competitivas, o que em grande medida contribuiu para que seus trabalhos não fossem vistos nas galerias dos centros produtores das artes visuais. Os dois artistas fugiram do reconhecimento internacional.

O romance regionalista de Brasiliense, as artes visuais de Frei Confaloni e a educação como formação humana são os pontos que unem a criação dos dois artistas. Nesse sentido, concordo que:

O estudo da poesia, da literatura, das artes e da filosofia pode e deve fecundar novos horizontes de estudo, compreensão e criação nas ciências humanas, nas ciências exatas e biológicas, na técnica, na tecnologia, e nas novas formas de agir (COELHO, 2009, p.191).

A literatura regional de Brasiliense ofereceu-me um alargamento, uma ampliação, na pesquisa sobre a cultura, o mundo da escola e a produção das artes visuais em Goiás, na segunda metade do século XX.

Existem neste trabalho de pesquisa três temas que não são abordados expressamente, mas que em torno deles giraram a investigação e este escrito: a ideia de regional e universal, o conceito de interdisciplinaridade (que unem as disciplinas e as linguagens artísticas, enriquecendo-as) e a cultura como formação humana, seja a literatura, a educação ou a arte visual.

O regionalismo universal de Eli Brasiliense e Nazareno Confaloni parte da ideia de que é “no momento em que o artista, nos seus processos intuitivos de eleição, sabe captar e exprimir da vida, pela percepção sensível que é a mesma em todos nós e, por isso, universal no espaço e no tempo que os artistas se expressam como regional” (CAVALCANTI, 1878, p. 272). Ainda segundo esse autor, “quanto mais nacionais, mais internacionais se tornam as formas artísticas” (idem, p. 272).

O tema da interdisciplinaridade é apresentado e defendido nos cursos de artes visuais, no entanto, trabalhos de pesquisa envolvendo diferentes linguagens das artes são ainda restritos nas universidades brasileiras. É um assunto discutido e aceito, mas não pesquisado. Escrevendo sobre a pesquisa em arte-educação no Brasil¹, Ana Mae Barbosa, chega a seguinte conclusão:

¹ Texto publicado na coleção *Metas Educativas 2021* que é uma iniciativa da OEI (Organização dos Estados ibero-americanos) em colaboração com a Fundação Santillana.

Praticamente não existem pesquisas sobre interdisciplinaridade: as únicas existentes são uma de Heloisa Margarido Sales, da década de 1970, no Colégio Equipe, as de Ana Amália Barbosa, sobre o ensino de duas linguagens – a arte e o inglês – mediante métodos equivalentes, e outra na Escolinha de Arte de São Paulo, também na década de 1970 (BARBOSA, sd, p.124).

Partindo desta constatação e com o objetivo de contribuir para o enriquecimento do conhecimento da área de ensino das artes visuais, a presente dissertação propõe inter-relacionar duas diferentes linguagens das artes: a literatura de Eli Brasiense e as artes visuais de Frei Nazareno Confaloni, não buscando modelos prontos importados e acabados, mas mergulhando e se afogando na poética e na sensibilidade de suas criações.

A interdisciplinaridade buscada neste estudo procurou ir além do que Palma Filho diz:

No Brasil, nem sempre foi clara a relação da educação com a cultura e com a arte. Em certa medida, a dificuldade em articular os três elementos se deve ao fato de que os currículos importados de outros ambientes culturais acabaram por se constituir em poderosos instrumentos de alienação social e cultural (PALMA FILHO, 2001, p. 45).

A articulação desses diferentes conceitos ou linguagens constituiu-se numa preocupação principal.

Percebo a literatura, a educação e as artes visuais como constituintes de uma “esfera da formação cultural, do cultivo da humanidade e dignidade dos humanos” (COÊLHO, 2009, p. 17). Ainda, acompanhando esse autor:

As letras e as artes em geral, são criações que testemunham a grandeza e a dignidade, pois, mesmo quando nos colocam diante da brutalidade da guerra, como Guernica, de Picasso, contribuem para nos libertar do mundo dos interesses, do dinheiro e do poder (2009, p. 20).

A discussão proposta neste texto é um desafio que enfrentei, aventurando-me em campo do conhecimento da produção artística que muito me encanta, que é a literatura. A escrita foi uma aventura semelhante à descrição de Olival: “escrever torna-se um trabalho artesanal de busca, de pesquisa em torno de núcleos dinâmicos de significação” (OLIVAL, 1998, p. 190). A busca e a pesquisa de significados foram feitas sobretudo na produção das artes visuais, a literatura veio como um complemento quase que indispensável.

Com pressupostos metodológicos da pesquisa histórica como revisão da bibliografia, análise de recortes dos livros e de imagens, confrontou-se a arte do romance com a historiografia da cultura goiana em uma perspectiva estética e também histórica.

O termo recorte será utilizado para análise dos romances de Eli Brasiense, pois exigiu organização na interlocução. Eni Orlandi afirma:

Entendo o texto, como unidade de significação, ou melhor, como processo de significação em que entram os elementos do contexto situacional. O texto é a unidade que se define como tal em seu uso, no processo de interação entre falante e ouvinte. É uma unidade da soma de frases, instala-se no domínio da significação como multiplicidade (polissemia, efeito de sentidos) e não como informação mensurável, linear, factual, cuja organização deriva do caráter linear atribuído à linguagem. O texto é o todo em que se organizam os recortes. Esses constituem unidades discursivas, fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Os recortes são construídos na interlocução seguindo uma organização de espaço e de tempo diferente dos textos e falas originais (ORLANDI, 1984, p.14-20).

O trabalho de investigação do ponto de vista metodológico foi dividido em duas etapas. Na primeira, realizei um levantamento acerca do que existe na literatura acadêmica sobre a obra de Eli Brasiense, particularmente, sobre a questão do regionalismo.

Para identificação dessa literatura, além dos livros encontrados, levei em consideração especialmente as dissertações, teses e artigos disponibilizados na íntegra nos acervos das bibliotecas e dos Departamentos de Letras da UFG e da PUC-GO. A leitura de tais publicações possibilitou encontrar as relações intrínsecas entre a literatura de Brasiense e as artes visuais de Confaloni.

A segunda etapa do estudo realizado para a escrita deste texto não se limitou à revisão da bibliografia, procurei sentir, interagir e entrar no universo poético de Nazareno Confaloni. Com este objetivo visitei, fotografei e filmei os murais em afresco da antiga Estação Ferroviária de Goiânia Repeti a mesma experiência no mural da antiga sede administrativa da CELG - Central de Energia Elétrica de Goiás, hoje Secretaria de Estado da Educação; na Igreja São Judas Tadeu; na Igreja do Rosário na Cidade de Goiás e na Igreja da Fonte em Araraquara-SP.

Após a conclusão da segunda etapa, iniciei a organização e escrita da dissertação, procurando não perder de vista o meu objeto que é relacionar literatura, artes visuais e educação em uma perspectiva interdisciplinar. Do cruzamento dessas

linguagens foi possível ampliar o campo da pesquisa em educação. Mesmo que a investigação privilegiasse as artes visuais, a literatura veio como um suplemento imprescindível.

O trabalho está dividido em quatro capítulos e uma conclusão: o primeiro está focalizado nas relações intrínsecas da arte e da educação com a literatura de Brasiliense. Aproveitei recortes do romance *Chão Vermelho* para ampliar a possibilidade de pesquisar sobre a realidade do mundo da escola formal em Goiânia, e, sobretudo, para entender como o ensino da arte era entendido e ministrado em tal contexto.

Neste capítulo, busco, nas opiniões do personagem Toninho, do livro *Chão Vermelho* as possíveis relações do romance com a área específica das artes visuais e seu ensino na escola formal. Procurei, através da literatura, historicizar os diferentes momentos pelos quais passou o ensino da arte. O romance, nesse caso, possibilitou ampliar a discussão, no entendimento de como essa disciplina era ministrada em Goiânia e de como um estudante a descrevia.

O segundo capítulo analisa a poética literária e visual de Brasiliense, busca reflexões e respostas na bibliografia do autor e na história da arte e da cultura regional. Procura extrair da sua poética filosófica as nuances e as intuições que possibilitem um diálogo com as artes visuais e com o mundo da escola. Os recortes dos romances pesquisados descrevem categorias conceituais e memórias da realidade goiana.

A literatura expandiu o campo da reflexão como fonte e documento histórico e estético. Na ficção de Brasiliense estava a sua visão da sociedade goiana e da arte moderna. A análise dos recortes e das articulações com a arte-educação procurou não perder de vista as ideias que motivam esta investigação: a interdisciplinaridade da pesquisa e a cultura como formação humana.

No terceiro capítulo, investigo o magistério ampliado (padre, artista e professor) de Nazareno Confaloni, sua mudança para Goiás nos anos 1950 e sua presença como artista formado na tradição da arte renascentista italiana (e que deixou para sempre na história cultural de Goiás as cores de suas tintas, o fervor de sua fé, a dedicação ao ensino e um exemplo de homem, missionário das categorias do espírito e que influenciou e formou a primeira geração de artistas modernos em Goiânia). Procuro os

desdobramentos da sua obra entre nós, goianos. Estão, no centro deste capítulo, Confaloni e suas múltiplas faces: padre e artista, europeu e goiano, regional e universal.

Procuro no último capítulo as relações existentes entre as artes visuais de Confaloni e a literatura regional de Eli Brasiense e, ainda, cotejar a estilística de Confaloni com artistas das tendências: barroca, impressionista, expressionista e moderna. Finalizo a pesquisa expandindo a discussão da ideia do parentesco entre as artes, analisando pontos específicos entre as convergências existentes em trabalhos dos dois intérpretes da cultura goiana. Extraí da criação literária um diálogo com as artes visuais. Percebeu-se nos recortes dos romances a memória histórica do norte goiano, a realidade do mundo da escola na opinião de personagens e na voz do narrador e a visão de arte moderna do escritor, que se verificou na criação pictórica dos trabalhos em afresco analisados neste capítulo.

CAPÍTULO 1 - RELAÇÕES INTRÍNSECAS DA ARTE – EDUCAÇÃO COM A LITERATURA DE ELI BRASILIENSE

O objetivo deste capítulo é a discussão da arte-educação em Goiás no período de 1950 a 1980 e sua afinidade com a historiografia terá o ponto de partida na literatura do romancista Eli Brasiense (2002). Concordando com a hipótese da sociologia da literatura de Pessoa (2005, p. 21), “podemos conhecer muito sobre a nossa realidade social goiana através da nossa literatura”. O recorte temporal se justifica, pois a obra de Brasiense foi escrita e publicada nesse período.

A questão que pretendo discutir sobre o ensino obrigatório de Arte em escolas de Goiânia tem por motivação a opinião de Toninho, estudante dedicado e vestibulando de medicina, personagem do romance “*Chão Vermelho*” de Eli Brasiense (2002). O autor, ao falar de Toninho e sua “birra” com as aulas de Desenho, está apresentando ao debate uma discussão atual e pertinente, depois de cinquenta anos de sua publicação, em 1956.

O capítulo está focalizado nas questões apresentadas por Toninho, adolescente e estudante do último ano do ensino médio que se preparava para o vestibular do curso de medicina. Ele apresenta diferentes argumentos para justificar o seu desinteresse por Desenho. A discussão está assentada em recortes da ficção regional, cotejada com a historiografia, com os fundamentos e metodologias da área do ensino da arte.

Certas disciplinas o encabulavam, julgava-as inúteis para determinados cursos superiores. Embirrava com desenho. Seria por causa do professor antipático? O certo é que sentia dificuldade para engendrar um cubo, e nos círculos o compasso lhe escorregava por entre os dedos. Médico não precisa desenhar vasos de capitel nem figuras geométricas, ou copiar insuportáveis naturezas mortas (Brasiense, 2002, p. 66).

1.1 Literatura regional

Procuro no regionalismo de Brasiense as prováveis relações com a arte-educação, por entender que ele, além de abordar o tema do ensino de arte, faz parte da formação cultural do Estado e nos deixou suas percepções, das quais se formaram as nossas. Esse pensamento está em sintonia com Candido (1997, p. 10)

[...] Ninguém, além de nós, poderá dar vida a nossa literatura, sempre tocante, em que homens do passado, no fundo de uma terra inculta, procuravam estilizar para nós, seus descendentes, os sentimentos que experimentavam as observações que faziam – das quais se formaram as nossas.

A literatura regionalista, para os autores Pessoa e Cruz (2011, p. 17), “nasce mais próxima dos saberes e dos fazeres da gente simples de nossas regiões rurais e de pequenas cidades”. A voz do narrador Brasiliense e a conversa entre as personagens indicarão os caminhos a percorrer sobre o conhecimento que eles demonstram sobre educação e artes visuais.

A intenção foi respeitar a linguagem da ficção, recorrendo a recortes das falas de personagens e do narrador, para reforçar ou refutar argumentos, intuindo e analisando a visão do autor com o que a historiografia da cultura diz de maneira própria e peculiar, por meio de Almeida (1985), Borges (1986), Machado (1989) e Olival (1998).

A hipótese inicial é a de que a linguagem artística do romance regional consegue capturar e transmitir do ponto de vista estético a vida cultural de Goiânia, assim como as tradições e crenças dos camponeses do norte do Estado. De acordo com Candido (1976, p. 130), “as melhores expressões do pensamento e da sensibilidade têm quase sempre assumido no Brasil forma literária”.

O conceito de literatura referendado por este estudo está em harmonia com a formulação de Sodré: “é uma arte que, utilizando palavras, visa interpretar a realidade de forma compreensível à generalidade dos homens. Literatura é uma arte que utiliza palavras, isto é, a linguagem, espaço social das idéias” (1965, p. 27). Busquei na literatura de Brasiliense uma reflexão histórica, ou também estética, do Centro-Oeste brasileiro.

A maior motivação para articular a arte-educação com literatura regional acontece por serem linguagens que expressam cada uma em suas especificidades as características de nossa formação goiana. No prefácio da primeira edição, em 1957, da obra *Formação da Literatura Brasileira*, mesmo período de publicação de *Chão Vermelho*, Candido diz: “É nossa literatura que nos exprime; se não lermos as obras que a compõem, ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou incompreensão” (1976, p. 10).

1.2 Desenho ou arte-educação?

O termo arte-educação, usado neste estudo, não é sinônimo de desenho, mas uma das correntes filosóficas que podem embasar o ensino da arte. Segundo Barbosa, “Arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola, na universidade e na intimidade dos ateliês” (2005, p. 7). Esse termo tem origem no Movimento das Escolinhas de Arte, a partir da década de 1950. Nos anos 1970, o termo se generalizou como resistência à proposta tecnicista da educação artística oficial – ele identificava uma posição de vanguarda do ensino da arte nos anos de chumbo da ditadura militar.

Existe uma diferença entre o conceito de desenho apresentado no recorte de Brasiliense com o de ensino de artes visuais na escola. O que distancia a disciplina de desenho da arte-educação, é que o desenho tem um objetivo funcional, técnico, que é preparar a criança ou o adolescente para as atividades industriais que envolviam a necessidade de conhecimento do desenho geométrico e técnico. Já a arte-educação tem a preocupação com as peculiaridades das artes visuais.

Para Fusari e Ferraz “a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticas, estéticas, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 22). Na formulação das autoras, associadas à criação estão também a expressão e a representação dos próprios estudantes nos trabalhos de arte na escola.

Concordo com as autoras quando dizem:

A disciplina Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança. Para isso é preciso que o professor organize um trabalho consistente, através de atividades artísticas, estéticas e de um programa de teoria e história da arte, inter-relacionados com a sociedade em que eles vivem (FUSARI e FERRAZ, 2002, p. 24)

O ensino da arte vinculado às especificidades das artes visuais teve como precursora a artista plástica Anita Malfatti, que “mantinha cursos para crianças e jovens em seu ateliê na Escola Mackenzie e tinha uma orientação na livre expressão e no espontaneísmo” (BARBOSA, 2003, p. 22). No desenvolvimento deste trabalho ficará mais evidente o quanto essas duas abordagens do ensino das artes vão permanecer ao

longo de todo o século XX. As suas principais divulgadoras foram as escolinhas de artes.

Mário de Andrade em seu curso de filosofia e história da arte na Universidade do Distrito Federal incentivou “o estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva” (BARBOSA, 2003, p. 22). Com essas investigações, Andrade, à luz da filosofia da arte, preocupou-se em fundamentar uma nova proposta de ensinar arte na escola, também orientada pela ideia da livre expressão, diferente do tradicional desenho.

O que vai diferenciar a proposta de desenho na escola, ensinado para as atividades manuais e para a reprodução técnica e geométrica, com as considerações iniciadas por Malfatti e Andrade, é o foco mais abrangente, que envolvia a livre imaginação e a crença no espontaneísmo artístico existente em cada indivíduo. Entendo ser uma grande conquista neste período para o ensino das artes visuais, que procurava se libertar das velhas e engessadas formas de ensino herdadas dos ideais do Brasil Império.

Os primeiros sinais de abertura da disciplina desenho, mais próximos ao ensino de artes visuais, iniciam-se com os modernistas, após a semana de 1922:

Dos modernistas paulistas, Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os que se detiveram mais de perto sobre o problema das crianças e dos adolescentes: Anita como professora de arte na Escola Americana e em seu próprio atelier, e Mário como chefe do Departamento de Cultura criando os parques e bibliotecas infantis (BARBOSA, 1998, p. 52)

É importante notar que o ensino da arte baseado na livre expressão e no espontaneísmo estabeleceu como meta a capacitação do estudante para exercer livremente a criatividade e para expressar seus sentimentos. Essa abordagem também entrou em declínio nos anos 1970 e foi substituída por outras propostas de ensino, nos anos 1980.

O tema da livre expressão voltará no terceiro capítulo, na análise do magistério de Nazareno Confaloni. Após exame de textos e do depoimento de seu ex-aluno, Siron Franco, concluí que em Goiânia, dos anos 1960-70, existia a “aceita e festejada idéia de que as crianças têm naturalmente uma ingênua, inexplicável, espontânea e desenvolvida capacidade de expressão plástica” (BARBOSA, 1998, p. 108). As interferências do professor nos desenhos dos alunos eram motivos de rigorosas críticas.

Ao referir-se à aula de desenho, o narrador ou o personagem Toninho fala de atividades diferentes do ensino de arte na escola, que valoriza a livre expressão e a criatividade iniciado por Malfatti e Andrade e continuado com o movimento das escolinhas de arte. Barbosa (s.d, p. 14) esclarece: “Na escola, a Arte era denominada desenho, e enfatizava conceitos geométricos e a pesquisa linear, e era ensinada por professores não especializados”.

Na pesquisa sobre a história da arte-educação no Brasil, essa autora acrescenta: “todas as abordagens do ensino da Arte tinham em comum a ideia de que o desenho geométrico e a ordem eram a base da natureza e que semelhante desenho era imprescindível para a educação moral” (BARBOSA, s.d, p. 12).

Para Barbosa (1978, p. 77), o Código Epiácio Pessoa, que vigorou de 1901 a 1910, deu especial atenção ao ensino secundário, sobretudo ao ensino da arte. No Código Epiácio Pessoa está a seguinte descrição:

O Desenho no plano geral dos estudos deverá figurar como perfeita linguagem descritiva, de sorte a ser utilizada como instrumento prestadio de comum transmissão de concepções e idéias concretas (apud BARBOSA, 1978, p. 78).

O desenho era ensinado na escola de Toninho sem as preocupações específicas das artes visuais como a livre imaginação e a criação de imagens, ou ainda através da espontânea capacidade criativa do estudante. As aulas estavam ainda orientadas pela abordagem herdada dos liberais republicanos; de acordo com as pontuações do romancista, Toninho tinha aversão às aulas de desenho geométrico e de desenho de natureza morta.

A obra *Chão Vermelho* foi escrita e editada no contexto dos anos de 1950 e, nesse período, a denominação da disciplina era desenho. Mesmo consciente de que as leis que regulamentavam o ensino de artes são do início do século XX, passando em tese por reformas e mudanças, e que novas tendências eram expressas e disseminadas, parece-me razoável pensar que, em Goiânia, essas reformas e mudanças no ensino da arte na escola ainda não tinham se concretizado.

A voz do narrador Brasiliense (2002, p. 67) destaca: “fizera o ginásio de cabeça erguida e no científico era um dos melhores”. Também é enfática: “embirrava com desenho” (2002, p. 66). Tudo isso me leva a pensar a questão, como, por exemplo, a não

cobrança dos conhecimentos adquiridos na aula de artes, no exame vestibular, ou a falta de familiaridade com o repertório das artes para admiração e compreensão.

A exigência do desenho em provas de vestibular já foi obrigatória para a admissão na então prestigiosa “Escola Normal do Rio de Janeiro. Foi no tempo de Fernando de Azevedo como diretor de Instrução Pública do Distrito Federal” (BARBOSA, 1998, p. 139). O objetivo deste estudo é a discussão da arte-educação em Goiás, mesmo assim julgo pertinente lembrar uma experiência de desenho em provas de vestibular do então Distrito Federal.

Assim nos informa Barbosa, “as alunas, para entrarem na Escola Normal, faziam prova de português, aritmética, geografia e história do Brasil. A equipe de Fernando de Azevedo acrescentou exames de geometria e desenho livre para o vestibular de 1928” (1998, p. 139). O mais curioso foi a reação a esse experimento de Fernando de Azevedo. As ideias defendidas por republicanos e liberais quanto à necessidade de as crianças e adolescentes aprenderem o desenho na escola parece que eram mais empolgação do que convicção.

A geometria foi facilmente aceita, como disse um jornalista do *Jornal do Brasil* (10/2/28) ‘unir a prova de geometria à de aritmética pode de certo modo parecer favorável às candidatas’. Já a inclusão do desenho foi ‘malhada’ por todos os jornais da época (BARBOSA, 1998, p. 139).

Os jornais “*O Imperial, O Jornal, A Pátria, O País, jornal do Comercio, O Globo, Correio da Manhã*” chamavam a prova de desenho de extravagante acréscimo ‘que ameaçava as candidatas à Escola Normal’. Mas o Gabinete do Diretor da Instrução Pública, que era Fernando de Azevedo, reagiu e respondeu em todos os jornais no mesmo diapasão agressivo dizendo: “desconhecer a necessidade do desenho é cristalizar uma pedagogia de 30 anos atrás” (BARBOSA, 1998, p. 139).

A exigência do desenho livre no vestibular da Escola Normal do Distrito Federal indica uma sintonia com as inovações introduzidas no ensino dessa disciplina iniciada pelos modernistas de São Paulo, por focar a liberdade inventiva dos estudantes, e não somente se restringir ao desenho técnico ou, como disse Toninho, “a cópias de insuportáveis naturezas mortas” (BRASILIANSE, 2002, p. 66). O desenho nesse exemplo caminha para as especificidades das artes visuais, que nesse período valorizavam a livre expressão e a criação espontânea dos alunos.

Contudo, não estou sugerindo que a obrigatoriedade de responder no vestibular questão a respeito de desenho ou arte rupestre, moderna ou contemporânea e/ou assuntos relacionados às diferentes linguagens, música, teatro, cinema, dança, fotografia etc., será suficiente para despertar o interesse por formação cultural e transformar em matéria séria esse conhecimento.

Outra justificativa para a “birra com desenho” seria a possibilidade de frequentar as aulas não fazendo as atividades e avaliações propostas pelo professor, por força do Decreto n. 11530, de 8 de março de 1915 e que vigorou até 1925, que estatuiu:

A nota obtida em exame de desenho visa estimular os estudantes, não influi para a passagem dos alunos para o ano imediato; basta-lhes para a promoção exibir atestado de frequência subscrito pelo professor (apud BARBOSA, 1978, p. 92)

A Reforma Carlos Maximiliano anulou a importância da avaliação e da nota na disciplina de desenho, o que me faz supor que contribuiu para menosprezar e colocar em plano inferior tanto o profissional como a disciplina de arte. Isso se configura no contexto de Goiânia dos anos de 1950 e na atualidade, num sistema de ensino, no qual passar no vestibular para o ensino universitário constitui a principal meta das escolas e dos estudantes.

Suponho que pode ser também outro elemento dificultador a imagem difundida desde tempos passados do Brasil Colônia, Império, República, de que aprender arte é coisa de servo (escravo) por ser trabalho manual ou atividade de e para mulher. Sobre esse tema enfatiza Barbosa (s.d, p. 39): “a mulher saber arte era indicador de alta classe social, fazer uma bonita pintura e delicados bordados era indicação de bom nascimento”. Além das pinturas e dos bordados, tocar músicas no piano era também distinção de classe social.

Mesmo assim, o desenho continuou a ser a denominação da disciplina de Arte, até sofrer as mudanças que se desdobraram com uma nova concepção de arte e de ensino, porém é bom notar que a crença no desenho como disciplina é assim enfatizada em parecer do Jurista Rui Barbosa apresentado ao parlamento e que representava um projeto para a educação brasileira:

Só quatro classes há de entes humanos, entre as quais não é praticável o ensino do desenho: os cegos, os idiotas, os doidos e os paralíticos; salvo esta

exceção, da humanidade inteira, num e noutro sexo, cento por cento exatamente é capaz de receber o ensino do desenho (BARBOSA, 1978, p. 49).

A obrigatoriedade do ensino do desenho na escola secundária e primária era justificada por Rui Barbosa em ideias “de Walter Smith” (BARBOSA, 1978, p. 45). O trecho que fala da inaptidão para aprendizagem do desenho, das crianças e adolescentes por serem portadoras de necessidades especiais, Rui Barbosa transcreveu desse autor norte-americano.

Na concepção pedagógica de Rui Barbosa, o desenho tinha um lugar de destaque no currículo secundário e, sobretudo no ensino primário, ele fundamentava suas ideias sobre a importância do desenho nas escolas públicas americanas, “É o modelo americano de ensino da arte que pretendia implantar no Brasil, na escola secundária” (BARBOSA, 1978, p. 45).

Existia ainda outra observação para o desenho no parecer de Rui Barbosa:

Na escola, convém tomar rigorosas cautelas contra o risco de se praticar o desenho meramente com o intuito de produzir trabalhos de mimo ou beleza. Havemos de considerá-lo como auxiliar, ou veículo, que nos ajude a expressão no estudo de outros assuntos (BARBOSA, 1978, p. 50).

A orientação era muito bem demarcada, a disciplina tinha o objetivo claro de preparar crianças e jovens para o mercado de trabalho.

Na reflexão de Iavelberg: “o desenho era relacionado ao progresso industrial, tinha sentido utilitário e de preparo dos indivíduos para o trabalho em fábricas ou serviços artesanais” (IAVELBERG, 2003, p. 110). Seguindo o raciocínio do adolescente Toninho, que não tinha a intenção de ser operário em fábricas, e sim ser aprovado em um vestibular de medicina, estudar desenho era perder tempo.

Concordo com Iavelberg quando diz que “a relação entre ensino de desenho e preparação para o trabalho continuou, no século XX, para as classes sociais mais baixas” (2003, p. 111). Parece que a arte, restrita ao ensino do desenho, além de ser um modelo educativo importado e imposto nas escolas formais, não tinha em sua fundamentação nenhuma preocupação com as peculiaridades das artes visuais, mas sim com o preparo técnico de competentes profissionais.

Iavelberg informa que “entre 1930 e 1970, os programas de desenho eram assim estruturados: desenho do natural; desenho decorativo; desenho geométrico; desenho pedagógico” (2003, p. 111). Essa descrição até parece ser retirada das páginas escrita no romance *Chão Vermelho*, por ser exatamente a descrição do currículo da escola de Toninho.

Penso a arte-educação não apenas para preparar mão de obra para o mercado de trabalho, ou ainda ensinar artesanato para as classes pobres, mas com às peculiaridades das artes visuais, que envolvem: a produção artística, a apreciação, a contextualização, a estética, a história e a crítica da arte e, ainda, “seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos” (IAVELBERG, 2003, p. 9). Nesse sentido,

A arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito (IAVELBERG, 2003, p. 9).

Percebo aproximações entre o raciocínio de Iavelberg e o pensamento de Sodré: “arte é uma necessidade social. Só não a definem assim aqueles que conhecem os perigos que representa a divulgação da arte, uma parcela do processo do conhecimento” (SODRÉ, 1965, p. 72). Acesso à cultura é no país uma questão de poder; popularizar esse conhecimento traz a insatisfação da classe dominante; acesso à arte é um direito de todos, não privilégio de poucos.

Fusari e Ferraz mostram como nos países ricos era pensado o ensino de desenho:

Nos Estados Unidos, os filhos das classes médias e médias altas aprendiam em escolas particulares a copiar reproduções famosas, perspectiva linear e desenho geométrico. Com isso, podiam reconhecer as obras de arte originais dos grandes mestres e não comprar trabalhos falsos (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 28).

Os objetivos e a metodologia do ensino de artes visuais para os filhos da classe média e média alta americana são abrangentes, não se resumem à “cópia de insuportáveis naturezas mortas”, embora também fique evidente certo pragmatismo na preocupação de não serem enganados por falsificadores.

Seguindo essas duas autoras, os curriculistas dos Estados Unidos também pensaram nos descendentes dos trabalhadores pobres: “os filhos dos operários,

entretanto, freqüentavam a escola pública onde aprendiam desenho geométrico e desenho linear, destinados a serem usados em seus futuros trabalhos nas fábricas” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 28). Na escola de Toninho, o desenho tinha objetivo equivalente ao do mundo industrializado descrito por essas autoras, onde o desenho na escola se relaciona com o progresso industrial, e não com a formação de apreciadores de artes visuais.

No Brasil, e mais especificamente na escola de Toninho em Goiânia, o ensino do desenho “adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 28). A linguagem do desenho desassociada da apreciação, da expressão, da autonomia criativa e da história da arte, era considerada útil para determinadas profissões dos filhos dos operários.

Entre os interessados na renovação na maneira de ensinar arte, mencionei dois exemplos: Mário de Andrade e Anita Malfatti, que foram os introdutores das ideias da livre-expressão para a criança. “Anita orientando classes para jovens e crianças em São Paulo, e Mário promovendo programas e pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo e estudo sobre a Arte da Criança” (BARBOSA, sd, p. 44). Nasceu da iniciativa deles a proposta de abertura de um ensino técnico e funcional do desenho, para as particularidades das artes visuais.

Para concluir esse assunto sobre a presença do desenho na escola, a historiografia do ensino de arte mostra que a partir de 1980 surgiram diferentes abordagens do ensino da arte. Não é objetivo desta pesquisa focalizar essas mudanças, apenas julgo importante evidenciar como o ensino das artes visuais foi pensado após esse período. Escrevendo sobre concepções e metodologias do ensino da arte, Rosa (2005) apresenta três possibilidades: a Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa; a Estética do Cotidiano, pesquisada por Richter; e a Cultura Visual, por Hernández.

Segundo Rosa,

A Proposta Triangular preocupa-se com a formação estética e artística, com base na produção já existente, utilizando-se dos meios tecnológicos à disposição da tarefa pedagógica. A proposta denominada Estética do cotidiano propõe um olhar sobre a realidade diária dos indivíduos com ênfase

para a observação dos aspectos estéticos mais próximos aos indivíduos, o entorno, a natureza, as tendências multiculturais (2005, p. 52).

Essas duas propostas apontam para novas concepções do ensino das artes visuais na escola, distanciando-se ainda mais da proposta funcional e técnica do desenho.

Já a partir da perspectiva da Cultura Visual, a orientação teórica procura fundamentos epistemológicos conduzidos pelos estudos culturais, o foco sobre as artes ampliou seu espectro até o conjunto das visualidades. “Nesta abordagem o processo de leitura da imagem é construído por meio de perguntas que problematizem e possibilitem uma reconstrução do olhar” (ROSA, 2005, p. 55). Essa concepção de ensino traz para a escola a discussão, não exclusivamente das belas artes, mas também de todos os artefatos culturais produzidos no cinema, na televisão, na publicidade, e feiras populares, etc.

A Cultura Visual tem sido apresentada e defendida como um provável procedimento de ensino das artes nas escolas e universidades.

A Cultura Visual é importante, não apenas como objeto de estudo ou como tema fundamental a ser abordado na Escola. Por ocupar uma parte significativa da experiência cotidiana das pessoas, é importante em termos de economia e das novas tecnologias, de forma que tanto produtores como receptores podem beneficiar-se de seu estudo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 41)

A Cultura Visual como metodologia de ensino da arte investe na proposição de projetos de trabalhos, em novas narrativas individuais ou coletivas, na compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder.

1.3 Objetivos da arte-educação

Um dos objetivos da arte-educação, segundo Duarte Jr. (1988, p.18), é “buscar a importância da arte no processo educativo, entendendo-o de forma mais ampla que o simples ensino escolar”. Explico melhor: as atividades artísticas e culturais participam na formação do indivíduo, a experiência poética do contato com a obra de arte, uma pintura, música, escultura, filme, poesia ou romance tem sua significação no desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

Observo na recusa de Toninho que, para ele, tudo que a escola tem e pode oferecer é um passaporte para a universidade; os outros saberes artísticos e culturais devem ser adquiridos fora da sala de aula, no tempo livre do estudante. Esse era o debate dos anos 1950-60 nas disputas e argumentações sobre a regulamentação do ensino da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1961.

Os defensores da arte na escola brasileira foram os liberais, responsáveis pela Proclamação da República. Ana Mae Barbosa cita Rui Barbosa:

[...] Uma criança que não saiba desenhar as formas dos objetos que seu olhar descortina, tão prontamente como escreve e repete as palavras que lhe tocam os ouvidos, está apenas em meio à educação; as suas disposições naturais foram apenas meio, manifestadas, posta à luz (apud BARBOSA, 1978, p. 49).

Está evidente a preocupação dos liberais em defender o ensino do desenho para a formação da criança e do adolescente; a intenção deles era instrumentalizar e preparar competentes profissionais do Desenho Técnico e Industrial, com a ilusão de ajudar a Nação a se desenvolver. Isso explica a insistência e o incentivo do ensino de desenho geométrico nas instituições de ensino formal: preparar mão de obra.

Barbosa (1978) informa que houve várias tentativas de criação de escolas especializadas no Desenho Técnico e Industrial: “Não tiveram, contudo, grande sucesso as escolas de desenho técnico de 1818 na Bahia, ou a de 1817 em Vila Rica, e mesmo, mais tarde, em 1856, o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva atravessou grandes dificuldades” (BARBOSA, 1978, p. 25). Novamente, o desenho divorciado das especificidades das artes visuais, apenas para ser aplicado ou como preparação para o trabalho.

Outro objetivo que foi apresentado no parecer de Rui Barbosa e persistiu por muito tempo na concepção de arte-educação também está na reflexão de Barbosa: “Havemos de considerá-lo como auxiliar, ou veículo, que ajude a expressão no estudo de outros assuntos, por exemplo, na geografia, o desenho de cartas” (BARBOSA, 1978, p. 50). Essa visão de ensino de arte fez da disciplina apenas um apêndice de outras áreas do conhecimento consideradas com conteúdo e fundamentação e ainda hoje está muito presente na escola brasileira.

Com a política ditatorial do Estado Novo, de 1937 a 1945, configura-se uma nova visão da arte-educação, que “entrou a dinâmica educacional, possibilitando a solidificação de inúmeros clichês pedagógicos, entre os quais aquele que caracteriza a Arte na Educação como função de liberação emocional” (BARBOSA, sd. p. 45). A arte na escola se configura em diferentes objetivos: além de preparar mão de obra qualificada apta no desenho técnico, agora na ditadura de Vargas ela é direcionada para liberação emocional dos estudantes.

Nos diálogos das personagens de *Brasiliense*, principalmente Toninho, estudante que “decidia-se a tirar boas notas no científico para depois enfrentar um vestibular bonito em qualquer Faculdade de Medicina” (BRASILIANSE, 2002, p. 66), é possível encontrar com riqueza de detalhes não apenas o contexto de Goiânia dos anos 1950, como a produção plástica da arte dessa época, assim como o debate das intenções do desenho no currículo das instituições escolares da capital.

Nas palavras de Barbosa, “é paradoxal que ao mesmo tempo em que a sociedade moderna coloca na hierarquia cultural a arte como uma das mais altas realizações do ser humano, despreza a arte na escola” (BARBOSA, 2004, p. 32). Ainda para essa autora, “o que a arte na escola pretende é formar o conhecedor, decodificador da obra de arte” (Idem, p. 32). Esses objetivos de formar na escola o conhecedor, o apreciador da obra de arte, não restringem o ensino à exclusiva atividade do desenho.

Toninho não encontrava preguiça para estudar outras disciplinas: “Ele não tem tempo nem hora pra estudar. Nem que chova canivete”, ou ainda de forma mais pontual, “Ele se afundava pela noite agarrado na matemática” (BRASILIANSE, 2002, p. 82). Estudar a formulação da experiência através da arte, no entanto, era para o adolescente perder tempo.

A narrativa do romancista é muito clara sobre a dedicação de Toninho ao estudo: “Sentia-se embrutecido de repente, apesar da memorização de muita disciplina escolar” (BRASILIANSE, 2002, p. 118). “Não agüentava estudar mais naquela noite” (Idem, 2002, p. 119). No entanto, a aula de arte era um sacrifício, justificava sua birra culpando o professor e a metodologia de ensino por ele adotado.

Brasiliense (2002, p.66) referindo-se a Toninho afirma: “o certo é que sentia dificuldade para engendrar um cubo, e nos círculos o compasso lhe escorregava por

entre os dedos”. Todas as características descritas nesse fragmento do romance deixam evidente que a escola de Toninho e seu professor ensinavam ainda o desenho com a orientação recebida do Brasil Império e República, isto é, o desenho técnico, geométrico e industrial, como anteriormente citado.

Outra questão reveladora está presente no trecho: “Médico não precisa desenhar vasos de capitel nem figuras geométricas, ou copiar insuportáveis naturezas mortas” (2002, p. 66). Tudo parece indicar que mesmo se aproximando de outras abordagens também já superadas na arte-educação, como arte como adorno, “vasos de capitel”, temas como “naturezas mortas”, desenho de cópia e observação, a proposta principal da disciplina era desenho geométrico para preparação técnica e industrial.

A conclusão do recorte do romancista é lapidar para a reflexão que proponho: “Certas disciplinas o encabulavam, julgava-as, inúteis para determinados cursos superiores” (2002, p. 66). Seguindo esse raciocínio, o lugar da arte parece que sempre será o das galerias, museus e bienais e não o currículo formal da escola, e ainda na opinião de Toninho, esse conhecimento é dispensável e inútil. Talvez isso explique o tratamento marginal que a arte tem ainda na atualidade.

O que gostaria de destacar é que a ideia do desenho (como arte-educação), principalmente o geométrico, defendido e ensinado ainda hoje, foi uma orientação da corte portuguesa no Império, passando pela República, sobrevivendo ao Estado Novo e à Ditadura Militar. Seu óbito está longe de ser anunciado, mesmo depois da aprovação da LDB de 1996: um olhar sobre as apostilas e os livros didáticos dos últimos cinco anos confirma essa percepção. O que me leva a concluir que persiste ainda a ideia pragmática de que a arte é supérflua, pois não cai no vestibular, enquanto que o desenho geométrico sim.

1.4 Artes Visuais na escola

O que defendo para as artes visuais na escola se distancia da proposta pragmática que persiste em criar e implantar um currículo para a classe dominante e outro para os filhos dos trabalhadores pobres. Concordo com Barbosa, pois:

O que a arte na escola pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta

capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2004, p. 32).

Compactuo com o pensamento a propósito da arte-educação cultural de Barbosa (1998), para quem “é uma educação crítica do conhecimento pelo próprio estudante com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma educação bancária” (BARBOSA, 1998, p. 40). Penso que se é tão importante para a escola ensinar matemática, ciências, línguas, por que não ensinar também a produção poética e plástica para que os estudantes tenham na escola aproximação com os códigos da cultura dominante?

A classe dominante reservou para ela e seus descendentes as melhores formações científicas e culturais, e para os filhos dos trabalhadores pobres “a formação permanente da televisão” (GADOTTI, 2006, p. 140). Estes precisam simplesmente aprender a ler, escrever e somar. Sobre esse modelo de formação, Barbosa adverte: a “sonegação de informações das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos, e até alguns educadores, acham que esta história de criatividade é para criança rica” (1998, p. 36).

Gadotti observa o aspecto nitidamente discriminatório e classista, “que é de uma escola formal para as classes privilegiadas e uma escola de ‘segunda classe’ para os trabalhadores, uma escola de pobre, uma escola pobre” (GADOTTI, 2006, p. 141). Nesse entendimento, a arte no currículo, acompanhada de uma política de formação dos arte-educadores, parece ser inconcebível, uma vez que a escola implantada pela elite para os labutadores e seus filhos não prioriza a formação cultural.

Uma escola que ensina a arte como se não necessitasse de teoria e metodologia específicas, como na proposta pragmática do desenho, só se justifica alinhando seus interesses aos da elite privilegiada consumidora de cultura, ou por conhecer os perigos que representa a divulgação do conhecimento estético. Assim, uma parcela do processo do conhecimento humano é negada à parcela da população mais vulnerável: os pobres. Atitude como essa se explica por ser o acesso à cultura uma questão de domínio de classe.

Sobre esse tema escreveu Coêlho:

Ao negar à maioria o direito à criação e à fruição da cultura, a sociedade dividida em classes circunscreve a relação dos dominados com a cultura à

afirmação concreta de sentir, imaginar, pensar e agir próprias da classe dominante, ideologicamente vistas e interiorizadas como se expressassem a visão e os interesses de todos (2009, p. 187).

Ainda concordando com a reflexão desse autor,

A escola precisa, pois, oferecer aos estudantes e à sociedade, um alargamento, uma ampliação de seus horizontes humanos, de seu universo cultural, o que supõe, por exemplo, que se lhes propicie o estabelecimento de uma relação significativa e profunda com as obras de cultura que a humanidade já produziu e continua a produzir em todas as áreas: letras, artes (arquitetura, pintura, escultura, música, teatro, dança, cinema), filosofia, ciência e tecnologia (COELHO, 2009, p. 198).

Nesse sentido, concordo que “a arte é uma forma da consciência social, um processo do conhecimento. É um processo do conhecimento válido, tão válido quanto o processo que a ciência representa” (SODRÉ, 1965, p.73). No entendimento desse autor é justamente porque se trata de um processo do conhecimento que os seus consumidores tradicionais, antigos, históricos e privilegiados pretendem negá-la aos demais, defendendo seus privilégios.

Seguindo o raciocínio de Irene Tourinho dentre os argumentos para a defesa do ensino da arte na escola – não desprezíveis, porém nem sempre educacionais e artisticamente sustentáveis –, encontramos: arte para desenvolvimento moral, da sensibilidade, arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento, ou ainda arte como artifício para ornamentação da escola (2003, p. 31). Concordo com a autora,

[...] A arte educação não é para o desenvolvimento moral, da sensibilidade do indivíduo. Não se resume a forma de segregação de lazer e de divertimento ou benefício oferecido para acalmar e descansar os estudantes das disciplinas consideradas sérias, importantes e difíceis (TOURINHO, 2003, p. 31).

O adolescente Toninho justifica sua birra com desenho por considerá-lo sem importância para um futuro médico – ele deveria dia e noite adquirir outros conhecimentos mais importantes. Para ele era imprescindível estudar matemática, língua portuguesa, história etc. e não aprender na escola quem foi Confaloni, Gustav Ritter, Bernardo Élis, Cora Coralina, e muitos outros intérpretes da cultura goiana e o que eles criaram.

Barbosa (2009) formula argumentos que respondem às perguntas de Duarte Jr. “Como a arte se constitui num elemento educativo?” (1988, p.17) “arte na educação se contrapõe às supostas verdades da educação e, mais supostas ainda, às certezas da escola” (BARBOSA, 2009, p. 62). Penso que são essas verdades (criatividade é para os

estudantes ricos, pobres precisam aprender ler, escrever e adicionar) somadas às condições econômicas e sociais que contribuem para que um estudante dedicado como Toninho, que “nunca se ampara no recurso da cola e na muleta da segunda época” (BRASILIENSE, 2002, p. 67), não encontre razões e interesse nas aulas de arte.

As sementes da arte-educação em Goiás foram um desdobramento da Escolinha de Arte do Brasil. Criada em 1948, no Rio de Janeiro, seguiu as abordagens da livre expressão e do espontaneísmo, revigorando e alterando a teoria e a prática da arte-educação. “Novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais difundido da arte educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral” (BARBOSA, sd, p. 46). A iniciativa de criação da Escolinha de Arte do Brasil gerou um movimento, e a Escolinha de Artes de Goiás é parte dele.

É importante destacar que a influência das escolinhas de artes chegou a Goiás e foi pensada e criada por Luis Curado em 1949, professor de matemática da Escola Técnica Federal de Goiás. Para atender o público infantil, cria a escola que foi o embrião e deu origem ao ensino superior de arte no Estado, a Escola Goiana de Belas Artes (EGBA). A origem dessa escola será apresentada no terceiro capítulo deste trabalho.

Segundo Goya,

Na verdade a ideia da escolinha de arte infantil não morre com a incorporação do projeto à Universidade Católica de Goiás (UCG), em currículo apresentado por Luis Curado à Faculdade de Educação (UFG) em 1973, consta que a primeira Escolinha de Arte Infantil de Goiânia foi criada por Luís Curado, em 1962 transferida para o Estado para funcionar sob o patrocínio do Departamento de Cultura (GOYA, sd, p.2).

Ainda na pesquisa dessa autora, “a esposa de Luís Curado afirma que a ideia de criar a Escolinha de Arte Infantil é retomada por Curado já com o nome de Veiga Valle e que sempre funcionou no Bairro Vila Nova, ao lado do Instituto de Educação” (GOYA, sd, p. 2). A escolinha foi dirigida por Curado mesmo depois de sua transferência para o Estado.

O motivo que levou Curado a passar a escolinha para o Estado “deu-se para que as crianças pobres pudessem freqüentar a escola, pois lhe saíam muito caras, pois tinha que custeá-las” (GOYA, sd, p. 2). O nome da escolinha “é uma homenagem prestada

por Luiz Curado ao artista plástico José Joaquim da Veiga Valle, que era seu primo por parte de pai” (sd, p. 2).

Segundo a ex-diretora da Escola de Arte Veiga Valle, esta “tem por objetivo desenvolver a capacidade criadora e implementar a linguagem artística junto às crianças, jovens e adultos, visando o seu desenvolvimento estético, cultural, emocional e social” (ARAÚJO, In: MARQUEZ, 2007, p. 3). Um dos problemas apontados por Araújo sobre as dificuldades que enfrenta o ensino da arte “pode ser atribuído ao distanciamento da produção artística com o ensino de artes nas escolas e junto à população mais pobre” (2007, p. 3).

1.5 A formação do arte-educador

“Seria por causa do professor antipático?” (BRASILIANSE, 2002, p. 66). Sou cauteloso quanto à transferência de responsabilidade, por parte dos pais, ou dos próprios estudantes, para o professor, isentando a Escola e o Estado na formulação de políticas que serão refletidas no sistema de ensino. Responsabilizar apenas o professor pelo desinteresse e/ou fracasso escolar é um debate ainda atual em “tempos novos” da meritocracia.

Essa pergunta “Seria por causa do professor antipático?” acrescenta à discussão da formação profissional do arte-educador, mas o problema envolvendo o (des)interesse nas aulas de arte na escola é mais complexo, não se resume a isso, no meu entendimento. Segundo Barbosa,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, teria dado largas possibilidades de mudança nos critérios do ensino da Arte se tivesse sido acompanhada de uma preocupação e de um instrumento eficaz para a formação de professores de Arte (sd, p. 96).

A “birra” de Toninho por ter de estudar arte na escola se baliza também na “antipatia” do professor, o que envolve a sua formação profissional e cultural, e sua relação com a criação artística. A falta ou precária formação dos professores de artes visuais é um dos problemas, no entanto penso que ainda é no país a exclusão ou sonegação dos bens culturais à população pobre, que não encontra sentido nos códigos do poder uma questão mais política do que pedagógica.

A formação que defendo encontra eco na voz e na análise de Barbosa, que acredita que “a ausência de uma política de formação impede a renovação, dando lugar

apenas a uma mudança de rótulos” (sd, p. 96). A presença de uma política de formação poderá mudar a visão pedagógica, a orientação e a metodologia das aulas, mas não vai transformar a realidade econômica da periferia, pois a arte é mais subversiva do que salvadora.

Penso que assim como a criação artística é transgressora, o ensino da arte na escola também deveria ser, isso não ocorria na escola de Toninho descrito nos recortes de Brasiliense . Para Duarte Jr:

O ato de criação é profundamente subversivo: visa alterar a ordem (ou a desordem) existente para imprimir um novo sentido. O racionalismo de nossa civilização olha com maus olhos o que possa alterar suas bases estabelecidas, tudo o que possa propor uma nova ordem, distinta da atual (DUARTE JR., 1988, p. 101).

Arte na escola que prioriza a criatividade, a imaginação e a cognição já foi, na recente história brasileira, um ato proibido.

A Ditadura Militar instituiu nas escolas a disciplina de Educação Artística, por outro lado não se preocupou com a formação dos educadores. Na reflexão de Nogueira, os cursos aligeirados de formação de professores de Educação Artística, criados após a aprovação da Lei número 5692/71, apresentavam uma “formação, aos moldes do tecnicismo pedagógico então em voga, que fazia surgir um professor com graves deficiências teóricas e práticas, voltado para uma atuação polivalente” (NOGUEIRA, 2008, p.78), com uma formação adaptada à educação bancária.

A formação polivalente é descrita por Nogueira “O aluno, geralmente saído de um curso técnico (de desenho ou instrumento musical), encontrava nesses cursos aligeirados uma forma de se habilitar para preencher a demanda que a lei havia criado” (2008, p. 79). Uma formação profissional nessas condições, apenas para atender à exigência de uma lei, promulgada por uma Ditadura e não como fruto de uma mobilização profissional, é válida também para entender o momento anterior a sua publicação, e pode explicar a birra do adolescente em qualificar de antipático seu professor de arte.

As formações aligeiradas “reforçavam a concepção de que a área de Artes era uma área sem identidade, sem corpo teórico” (NOGUEIRA, 2008, p. 79). Essa opinião parece ser a do adolescente Toninho, que não tinha tempo ruim para estudar outras

disciplinas que, suponho, na sua concepção tinham conteúdo, identidade e teoria, enquanto a arte era desnecessária e supérflua.

A falta, ou precariedade, da formação do arte-educador contribui para a marginalização dessa disciplina. Barbosa (1998, p. 17) afirma: “a falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade”. O arte-educador no chão da escola faz parte de uma engrenagem maior que envolve, além da formação inicial, sua ideologia, o Estado e as políticas públicas.

Barbosa, com uma visão realista, acrescenta: “a anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre as artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica” (BARBOSA, 1998, p. 17). A formação defasada ou aligeirada do arte-educador contribuiu para que sua atividade docente se resumisse à ornamentação da escola ou a animador de celebrações cívicas e comemorativas.

Refletindo sobre a arte na escola, Nogueira esclarece

Na estrutura escolar brasileira há uma hierarquização entre as disciplinas, cabendo à Arte o degrau mais baixo – a ela são destinadas as piores cargas horárias, as piores condições de trabalho, os professores menos qualificados (NOGUEIRA, 2008, p. 73)

Levando em consideração essas condições de trabalho, a formação aligeirada do professor e as artes visuais com valor exclusivamente nos museus, galerias e bienais, e não no currículo da escola formal, parece-me até leviano culpabilizar exclusivamente o professor por eventuais desinteresses dos estudantes, como faz Toninho.

Na pesquisa sobre a formação cultural do professor, Nogueira faz reflexões que podem ser generalizadas também para os estudantes e outros profissionais: “a importância da formação cultural do professor parece gozar de certo consenso, mas é tratada de um modo superficial” (2008, p. 14). A birra de Toninho por arte-educação pode ser entendida dessa forma: não é necessário aprender sobre a arte e a cultura, mas sim sobre as questões que caem no vestibular.

1.6 A denominação da disciplina

Duas questões presentes no fragmento da obra *Chão Vermelho* de Brasiense estão também no texto de Tourinho (2004, p. 102) quando a autora reflete sobre “o currículo através de perguntas”. A primeira é sobre a “obrigatoriedade do ensino de arte”, a segunda é “qual é, afinal, a denominação da disciplina?” (TOURINHO, 2004, p. 102).

Volto à questão inicial quando procurei diferenciar o conceito de desenho da arte-educação. Dias (2006) faz reflexões pertinentes sobre as diferentes terminologias do ensino da arte. Para ele: “o termo artes plásticas surge no Brasil no século XX apropriado do Francês *arts plastiques*” (DIAS, 2006, p. 1). Nos anos sessenta, surgem os primeiros cursos superiores; e nos anos setenta, escolas e institutos usam essa denominação.

Nos anos 1960-70, o termo Belas Artes (como denominação da disciplina e das instituições de ensino que era utilizado desde o século XIX) é substituído por Artes Plásticas. Com o esvaziamento conceitual e poético da antiga denominação, a nova surge com a intenção de conseguir explicar tanto a teoria, como a criação na Arte Contemporânea, com o surgimento do Minimalismo na Europa, e a Pop Arte nos Estados Unidos das Américas e o Neoconcretismo no Brasil.

Com o advento da Arte Contemporânea, “o termo Artes Plásticas parecia atender melhor estas novas linguagens do que as Belas Artes” (DIAS, 2006, p. 2). A poética e a teoria das jovens formas, suportes, materiais e expressões não sintonizava mais com o conceito de Belas Artes; o conceito de Artes Plásticas atendia melhor à configuração da criação artística como performances, arte povera, ambiental e *happenings*.

Na reflexão de Dias, os artistas “eram artífices do belo. E a beleza reinou por muito tempo nas artes” (2006, p. 2). A partir do momento em que os criadores do belo resolveram produzir obras que não eram nada belas, a contradição se instala: como persistir chamando de belo a criação artística quando ela necessariamente não o busca mais?

No parecer de Dias (2006), a arte passou a ser então a representação de sentimentos e expressões humanas executadas sobre uma perfeição estética e técnica. Na Escola Goiana de Belas Artes e no seu congênere, o Instituto Goiano de Belas Artes, os seus professores valorizavam no currículo dos cursos de graduação o ensino da

técnica do desenho, da pintura, da escultura e da gravura, linguagens tradicionais das Belas Artes em transição para Artes Plásticas.

Diferente das Belas Artes, a criação contemporânea tira a escultura do pedestal e coloca-a no chão, e a pintura extrapola os limites da moldura da tela e ganha o espaço da vida cotidiana e a imaginação do propositor da instalação, do *happening*, da performance ou apenas de um objeto: essa mudança de poética insinua o fim do conceito da criação artística de Belas Artes, uma vez que ela agora choca mais do que encanta.

No contexto dos anos 1960-70, “a idéia principal era que as escolas de Belas Artes tinham uma abordagem muito tradicional e não acompanhavam a produção contemporânea daquela época, o termo Artes Plásticas surge como um efeito da inaptidão do termo Belas Artes de ser inclusivo” (DIAS, 2006, p. 1). Ainda para esse autor: “neste período histórico, a multiplicação de novos meios de comunicação auxiliou a produção de novas formas de expressão em arte contemporânea” (idem, p. 1).

Dias destaca que a denominação “artes plásticas” também se esvaziou e não explicava mais a produção e o ensino na escola e na universidade. Artes Visuais foi o conceito que contemplou a nova criação que “estendeu-se a todo território da visualidade, do design à comunicação visual, do cinema à arte tecnológica digital” (DIAS, 2006, p. 3). Essa nova denominação é adotada pela maior parte das instituições de ensino superior de artes plásticas a partir dos anos 1990 no Brasil.

Segundo pesquisa que focalizou o percurso do ensino artístico em Goiás, o Instituto Goiano de Belas Artes “nasceu sob uma nova perspectiva no campo da formação artística” (GOYA, 1998, p. 99). A instituição, que já mudou de nome várias vezes, acompanhou as transformações apontadas por este estudo. A partir de 1996, passa a ser denominada Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

Como se pode notar, a denominação da área de arte e das instituições formais de ensino passa por transformações conforme o tempo histórico e suas peculiaridades. Já no campo da disciplina escolar, Dias (2006) mostra uma visão convergente com as palavras de Tourinho (2004), sobre a denominação da disciplina:

Arte-educação e Ensino de Arte parecem ser as duas formas mais comuns de denominar a área atualmente. Arte-educação – me agrada pela tonalidade

aberta que enfatiza a educação e, nesse sentido, embute conceitos de ensino e aprendizagem (TOURINHO, 2004, p. 105)

Nos fios puxados “da educação artística para a educação da cultura visual” por Martins (2009), a autora enfatiza a principal ideia que faz parte da minha formação em artes visuais, “de que deveria ser assegurado, aos estudantes, o acesso aos acervos artísticos, fossem em visitas a exposições, ou outras estratégias. O contato com obras de arte seria fonte indispensável à construção do conhecimento artístico” (MARTINS, 2009, p. 104).

A trajetória da denominação da disciplina de arte visuais na escola pode ser assim resumida: Desenho, Trabalhos Manuais, Educação Artística nas escolas regulares e Arte-Educação nos espaços informais ou nas escolinhas de artes. Depois da LDB de 1996, a expressão Ensino de Arte é que passa a ser utilizada.

Tudo que foi escrito até aqui teve sua motivação nos fragmentos do romance *Chão Vermelho*. Nesse livro, a personagem principal é a cidade de Goiânia; nesse sentido, penso ser possível cotejar a ficção de Brasiliense com as “miniaturas artesanais” presentes na pesquisa de Guimarães (2009). Para a autora, “em Goiânia, o novo já nasceu pronto, sem a fermentação de um processo de transformação que se dá ao longo do tempo. Podemos dizer que, aqui, o passado é moderno” (2009, p. 242).

Penso não ser exagerado afirmar que as “miniaturas” descritas por Guimarães (2009) encontradas em feiras, ruas, lojas, bares da cidade de Goiânia, que representam o homem ligado à terra, ao trabalho, à religião, estão também nas personagens, no ambiente urbano e rural e nas descrições telúrico-sociais da ficção de Brasiliense, sobretudo nestas obras: *Pium* (1949), *Bom Jesus do Pontal* (1954), *Chão Vermelho* (1956), *Rio Turuna* (1964) e *Uma Sobra no Fundo do Rio* (1972) e *O Perereca* (1973).

Compartilho do mesmo ponto de vista de Guimarães (2009, p. 252): “as miniaturas de outras máquinas mostram a passagem de um tempo para outro, mas que conservam um mesmo *ethos*”. As personagens de Brasiliense também transitam por esses dois tempos, são homens garimpeiros, camponeses, latifundiários, barqueiros, ambiciosos, valentes, oprimidos, mas sempre ligados à terra e ao rio Tocantins.

Na opinião de Almeida, “as personagens, na obra de Eli Brasiliense, não são seres fictícios: são reais, vivos, tirados do meio em que vivem, amam, lutam e sofrem”

(1985, p. 54). Sou tentado a acreditar que as miniaturas ou rituais de memórias *zipadas* da pesquisa de Guimarães (2009) representam também a realidade social, cultural e religiosa do estado de Goiás.

Parece-me que as miniaturas das feiras e ruas da cidade têm um caráter maior do que artesanato ou arte popular: são também a manifestação da fé, das crenças e do trabalho de pessoas simples. Concordo com Guimarães: “não se trata de lembrar o passado somente, mas de apresentá-lo como tempo presente através do prazer de se contemplar aqueles objetos” (2009, p. 254).

Na conjuntura dos anos 1950-60, Goiás vivia um momento de consolidação da sua vida cultural, com a criação da Escola Goiana de Belas Artes (EGBA) e o Instituto Goiano de Belas Artes (IGBA) por professores e artistas como Luis Curado, Gustav Ritter, Frei Confaloni e D.J Oliveira. Segundo Goya, “esses artistas davam uma nova configuração à arte”, “uma arte que fosse compromissada com sua época, que acabasse com o provincianismo e que buscasse uma identidade própria” (1998, p. 76).

Por isso, o realismo telúrico social das obras de Eli Brasiliense citadas neste estudo em relações inseparáveis com as artes visuais e a educação, representa a consolidação do modernismo na cultura goiana. A interdisciplinaridade das duas linguagens pode ser sintetizada nas palavras de Toninho “sempre gosto de encarar a realidade. Nada de abstrações. Se eu fosse pintor, seria naturalista. Se algum dia me aparecer talento pra escrever terei como base o realismo” (BRASILIANSE, 2002, p. 68). A fala do adolescente sintetiza e cruza as duas linguagens da pintura e da literatura, o que demonstra e confirma a hipótese do parentesco entre as artes.

CAPÍTULO 2 - A POÉTICA DE ELI BRASILIENSE: LITERATURA E VISUALIDADES

Neste capítulo, estudo recortes da obra do romancista, a integração dos seus romances com as artes visuais e ainda sua formação, atuação profissional e produção artística. Procuo não perder de vista a discussão sobre arte e educação. Busco confrontar os temas, as personagens e os conceitos presentes nos seus livros com a historiografia da cultura regional e nacional. A vida e a obra de Brasiliense constituem o objeto deste capítulo em uma perspectiva interdisciplinar.

A literatura tem aqui o mesmo sentido pontuado por Pessoa e Cruz (2011), “como potencialização do olhar, portanto, como alargamento da imaginação pesquisante, em nosso caso, para um alargamento da compreensão do fenômeno educacional” (2011, p. 17). Procura-se entender a arte e a educação através da literatura de Brasiliense que tem as cores, o cheiro, o clima e os temas de Goiânia e dos confins do norte goiano, em uma autêntica narrativa visual. Nos romances de Brasiliense está narrado, além da história dos conflitos que marcaram o norte de Goiás no final do século XIX e início do século XX, o processo de concretização e crescimento da cidade de Goiânia.

2.1 Formação

Eli Brasiliense nasceu em Porto Nacional em 18 de abril de 1915, quando ainda era cidade do estado de Goiás. Sua formação inicial foi no Colégio Santo Tomás de Aquino, dirigido por Dominicanos, onde concluiu o Curso de Humanidades, que equivale hoje ao Curso de Letras Português e Francês, disciplinas das quais foi professor em diferentes escolas em Porto Nacional e em Goiânia. “Foi o jornalismo, segundo sua própria opinião, que lhe despertou o gosto pela literatura” (ALMEIDA, 1985a, p. 26), e faleceu em 05 de dezembro de 1998 na capital que foi mais que uma locação para um filme, foi a personagem principal, com o nome de *Chão Vermelho*.

Em 1949, ano de publicação de seu primeiro livro, *Pium, nos Garimpos de Goiás*, Eli Brasiliense se transferiu para Goiânia, lecionou nos Colégios D. Marcos de Noronha, Cinco de Julho, Goianiense, Santo Antonio e no Curso Técnico Comercial. Segundo Almeida, “muitos cursos preparatórios para Vestibulares foram dirigidos por ele com grande eficiência” (ALMEIDA, 1985a, p. 26).

Segundo Almeida Brasiliense “firmou-se como romancista no tempo em que a inteligência moça da época, unida, procurou romper o longo hiato e a pasmaceira que reinavam em nossos meios culturais” (1985a, p. 33). Brasiliense e sua geração regionalista de 1945 inauguraram, com alguns anos de atraso, o modernismo na literatura goiana.

Um ponto importante na sua trajetória é a influência na sua formação que tiveram os padres dominicanos de origem francesa. Porto Nacional atravessou boa parte do século XX como importante celeiro de cultura europeia clássica. Para o historiador Edivaldo Antonio dos Santos,

No dia 08 de agosto de 1904, os primeiros irmãos dominicanos chegaram a Porto Nacional. Os portuenses sonhavam em ter um estabelecimento de ensino para a educação de suas filhas. Chegando a Porto os irmãos abriram o colégio, que começou a funcionar, em 1905 (SANTOS, 1996, p. 144).

Eli Brasiliense estudou desenho e arte moderna com seus mestres franceses, que possuíam uma consistente formação: “formados em grandes universidades européias como a de Salamanca, os missionários possuíam uma sólida formação intelectual e detinham uma vasta cultura geral” (SANTOS, 1996, p. 34). Foi nessa escola de tradição clássica europeia que o romancista se formou.

Dourado (2010) traz uma descrição do currículo das escolas dominicanas de Porto Nacional na primeira metade do século XX o qual:

Previa para as escolas de segundo grau, instrução moral e religiosa, a leitura, escrita, noções de gramática, aritmética, noções de geografia e história do Brasil, acrescentando para os meninos o desenho e a ginástica e para as meninas trabalho de agulha e economia doméstica (DOURADO, 2010, p. 57).

O desenho, portanto, está na proposta de ensino dominicano.

A presença da ordem dos dominicanos, no norte goiano, “constituíram-se em fatores fundamentais que fizeram com que Porto Nacional fosse chamada de capital intelectual do norte goiano” (SANTOS, 1996, p. 145). No período em que Brasiliense era ainda aluno dos educadores franceses, ele despertou para o jornalismo e para a literatura: “hábil jornalista, sua carreira, nessa área, começou muito cedo. Iniciou-a na Tipografia do Colégio Dominicano, em Porto Nacional. Ali se editava o jornal (Semanário) A Folha dos Moços” (ALMEIDA, 1985a, p. 25).

Desde muito jovem, interessou-se por jornalismo; segundo Almeida “sua carteira de jornalista tem o nº. 14, um dos pioneiros do Brasil e de Goiás”, (1985a, p. 26). É inquestionável a seriedade do trabalho desenvolvido na tipografia do Colégio quando era ainda adolescente em Porto Nacional. Ainda seguindo as informações dessa autora, Brasiliense em Goiânia, já profissional experiente, trabalhou na Folha de Goiás com cargo de Redator-Chefe. Atuou em o Social, Diário da Tarde e Revistas Agora e Oeste.

A erudição e a cultura clássica dos dominicanos radicados em Porto Nacional estão na historiografia de Goiás, (Santos, 1996) e (Dourado, 2010) o que me faz ainda supor que, além da educação formal, esses religiosos disseminaram entre seus estudantes o interesse e o gosto por outras linguagens das artes: a literatura, o teatro, a música e as artes visuais. Ao ler os romances de Eli Brasiliense, encontrei os desdobramentos dessa formação sofisticada, evidenciada nos temas e diálogos das personagens sobre a cultura, a filosofia, a história, a moral e a ética.

2.2 O regionalismo

Situo o trabalho de Brasiliense no âmbito do regionalismo, movimento relevante na literatura, “tomando assento, em primeiro plano, no quadro da ficção”; além disso, “o que o anima, o que lhe dá vida é nosso povo, nosso meio, nossos problemas, nosso modo de ser e de viver” (ALMEIDA, 1985, p. 15). São essas características do povo do cerrado, pintado e narrado em suas formas originais de simplicidade e nobreza, em alguns momentos deformados por circunstâncias econômicas, sociais, políticas e religiosas, que se destacam na sua obra.

Concordo com o argumento: “o regionalismo indicou-nos o aspecto onde descobrimos aquilo que com mais autenticidade nos representa como povo” (ALMEIDA, 1985, p. 18). Parece-me razoável pensar que uma descrição detalhada do ambiente natural ou no diálogo das personagens pobres, sofridas e simples do romancista, pode ser também contemplada numa tela ou afresco de Confaloni, o qual, embora italiano de nascimento, passou já adulto por uma transformação cultural, tornando-se goiano regional por escolha própria.

O padre dominicano, agitador cultural, professor de desenho e pintura e artista plástico Nazareno Confaloni será objeto de estudo do próximo capítulo. Algumas

características das suas obras serão comparadas com a opinião de arte moderna presente nos romances de Brasiliense.

Segundo Almeida, “através do regionalismo, fomos libertando do complexo europeu, onde, em tempos não muito longínquos, bebíamos inspirações e buscávamos modelos” (1985, p. 18). A literatura de Brasiliense tem sabor, cheiro e musicalidade do que de mais profundo nos representa a dedicação ao trabalho, à religiosidade e uma ideia fixa nos mais humildes, da educação formal como probabilidade de fuga dos sofrimentos. No entanto, a presente pesquisa não se alinha à opinião ingênua de muitos personagens dos romances, que consideram a educação formal como redentora da humanidade. A escolarização assume ou deveria assumir uma dimensão estratégica da cultura, contemplando na formação o acúmulo de experiências humanas que as artes envolvem. Ou seja, a cultura como formadora da humanidade.

Um detalhe sempre presente nas personagens e na narrativa do romancista é a confiança, às vezes ingênua, na formação escolar e universitária, para superação das circunstâncias adversas em que eles vivem tanto no campo como na cidade. Em *Pium*, fotografia da realidade sertaneja, ele fala de uma mulher prostituta que com o suor de seu trabalho mantém “o filho no quinto ano do Curso de Direito” (BRASILIANSE, 1949, p. 106).

Foi, sobretudo, o romance regionalista que se preocupou em “explorar a linguagem oral, de forma mais ousada, e incorporar à escritura, brasileiro e os regionalismos léxicos e sintáticos” (SABINO JR., 1980, p. 115). Não são apenas os temas da miséria sertaneja, presentes logo no livro de estreia, *Pium* (1949), como também a base histórica de *Bom Jesus do Pontal* (1954) o naturalismo dos ambientes, de *Rio Turuna* (1964), a originalidade das personagens urbanas de *Chão Vermelho* (1956), os problemas urbanos e filosóficos de *O Perereca* (1973) que estão no centro da literatura regional de Brasiliense.

Procurei na análise realizada por duas autoras o que elas descreveram sobre o primeiro livro de Brasiliense. As autoras concordam: “*Pium* é um romance que mistura, em seu universo e em sua construção, o regional, o universal, o histórico, o ficcional” (BORGES, 1986, p. 89). É justamente a visão regional em perspectiva universal que interessa a este trabalho. Convergindo com esse pensamento, a obra sintetiza “os sertões

ermos, esquecidos dos governos e onde a solidão era quebrada pelo grito de insatisfação de subdesenvolvimentos profundos” (ALMEIDA, 1985, p. 19).

Pium, o romance de estreia de Brasiliense, mostra o drama da pobreza e da ambição dos camponeses que vão para os garimpos de Goiás: chama atenção a simplicidade inteligente de Zé do Carmo, a inocência e integridade de Ritinha, a formação dominicana de Helena, a transformação radical do jornalista Januário, a ambição e indiferença do médico Dr. Alcides, e a agonia existencial de Domingues Fernandes.

A leitura desse romance permite algumas observações sobre o mundo da escola. Ela é, neste estudo, vista não apenas como transmissora do conhecimento, mas lugar de aprendizagem de posturas éticas e estéticas que orientam a formação cultural. O motorista de caminhão Silvestre exemplifica diz: “quando eu era minino gostava de mexer com tudo quanto era maquinismo. Pai sempre dizia que ainda ficava rico pra me mandar pro estudo, pra ser engenheiro” (BRASILIANSE, 1985, p. 43). A ambição dos garimpeiros e comerciantes contrasta nesta obra com o labor honesto desse personagem.

Silvestre esclarece sua exclusão da oportunidade de formação em engenharia, com a morte do pai: “Foi por causa disso é que foi pro Garça, atrás de cobre, cavando chão pra tirá diamante. O quê qui adiantou? Mataram ele e eu não passo hoje de chofer” (BRASILIANSE, 1985, p. 43-44). A fala de Silvestre não deixa dúvida quanto à sua crença na formação universitária e por outro lado sua exclusão da mesma se dá por ele ser pobre; no romance, ele é um motorista de caminhão, em sua própria opinião, humilde.

O motorista que sonhava ser engenheiro é assim caracterizado: “Silvestre era um dêsse heróis desconhecidos daquele mundo dantesco em que os caminhões se movimentavam dia e noite, correndo todos os riscos, enfrentando dificuldades de esmorecer” (BRASILIANSE, 1985, p. 151). O que interessa na construção desse personagem é a contradição existente entre ser um herói desconhecido e, ao mesmo tempo, por falta de condições econômicas, não ter a formação que sonhava.

A inteligência do caminhoneiro é ainda enfatizada:

Silvestre, apesar de ignorante, era um perfeito herói, porque soubera construir o seu mundo, onde vivia satisfeito, proporcionando benefícios a muita gente,

e fazia uma análise rápida de qualquer problema da vida, com as mesmas palavras que usava para descrever o funcionamento do motor de seu caminhão (BRASILIANSE, 1985, p. 152)

Mesmo não frequentando a educação formal clássica ministrada nas escolas dominicanas do norte goiano e não chegando a cursar Engenharia, Silvestre adquiriu através da prática de homem simples e trabalhador outros conhecimentos, saberes, afetos e sentimentos que geram diferentes maneiras de acessar a sabedoria, com a experiência e com o sentir na direção da criação de aprendizagem estética significativa.

Outra personagem de *Pium* que possibilita uma reflexão sobre a educação dominicana no norte goiano e temas políticos e sociais (como organização dos trabalhadores, distribuição de renda e classes sociais) é Helena,

Depois de concluído o seu curso no colégio Sagrado Coração de Jesus, ela lera bastante e assimilava muito bem o que lia. Tinha noção perfeita do que era justiça social. Estava ao par das lutas de classes e se inteirava das reivindicações dos trabalhadores (BRASILIANSE, 1985, p. 62-63).

Essa narrativa autoriza algumas formulações sobre o ensino que era ministrado pelos padres dominicanos em Porto Nacional. Primeiro Helena adquiriu ali o hábito da leitura; mesmo depois de sua formação inicial de normalista, ela continuava a ler muito, e mais, os livros de sua preferência tinham um conteúdo social e político, crítico da sociedade semifeudal de Goiás do início do século XX.

O primeiro livro de Brasiliense “*Pium* (1949), um romance que é o retrato da amplidão garimpeira, onde a ambição generalizada fotografa um universo em que o homem se mostra inteiro no anseio de conquistas” (ALMEIDA, 1985a, p. 36). Como será demonstrado, a literatura do romancista, que já foi comparada a cenas de cinema; agora é um retrato do garimpeiro, uma fotografia de corpo inteiro do homem do sertão, e na minha suposição é também semelhante a uma tela ou painel de Confaloni.

É no ambiente regional do norte goiano que Brasiliense desenha seus personagens, Pedro Piloto, Silvestre, Helena, Marcelino, Zé Dias etc. que habitam um lugar: hostil e violento no qual sobressaem a coragem dos homens e mulheres de *Bom Jesus do Pontal*, a integridade de Marcelino em *Rio Turuna*, a covardia e a corrupção de coronéis, policiais e políticos em *Uma Sombra no Fundo do Rio*.

O regionalismo da literatura de Brasiliense é localizado no espaço, “da região Centro-Oeste, de tal maneira que assume características que o distinguiriam de um

regionalismo do Nordeste, ou do Sul” (OLIVAL, 1998, p. 143). Com uma visão convergente com esse pensamento, o regionalismo de Brasiliense é imprescindível para entender a história dos sertanejos, garimpeiros, barqueiros, prostitutas e vaqueiros das regiões esquecidas e abandonadas no norte de Goiás.

Ler os romances de Brasiliense é encontrar de forma poética o documento que registra a memória, os causos, as crendices e superstições e por fim as características dos homens e mulheres sem vozes, que viveram e habitam ainda hoje Goiás e, sobretudo, a sua região norte. O seu regionalismo pode ser resumido assim: “genuíno, colhido, vivido e sentido no local, ele testemunha sua região, na vestimenta de uma terra agreste, mais esquecida que lembrada, cheia, a um tempo, de miséria e riqueza, submissão e valentias” (ALMEIDA, 1985a, p. 55).

Observo que o regionalismo de Eli Brasiliense “delineia a geografia do sertão, ressaltando, sob seu ponto de vista, uma verdade histórica – política – sociológica” (ALMEIDA, 1985a, p. 55). Ou seja, seguindo ainda o argumento dessa autora, o romancista enfoca sua pena na crua realidade do sertão, no garimpeiro, no camponês, no sem-terra e nas mulheres em condições de desigualdade e submissão. Sua fotografia cinematográfica, por sua vez, revela a terra pobre, improdutiva, pedregosa, esquecida nos sertões de Goiás.

Concordo com Olival quando sugere as características do regional do Centro-Oeste preso a causas culturais, tradicionais e religiosas: “a razão da identificação do homem com sua região, nas dimensões culturais de sua vivência, na consubstanciação das tradições e costumes locais, nas superstições e nos padrões de religiosidade, mitos, lendas” (OLIVAL, 1998, p. 143). Apenas em um exemplo: as superstições envolvendo os povos simples como, “corpo fechado contra bala” faziam dos cangaceiros do cerrado verdadeiros mitos.

Essas características descritas por Olival (1998) estão na estrutura narrativa de Brasiliense, quando o autor parte da visão social, do meio sofrido do povo esquecido e desamparado dos aparelhos estatais. O romancista pinta com tintas regionais um quadro universal. Parece que a única saída para a situação de escravidão por dívida, de trabalhar sem salário e de se submeter aos caprichos dos latifundiários e policiais é mesmo a

crença mágico-religiosa e as práticas sociais de solidariedade muito bem demonstradas entre os personagens.

O desenho, como já mostrado anteriormente, estava presente no currículo da escola dominicana de Porto Nacional, o que reforça a ideia de que Brasiliense estudou arte moderna e desenho com os padres dominicanos franceses. Isso pode ser verificado na capa do livro *O Perereca*, publicado em 1973, no qual a imagem é um desenho do próprio autor.

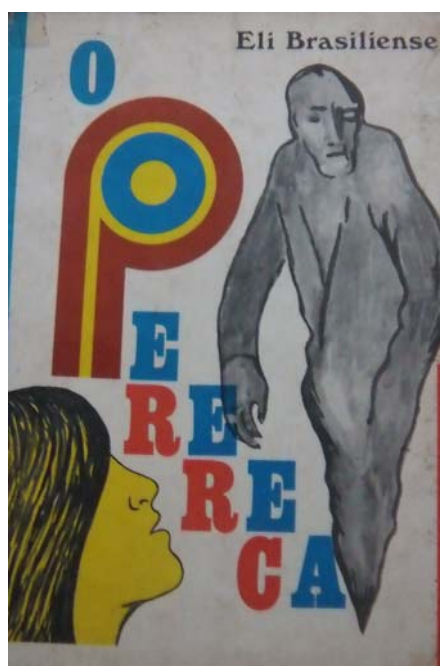


Figura 1: Capa de O Perereca - Brasiliense

Em 1973, lançou o *Perereca* – na opinião de Almeida, romance de cunho psicológico. A narrativa desse livro acontece na cidade de Goiânia, com ênfase no seu crescimento desordenado e nos novos problemas que surgem com a superpopulação. Ela é descrita através de uma comparação: “cidade perturbada pelo próprio movimento, que nem uma moça feita de corpo antes do tempo. Idade pouca e muitos problemas” (BRASILIANSE, 1973, p. 32). Neste ambiente urbano encontra-se Justiniano, professor de Português recentemente aposentado.

Justiniano caminha por ruas e avenidas do centro de Goiânia, enumerando seus problemas modernos, como os meninos e meninas que moram na rua, desamparados da assistência social da prefeitura e do Estado, os acidentes de trânsito com a intensa

movimentação de veículos, a exploração de moças inocentes na prostituição, realizada por cafetões e, enfim, o trabalho honesto de pessoas simples.

Entre os problemas urbanos, ele apresenta a morte de um ciclista adolescente atropelado por um motorista de caminhão, “um rapazinho fora visitar a mãe, internada naquele hospital. Quando saía dali, já montado em sua aranha, um caminhão o pegara na virada da esquina, jogando-o longe e esbagaçando seu pequeno veículo” (BRASILIANSE, 1973, p. 31). Perturbada por seu próprio movimento, a cidade se transformava numa metrópole.

Os moradores de rua só se distanciam dos de hoje por não existir, nos anos 1970, o *crack*. Brasiliense fala de dois tipos que disputavam as ruas do centro de Goiânia: os lavadores de carros e os engraxates. Parece-me que outro personagem recente na paisagem urbana, que não havia sido criado no contexto do romance, é a figura do flanelinha, representado por crianças que vigiam carros para ganhar moedas. “A miséria e o abandono os tornaram adultos bem cedo” (BRASILIANSE, 1973, p. 81).

Os dois bandos, de engraxates e de lavadores de carros, se ligam, cada um, à sua respectiva fraternidade. Os engraxates geralmente moram nos bairros distantes do centro, “a maioria deles estuda nos grupos escolares dos seus bairros. Raramente passam para o ginásio, por falta de vagas nos colégios públicos” (BRASILIANSE, 1973, p. 81). Aqui o romancista desenha a realidade da escola pública desse período, que era ainda privilégio da classe média, expulsando de suas salas os adolescentes pobres.

O tema da educação está renovado na pessoa de Justiniano, o professor aposentado depois de mais de trinta anos de magistério. “Justiniano se orgulhava do título de professor” (1973, p. 19), mais do que do salário que recebia. O livro está repleto de frases, como “é melhor comprar carinhos do que receber coices de graça”, “quem está se afogando é capaz de atracar-se até com uma bola de fogo”, “um mau livro já nasce morto, abortado um livro nascido no tempo certo viverá para sempre”.

2.3 Uma literatura cinematográfica

A literatura de Brasiliense foi caracterizada por Olival, como “uma linguagem cinematográfica”. Para ela, “*Uma Sombra no Fundo do Rio*, oferece, sem dúvida, esplêndido material para adaptação cinematográfica” (1998, p. 159). Nesse mesmo

sentido, Borges fala da possibilidade de montagem cinematográfica. Para a autora, “*Rio Turuna* é um exemplo deste encaixe construcional” (BORGES, 1986, p. 133). Embora minha intenção seja aproximar a literatura das artes visuais, me parece bastante oportuna a opinião das duas escritoras.

Ainda para Olival (1998), sobre o livro *Uma Sombra no Fundo do Rio*:

Que o livro oferece uma estrutura de montagens, não há dúvidas. Capítulos pequenos, encimados por títulos, como se fossem reportagens jornalísticas, narrativa aparentemente fragmentada pelos cortes, ponto de vista maleável, numa rica pluralidade de vozes (OLIVAL, 1998, p. 161).

As sugestões da possível adaptação do livro ao cinema são em razão da própria estrutura do livro, que se apresenta semelhante a uma grande tela branca, em planos curtos, como se o romance fosse narrado em fragmentos de tempo presente e passado, com diferentes possibilidades de interpretação dos personagens e da história.

A classificação dos romances de Brasiliense como cinematográficos, assim como a hipótese que é também uma narrativa plástica com personagens esculpidos, desenhados e pintados no meio em que vivem, trazem ao debate a tese principal deste estudo: o parentesco entre as artes e a perspectiva interdisciplinar de cotejar as relações intrínsecas existentes entre a produção tanto da educação, da literatura, como das artes visuais.

Obra laureada, *Rio Turuna*, recebeu o “prêmio de romance do 1º Concurso Literário da Universidade Federal de Goiás. É, por muitos, considerada sua melhor obra” (ALMEIDA, 1985a, p. 28). Brasiliense, neste livro, filma a saga de Marcelino. A direção de fotografia revela o simples barqueiro do rio Tocantins, criado no serviço bruto e que, logo na infância, abandona a escola para sustentar a família. O que mais me encanta nesse livro cinematográfico é o amor de seus personagens simples e pobres pela natureza e pela educação formal.

“A saga de *Rio Turuna* atravessa a ambientação predileta do autor” (ALMEIDA, 1985a, p. 40). Nessa obra telúrico-social, além dos conflitos humanos, da grandeza moral e psicológica de Marcelino e da importância que o autor dá à escola e ao jornalismo que seduz o leitor, está presente a relação que Brasiliense faz entre um barqueiro, um jornalista e um professor inteligente. Nela está atual, com todas as cores, a memória de um professor, “mestre Zeco falava nas aulas que das tipografias nasciam

gigantes, que dominavam o mundo com a palavra escrita” (BRASILIANSE, 1964, p. 156). Ele ainda pergunta, sem dar a resposta, “por onde andaria o velho professor” (idem, p. 158).

No coração desse debate está o argumento de Souriau, descrito nos seguintes termos: “pintores, escultores, músicos, poetas, são levitas do mesmo templo. Servem, senão ao mesmo deus, pelo menos a divindades congêneres” (1983, p. 14). Assentada na historiografia da arte, a associação e/ou o parentesco das diferentes linguagens, quer no manejo da caneta ou do teclado, ou a manipulação de tintas e o uso do pincel, ou ainda no detalhe de uma forma esculpida, estão sujeitos à mesma motivação.

Penso que muitos poetas e músicos encontram inspiração para criar nos vernissages, nos salões de arte contemporânea, nos museus e nas bienais, e que muitos pintores e escultores buscam e descobrem temas, texturas e composições no que está amoitado na métrica do poema, nas personagens de um romance ou na harmonia de uma música. Como exemplo desse ponto, a escultura de Gustav Ritter é descrita por Sobral como sintética, orgânica e musical, “a musicalidade da forma plástica foi outra das preocupações que moveram as pesquisas de abstrações engendradas por Ritter” (SOBRAL In: UNES, 2009, p. 33). Ou seja, uma peça de harmonia musical.

Através de recortes da ficção regional dos romances de Eli Brasileira, a intenção foi notar na poética do artista as influências recebidas da formação dominicana, já demonstrada, que se tornou o berço da cultura clássica em Goiás na primeira metade do século XX. O desafio foi detectar as convergências dos estilos, a temática interdisciplinar da educação, das artes visuais e da literatura desdobrada numa proposta de formação cultural.

Na obra *Chão Vermelho*, “a narrativa desencadeia o soltar da História de Goiânia, para a história dos personagens e vice-versa” (MACHADO, 1989, p. 23), com uma escrita cinematográfica. Ouso ainda pensar que é também uma tela pintada com palavras e cores, enriquecida com personagens reais: Joviano pedreiro, Toninho estudante e o médico Ferreira, descritos sem maquiagem, por vezes deformados no ambiente simples em que trabalham e vivem, sofrem, amam, lutam, sonham e esperam numa autêntica pesquisa e produção de audiovisual presente em um romance.

O arranjo do romance *Chão Vermelho* se configura e se desenvolve semelhante aos dois murais em afresco criados por Confaloni, em 1953, no prédio da Estação Ferroviária de Goiânia, com o título ‘Os Bandeirantes: antigos e modernos’. O artista pinta não apenas os primeiros desbravadores idealizados do sertão, mas sim seus verdadeiros construtores, o branco, o índio, o negro, o mestiço, o velho, etc.



Figura 2: Os Bandeirantes Antigos e Modernos – Confaloni

Na ficção, como num trabalho de pintor, Brasiliense nos mostra “Joviano, na condição de trabalhador que contempla a cidade de hoje, relacionando-a àquela que ajudou a construir” (MACHADO, 1989, p. 20). Joviano é um dos legítimos construtores dessa cidade.

Chão Vermelho (1956), “romance urbano, focaliza o homem, a luta, o momento histórico que marcam Goiânia em seu heróico surgimento como nova Capital de Goiás” (ALMEIDA, 1985a, p. 27). Significativa é a alusão à expressão cidade de Goiânia, que aparece no livro cinquenta e oito vezes, por exemplo, “vi isto nascer”, “isto aqui era mata”, “vi este chão agreste virar cidade”, “a cidade estava ali, na planície de terra vermelha”, “tenho amor nesta cidade como se fosse minha filha”.

Livro urbano em que Brasiliense, através de uma linguagem plástica e de configuração cinematográfica, num verdadeiro trabalho audiovisual, sugere como revela uma fotografia de corpo inteiro, do homem e da mulher que viviam em Goiânia, na segunda metade do século XX. Fico cada vez mais convencido de que a história da

cultura goiana pode muito bem ser entendida ao ler Palacín, Sabino Jr. e Barsanufu Borges, porém a ficção do romance como linguagem revolucionária pinta e descreve personagens num verdadeiro trabalho de arte.

A composição dessa obra se inicia com o nascimento da cidade, misturada com a vida particular de um dos seus construtores. Joviano, homem simples e analfabeto, que, com o seu ofício de pedreiro, incentivou a filha a estudar: “Santinha é normalista. A gente não aprendeu porque não pôde, mas os filhos a gente encaminha direito na vida” (BRASILIANSE, 2002, p. 63). Referências como essa, sobre a formação escolar, estão em todo o livro: em alguns momentos, até parece que é o professor de Português e Francês que está falando.

Joviano, além de sua esposa, Dona Fia, tinha um filho ainda criança. Dona Fia implicava com o hábito, segundo ela, não saudável do filho em ficar o tempo todo lendo gibi: “larga esse Gibi dos inferno e vai comprar gás agorinha mesmo. O menino passou pela porta, o olhar pregado na história em quadrinhos” (BRASILIANSE, 2002, p. 49). O que me interessa nesse fragmento não é o hábito de leitura de uma criança cujos pais eram analfabetos, mas sim o desenvolver da narrativa.

A implicância de Dona Fia não se resumia apenas ao gosto do filho, “não sei porquê o governo não proíbe essas porcaria. Pra minino é Gibi Chato, de caso de bobagem. Pra gente grande é só revista imoral cheia de mulher pelada” (BRASILIANSE, 2002, p. 49). Mais uma vez o romancista traz o diálogo para as artes visuais, com a reprovação da leitura de história em quadrinhos, enquanto acusa as revistas de serem imorais, por terem em suas páginas o nu feminino.

O admirável, na opinião do pedreiro simples e não alfabetizado Joviano, é que ele está sintonizado com as teorias da produção plástica da história da arte, “Joviano deu um palpite. Mas isso é nu de arte, Fia” (BRASILIANSE, 2002, p. 49). Esse tema da representação do corpo nu sempre foi recorrente na história da arte, porém ele não era aceito por pessoas como a Dona Fia, por julgarem, com base numa matriz de valores muito rígidos, como sendo safadeza e atrevimento.

Sobre o tema do corpo nu, Brasiliense mostra dois pontos de vistas sobre a interpretação do nu feminino na arte, característica nada recente na historiografia: Dona Fia representa o zelo e o pudor, enquanto Joviano o naturalismo dos artistas, “Tu é besta

Jove. Que dia tu já viu nu que não fosse descaramento?” (BRASILIANSE, 2002, p. 49). No capítulo sobre as relações entre Brasiliense e Confaloni, o tema do nu artístico voltará à discussão, dessa vez para abordar uma situação real, de dificuldade, que os alunos da EGBA, Escola Goiana de Belas Artes, encontravam para localizar mulheres para modelo vivo.

Dona Fia prossegue em sua intransigente posição: “Foi-se a vergonha. Até as folhinhas de hoje é um despropósito. Antigamente a gente podia rezar terço diante de folhinha, que era tudo cara de santo e anjo, mas hoje? É só safadeza” (BRASILIANSE, 2002, p. 50). Com essa discussão entre Joviano e sua esposa, Brasiliense facilita minha intuição em procurar na sua literatura as relações intrínsecas com as artes visuais.

A educação formal e a realidade da escola estão em *Rio Turuna*, uma imagem a cores e ampliada da condição das crianças pobres do sertão de Goiás: “Rosinha, ela tava na escola, estudando já bem adiantada, mas a seca esbandalhou os planos da gente” (BRASILIANSE, 1964, p. 74). A narrativa da dificuldade da menina em frequentar a escola tem uma força imagética; principalmente a expressão “esbandalhou”, que remete a figuras de trapos, e de esfarrapar-se, despedaçar-se.

Ainda sobre a ocorrência de situações envolvendo o tema da escola, assim conta o romancista: “Marcelino, filho único, se via obrigado a tomar conta dos serviços domésticos, nas horas em que não ia à cidade para frequentar a escola do mestre Zeco” (BRASILIANSE, 1964, p. 28). Jovem do sertão do norte goiano, Marcelino tipifica como se ocupa o tempo dos filhos dos trabalhadores pobres dessa região: nas atividades domésticas ou na escola.

Com a força dramática dos pintores modernistas, Eli Brasiliense, com lucidez e realismo, mostra em Marcelino como viviam muitas crianças do interior trabalhando e estudando; porém, crianças órfãs e pobres não tinham o privilégio do acesso e continuação da educação, “saiu da escola com a morte da mãe” (BRASILIANSE, 1964, p. 18). Essa descrição está logo no início do romance. Porém, com o desenvolvimento da narrativa, o autor deixa muito claro os obstáculos e o imperativo de a criança frequentar a escola.

A marcante presença no norte goiano dos padres dominicanos de origem francesa encontra-se no relato de exclusão de Marcelino da escola por ter de trabalhar

desde criança “não pudera continuar os estudos, apesar de ter uma vontade louca de cursar o colégio dos dominicanos” (BRASILIENSE, 1964, p. 67). Nas páginas do romancista encontro o desejo de um adolescente de estudar e a qualidade que o narrador tributava ao ensino ministrado pelos padres franceses em Porto Nacional.

2.4 O norte goiano

A história do norte de Goiás pode ser lida por verossimilhança em *Rio Turuna*. As lembranças de Marcelino se misturam: ficção, fatos e personagens reais da história de ocupação dessa região. Zé Dias e o coronel Carlos Gomes Leitão exemplificam essa apropriação. Para o historiador Palacín, “José Dias foi o líder carismático, na primeira revolução de Boa Vista” (1990, p. 81). Os conflitos envolvendo Zé Dias tanto na historiografia como na ficção encontram pontos convergentes. Uma das versões sobre o destino de Zé Dias, apresentado por Palacín, está nas páginas de *Rio Turuna*.

O texto literário ultrapassa as intenções do historiador, nesse sentido penso como Burgarelli: o que Brasiliense faz “é literatura – não história, crítica política, sociologia etc. – suas palavras não devem ganhar o estatuto de verdade, e sim de letras” (BURGARELLI, 2011, p. 98). Literatura é arte, é ficção, tem o compromisso com a autonomia e a sensibilidade do romancista, de partir de contextos históricos, políticos, culturais e religiosos específicos do norte goiano para criar sua narrativa. É um documento da memória de uma época, mas ao mesmo tempo é arte sem amarras.

No livro *Uma Sobra no Fundo do Rio*, editado e publicado depois de *Rio Turuna*, Brasiliense faz novamente alusão ao herói dos sertanejos, José Dias: “era bom não esquecer do caso de Zé Dias. Embelecaram o homem com uma mulher bonita que nem cobra de cipó e terminaram envenenando ele, já no rio” (BRASILINSE, 1971, p. 108). No desenrolar desse tópico, a memória desse homem, líder dos sertanejos, será lida nas páginas do romance regional e da historiografia de Palacín e Maranhão.

Othon Maranhão, com um olhar retrospectivo, lembra os acontecimentos em que estava envolvido e escreve as recordações dos fatos que se desenrolaram no início do século XX, no livro *Setentrião goiano*. Para ele, “a história é a recordação do passado, e cada povo tem a sua história. Pedro Afonso e Boa Vista, os vastos municípios do extremo norte de Goiás, também têm a sua história, intercalada de fatos lamentáveis, porque o progresso é luta e a luta conduz alegria e pranto” (MARANHÃO 1978, p. 2).

Esses acontecimentos foram retratados por Bernardo Élis em *O tronco* e por Brasiliense em quase todos os seus romances.

Nas páginas dos romances de Brasiliense também está a narrativa da saga de Zé Dias nos conflitos no norte goiano, no final do século XIX e início do século XX, e a sua força de mobilização popular que representava o general desse povo. Nesse sentido, Castro, diz que é o “meio social formado de massas humanas predispostas à aceitação destes tipos singulares que simbolizam a sua aspiração de fuga da miséria – fuga pela força do fuzil ou pela força da magia” (CASTRO, 1992, p. 229).

Sobre os conflitos do norte goiano e sobre a liderança de Zé Dias penso que foram uma reação ao latifúndio e ao coronelismo, nas palavras de Linhares:

Contra a fome e a miséria a massa de sertanejos, matutos, caipiras – em suma o campesinato brasileiro, tendia a reagir sob duas formas: com a formação de grupos de cangaceiros que lutam de armas nas mãos, ou com a formação de seitas de místicos (LINHARES, 1999, p.83).

É nesse contexto que, para os sertanejos, um homem como José Dias raramente é visto como criminoso, mas sim como salvador.

Na versão de Brasiliense, o “coronel Leitão não gostava de negócio de lei, de papelada de sêlo. Também não era homem de dar fio de barba em transação nenhuma. Queria porque queria, mandava porque podia, e pronto” (BRASILIANSE, 1964, p. 93). Como não é o objetivo deste trabalho aprofundar as assimetrias entre a literatura e a historiografia dessa região, sendo objeto para outro trabalho, transcrevo Palacín, que resume: “não é fácil traçar um perfil do coronel Leitão, principal protagonista da primeira revolução de Boa Vista” (PALACÍN, 1990, p. 46). As duas personagens desse romance, Zé Dias e Leitão, viveram no mesmo contexto histórico.

O trágico nessa obra é que a destruição do herói Zé Dias se dá justamente no seu ponto fraco, que era o amor que devotava à educação. Foi uma falsa professora que o destruiu. Nas palavras de Maranhão, “Leolinda Daltro, do Rio de Janeiro, senhora educada, conversadeira, aparentando menos de 40 anos” (MARANHÃO, 1978, p. 21). Para o romancista: “a senhora é moça fina, não vai se acostumar com isso aqui” (BRASILIANSE, 1964, p.143). Com o objetivo de se aproximar da cidade, a sensibilidade e a sensatez do herói não foram suficientes para fazê-lo desconfiar do

perigo: “Nossa profissão exige sacrifício. Eu darei bem com todo mundo” (IDEM, 1964, p. 143). A falsa professora o desmantelava.

A descrição da ousadia dos inimigos do general dos sertanejos, sabendo de sua veneração por educação formal, foi a de recrutar uma linda mulher para assassiná-lo. “Ele estava bastante perturbado. Esforçava-se por manter a calma, e que nunca havia perdido nos combates” (BRASILIANSE, 1964, p. 142). Até parece a trama de filme: uma mulher disfarçada de professora se aproxima e seduz o mocinho, deixando-o negligente com sua segurança e com a dos homens que o seguiam até destroná-lo completamente.

Esse grande homem, tanto na ficção como na historiografia, como demonstrarei mais a frente, foi uma das personalidades que marcaram o sertão goiano no tempo que os aparelhos de Estado eram controlados por coronéis latifundiários: “Zé Dias, homem alegre mesmo nas horas de combate, diante daquela mulher espetaculosa. Estava murcho. Parecia um animalzinho indefeso diante de uma sucuri” (BRASILIANSE, 1964, p. 144).

Não demorou muito até a mulher enfeitiçar o homem:

Estava completamente embeijado pela novata. Era um amor violento, que o fizera descuidar-se de suas obrigações de comandante daqueles sertanejos bravos. Nem se lembrar de que eles o seguiam com tanta sinceridade e confiança (BRASILIANSE, 1964, p. 144).

Assim, com desfecho realista, depois de conquistar o homem, foi questão de tempo preparar a cilada que culminaria em sua morte. Um parêntese para o idealismo e a liderança de Zé Dias, na ficção regional “a gente chamava seu Zé Dias de general. Lá isso ele era, e dos melhores que já teve pra ganhar guerra contra soldado” (BRASILIANSE, 1964, p. 92). O que me encanta na maneira com que Brasiliense desenvolve sua narrativa é a clareza, a lucidez do general, quanto à possibilidade de construir uma escola em uma zona de conflito.

Como líder carismático dos camponeses, Zé Dias tem na historiografia as mesmas características da ficção, “Zé Dias era esse homem esperado, que surgia do meio dos sertanejos. Humilde na aparência, mas de espírito altivo e sincero. Sobre ele recaíram as esperanças de todos, esperanças já quase afogadas em sangue e em depredações contínuas” (BRASILIANSE, 1964, p. 145-146). Essa opinião sobre o

general dos sertanejos é a que prevalece no texto de Palacín, a propósito de sua atuação nos conflitos entre coronéis e policiais que dominou Goiás em grande parte do século XX. O historiador está em completa sintonia com o romancista sobre o indivíduo de Zé Dias, ambos não deixam dúvidas quanto à sua liderança.

Contrária àquela visão do cangaceiro e arruaceiro, Palacín e Brasiliense o veem como alguém justo e valente diante do poder dos coronéis: “o general do sertão, o cavaleiro invulnerável bem merecia uma lenda. Seu súbito eclipse, após sua breve e fulgurante trajetória, deve ter inflamado a imaginação popular” (PALACÍN, 1990, p. 85).

A versão da morte do herói seduzido por uma mulher espetaculosa, na descrição de *Rio Turuna*:

Zé Dias seguira de batelão até Belém, com apenas quatro homens. Lá deu-lhes ordem que voltassem. Pegara um navio costeiro e fora esbarrar no Rio, por insistência de Lazineira. Naquela metrópole de atordoamento era apenas um mosquito preso numa vasta e complicada teia da política de Leitão. Ficara entregue à esperteza da mulher fascinante (BRASILIANSE, 1964, p. 145).

Na ficção, o nome da professora é Lazineira, na historiografia de Palacín e Maranhão chama-se “Leolinda Daltro” (PALACÍN, 1990, p. 85).

Zé Dias e a professora, na narrativa de Brasiliense, Palacín e Maranhão:

Em 1900, quando as estradas do norte goiano eram desertas, incultas e os poucos habitantes ignorantes, rudes, uma mulher deslocou-se do Rio de Janeiro para prender um Caudilho que não conhecia. Esta mulher era a professora Leolinda Daltro, realizando uma missão patriótica, fato raro na história da humanidade (MARANHÃO apud PALACÍN, 1990, p. 85).

Dois versões semelhantes diferem, em pequenos detalhes, o fim trágico de Zé Dias na literatura de Brasiliense e na história do norte de Goiás. Parece-me razoável e pertinente a narrativa de Maranhão:

Nesse momento de apreensões, apareceu a professora Leolinda Daltro, mulher nova, de fina educação, propondo-se a ir buscar o caudilho, sem nenhum aparato bélico. Seu longo tirocínio escolar fizera-lhe compreender que os meninos crescem precisando, sempre, de sábia orientação. Embora parecesse temeridade tamanha aventura, o contrato foi firmado, independente de publicidade, e a professora viajou debaixo de rigoroso sigilo (MARANHÃO apud PALACÍN, 1990, p. 85).

Brasiliense descreve Zé Dias, em seu romance, com algumas semelhanças com a narrativa de Maranhão. Penso que os dois tinham conhecimento da mesma versão da

morte do herói: nos dois textos, ela ocorreu no Rio de Janeiro; para Brasiliense, na cidade maravilhosa “deram um jantar pra êle, numa daquelas biboca danada do Rio. Na mesma noite morreu. Disseram que foi de congestão” (BRASILIANSE, 1964, p. 145). Assim conclui: “ele morreu, mas foi envenenado, isto sim. Aquela diaba foi mandada de propósito, e soube fazer a coisa do jeito que eles queriam” (idem, p. 145)

Maranhão ressalta o acolhimento e o reconhecimento das autoridades quanto às qualidades do general dos sertanejos goianos, “no Rio, José Dias apresentando às autoridades que lhe concederam a cidade por homenagem, e o colocaram numa chácara, onde esqueceu as façanhas do passado, numa vida de recuperação. Tempos depois, faleceu de varíola” (MARANHÃO apud PALACÍN, 1990, p. 86). Tudo indica que a lenda profetizada por Palacín já existia no norte goiano.

Termino esse assunto com a mesma pergunta que fez Palacín: “que pensar desta narração? O historiador fica perplexo, sem poder aceitá-la, mas também sem elementos para infirmá-la” (PALACÍN, 1990, p. 86). Esse recorte que mistura ficção e realidade mostra que o romance, como escrita revolucionária, pode traduzir a história por verossimilhança de modo a desafiar os próprios historiadores.

2.5 O coronelismo

Uma Sombra no Fundo do Rio (1970) expõe as mazelas de certos grupos sociais: políticos e militares. São ingredientes da obra “cidade, rio, morte, política, falcatruas, arbitrariedade, mitos-crendices: valores e conceitos regionais. Sonhos, amor, ódio: valores universais do homem” (OLIVAL, 1998, p. 165). O autor realça nesse livro a desproporção existente entre o explorador, a autoridade policial, política e o explorado, o povo pobre do sertão, o que ajuíza a visão crítica do escritor.

Uma Sombra no Fundo do Rio pode assim ser resumida:

É a saga de Cipriano, o anti-herói que arrasta consigo uma rede de valores do homem, numa amostragem de medida regional e, mesmo universal, apresentados num perfil cáustico ainda que enteneedor (OLIVAL, 1998, p. 166)

Nesse livro, vejo a intenção crítica de Brasiliense, exemplificado nos valores do anti-herói, Cipriano, um barqueiro, cabra respeitado até pelo Governo. Enquanto não esconde a corrupção e a covardia das autoridades do Estado e da região.

A morte da esposa de Cipriano começa assim:

Um dia que se ausentara de casa, seus inimigos vieram. Mataram Madalena, com a maior judiação. Abriram-lhe o ventre a facão, para retirar o menino ainda vivo e fazer dele peteca. Era uma brincadeira de abutres, a jogar a criança para cima, para espetá-la no punhal (BRASILIANSE, 1970, p. 17).

Uma Sombra no Fundo do Rio. Sobre essa obra estou inteiramente de acordo com Almeida, “é uma obra-prima dentro de sua temática, forma, estrutura e corrente literária avançada” (1985a, p. 28). Nesse livro, os capítulos são pequenos, abordando uma variedade de temas. Eli Brasiliense, na segunda página, que é também o segundo capítulo, fotografa em palavras e descreve as obras dos santeiros Barrocos de Goiás, que confirmam a hipótese desse estudo: a descrição parece ter semelhança com a poética de Confaloni.

Na narrativa do romancista, os escultores santeiros Barrocos de Goiás esculpam e trabalhavam: “os traços fisionômicos de gente de casa, parentes. Valiam as invocações, não as semelhanças. O medo de castigo do alto dava poderes impessoais a essas imagens Barrocas” (BRASILIANSE, 1972, p. 14). O pintor de telas e afrescos Nazareno Confaloni também tinha o mesmo procedimento na composição de suas obras religiosas ou não. As imagens de Cristo, Maria, Adão, Eva eram sempre de pessoas, simples, conhecidas do artista.

Nesse livro, Brasiliense representa a figura do ser humano através de uma imagem deformada do homem, do anti-herói Cipriano, que, em sua honestidade e fama de homem de corpo fechado, atrai uma trama de covardia da parte das autoridades policiais. A suspeita que fica é que o autor não se restringe à deformação moral de certas autoridades da época, da região norte, mas contemporaniza uma crítica à sociedade.

Penso que do ponto de vista social e político, Brasiliense está em sintonia com Candido, “a cultura caipira se desenvolveu e conservou na base dos agrupamentos rurais, onde aparecem, em toda a sua rusticidade, aqueles mínimos de vida e sociabilidade” (CANDIDO, 1979, p. 77). Parece-me que as situações descritas nas páginas da ficção do romancista se configuram nesse conceito dos mínimos vitais, uma vez que a violência, a escassez, a fome, a miséria e a exploração eram sempre enfrentadas por homens e mulheres com muita coragem.

Para Linhares (1999, p. 97), estados como Goiás têm famílias locais poderosas que passam a controlar diretamente a máquina administrativa, ocupando todos os cargos públicos disponíveis, afastando rivais e desafetos, demitindo e depondo chefes políticos não confiáveis e recorrendo, sempre que necessário, a tropas de jagunços, para incendiar fazendas, saquear vilas e cidades e, claro, assassinar oponentes. Nas páginas de *Brasiliense*, a formulação da história da agricultura está dita de forma poética.

A historiografia de Goiás confirma o poder dessas famílias, mostra ainda que “trabalhar para alguém não significava um contrato de serviço prestado e salário era o estabelecimento de um laço pessoal de dependência pessoal” (PALACÍN, 1994, p. 96). Essa condição, para Martins (1997, p. 95) se configura quando o trabalhador compromete a sua própria sobrevivência, quando é expropriado da possibilidade de viver, trabalhando mais do que a jornada normal de trabalho. Isso fica claro quando, ao final de meses de trabalho, nada tem a receber; ao contrário, ainda tem de pagar algo a quem o empregou.

A reflexão de Vieira (1984) sobre a obra de Bernardo Élis encontra acordo com o que penso sobre as personagens de *Brasiliense*. Para Vieira, a sociedade descrita por Élis era “rústica e cruel”, (p.74) ou ainda representava “um estado latifundiário” (p.76). *Pium* mostra quando o sertanejo abandona a lavoura e arrisca no garimpo, à procura de riqueza. São pobres acostumados a viver com tudo restrito e reduzido no campo, do qual foram expulsos pela frente pioneira, ou frente de expansão. Conceitos discutidos no trabalho de José de Sousa Martins (1997).

Sobre Goiás, o historiador Padre Palacín diz: “em todo estado, encontra-se o domínio da grande propriedade rural em mãos de poucas famílias aparentadas entre si” (1994, p. 95). No Estado do *Chão Vermelho* quem tinha o poder político era o fazendeiro; semelhante a um senhor feudal, mandava e era dono de terras e dos indivíduos; quem diz isso é a história: “O empregado torna-se assim homem do patrão, num sentido real” (PALACÍN, 1994, p. 96). Para o posseiro, o meeiro, o agregado e o sem-terra só mesmo a mira do revólver, ou o mínimo para a sobrevivência.

Ainda sobre o latifúndio: “Dentro dessa grande propriedade, trabalhavam e viviam seus dependentes: sitiantes, vaqueiros, meeiros, camaradas, jagunços etc., num sistema patriarcal, herdado do período colonial” (PALACÍN, 1994, p. 95). Outra

questão importante sobre a qual nos fala Palacín é que algumas vezes o poder constituído dos coronéis não dependia exclusivamente da posse inicial da terra: o monopólio e apropriação surgiam depois. Médicos, advogados e até padres obtinham e construíam estruturas locais de mando eficiente.

No realismo dos romances de Brasiliense, encontro dito de outro modo o que a historiografia de Goiás diz de forma particular e algumas vezes maquiada de ficção: em *Pium*, Zé do Carmo, barqueiro e lavrador agregado sem-terra, antes de ser garimpeiro, assim via o latifundiário, “vou trabalhá com qualqué desses graúdo. Um dia a gente pode ramjá um pé-de-meia e comprá um pedaço de chão”(BRASILIANSE, 1985, p. 56). O objetivo principal do camponês nesse exemplo é trabalhar para os fazendeiros e conseguir dinheiro suficiente para comprar um pedaço de terra.

Depois da decepção de viver como agregado sem-terra, Zé do Carmo chega à seguinte conclusão: “esse povo rico é uma gente isquisita. A gente morre no sirviço deles e fica por isso mesmo” (BRASILIANSE, 1985, p. 57). A descrição da vida do camponês é de arrepiar: “o pobre é que sunga com o peso do rico. Mas o qui me dana é qui eles não gosta de pagá a gente direito, eles pode comprá tudo, até a justiça” (BRASILIANSE, 1985, p. 30). Esse controle absoluto da máquina administrativa por poucas famílias foi anteriormente demonstrado.

O tema da exploração do lavrador, do camponês, do agregado, meeiro e sem-terra, está pintado em cenas cinematográficas na ficção de Brasiliense. Por exemplo, em *Bom Jesus do Pontal* está a crueldade do senhor feudal coronel Martins que possuía até exército particular de capangas e jagunços. A suposição deste estudo é que não se trata de uma discussão maniqueísta entre homens bons e homens maus, e sim de um recorte de classe.

Borges (1986), ao falar sobre literatura, tem uma posição semelhante àquela defendida por Palacín na historiografia (1994). Segundo ela: “o romance da década de 50, em Goiás, marca-se, profundamente, com o estigma da terra, do meio, da exploração social, da luta pela sobrevivência, da opressão, da desigualdade” (BORGES, 1986, p. 94). É esse realismo estético que me interessa para alargar o campo de pesquisa sobre a cultura e a história de Goiás.

As deformações do homem/mulher e até de crianças e velhos no romancista são provocadas em consequência das condições de ainda feudalismo, coronelismo e clientelismo nos ermos de Goiás. Concordo com a ideia: “o romance da década de 50 é um documento, um jornal fictício, mas verdadeiro, que conta a história dos vencidos, dos que lutam, dos que sofrem e morrem, deixando atrás de si um rastro de fome de justiça e punição” (BORGES, 1986, p. 95).

A narrativa de *Brasiliense* se confirma nessas peculiaridades configuradas na convivência das autoridades, na corrupção do policial, delegado, juiz como bem exemplifica “agindo não em nome da força da lei, mas em nome da lei da força” (VIEIRA, 1984, p. 148).

Na formulação de Borges: “o romance desta década é, também, o registro literário de um mundo violento, agressivo, onde a exploração física e moral do homem pelo homem aperta o coração e dói nos olhos de quem percebe tanta verdade na ficção” (1986, p. 107). Esse argumento se confirma na comparação da literatura de *Brasiliense* com a narrativa histórica. No início deste trabalho, anunciei que a ficção do romance seria vista como documento histórico e também estético.

Caminhando para o fechamento desse tópico, o mais desalentador depois de ter acessado inúmeros livros, sobre a fome, o camponês, o coronelismo e o latifúndio, é saber que os romances de *Brasiliense* continuam atuais, pois: “nem a força da bala dos cangaceiros, nem a força da fé dos místicos e dos beatos deram fim ao sofrimento e à opressão, de que até hoje padecem os camponeses” (CASTRO, 1965, p. 26).

2.6 Da religiosidade popular à galeria de arte contemporânea

Continuando a discutir a literatura de Eli *Brasiliense*, analiso agora a questão da compra de um ex-voto, na romaria de Trindade (GO) para ser enviado às exposições e às galerias de arte contemporânea, presentes no romance: *Chão Vermelho*. A ideia que defendo, considerando o período histórico da escrita e da publicação do romance, é que as características da escultura ex-voto, materialização de um pagamento de promessa, a qual seria depositada aos pés do santo, estão presentes na arte produzida por Confaloni, nos anos 1950\60\70.

O debate sobre a arte contemporânea está motivado pela cultura popular, tendo o seu fundamento numa ação da religiosidade do povo. O popular, nesse caso, tem o mesmo sentido formulado por Canclini: “o popular é nessa história o excluído: aqueles que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado; os artesãos que não chegam a ser artistas” (2003, p. 205). O exemplo que Brasiliense escreve em *Chão Vermelho* mostra como um escultor anônimo tem o seu trabalho de artesão transformado em arte contemporânea.

O ponto de partida será a questão da “compra de um ex-voto”, assim como tentar entender e relacionar o diálogo das personagens durante a negociação do objeto sagrado, com a produção poética de Nazareno Confaloni, artista plástico, contemporâneo de Brasiliense. Não tenho a pretensão de entrar na discussão que é pertinente ao campo da literatura, apenas utilizá-la como suporte de fundamentação da hipótese apresentada.

Ao falar do “Romance em Goiás”, Borges encoraja-me a perseguir as relações intrínsecas entre literatura e artes visuais, quando diz: “o romance é um gênero literário que possui linguagem e estrutura rebeldes, do qual se espera liberdade ilimitada e revolucionária” (1986, p. 21). É justamente na trajetória de construção e singularidades desse gênero pesquisado por essa autora, que encontro a presença de Eli Brasiliense em todos os períodos analisados por ela, com publicações rebeldes e por que não dizer revolucionárias.

Na tentativa de me aproximar das peculiaridades das técnicas da literatura da obra *Chão Vermelho* de Eli Brasiliense, numa perspectiva da literatura, busquei fundamentação teórica nos trabalhos de Olival (1998), Borges (1986) e Machado (1989), especialistas na obra do romancista. A intenção aqui foi tão somente situar o autor e tirar algumas observações sobre a poética criativa da arte literária, que não é minha especialidade.

A literatura visual de Brasiliense está na sua narrativa cinematográfica. Isso é claro, sobretudo nas falas e na tensão que envolve as personagens, como quando se encontra “uma mulher escarrapachada à beira do muro pedindo esmola. Em cima de um caixote se via enorme e deformada mão de cera de abelha” (BRASILIANSE, 2002, p.

200). A descrição da cena em planos e a narrativa estão muito próximas da linguagem cinematográfica.

2.7 O ex-voto e a arte contemporânea

O que me interessa nessa questão da arte popular e da arte contemporânea é a visita à romaria de Trindade das personagens Francisco, Turco, Toninho e Jorge. Francisco, no primeiro contato com o ex-voto, diz aos seus amigos: “spia só gente! Aproximou-se da mulher que esperava de mão estendida. – Isto é altar, dona? – Promessa, moço” (BRASILIENSE, 2002, p. 200). O espanto e o interesse imediato demonstram, logo de início, que mesmo não participando do mercado de bens simbólicos, aquele objeto era arte ou, pelo menos, algo visto como transcendental.

Esse diálogo evidencia o contexto que envolve de um lado a fé de uma senhora católica, e de outro a percepção de um apreciador da obra de arte. Essa é uma possível interpretação da reação de Francisco, que, naquele momento, está fazendo o que os artistas contemporâneos entendiam por produção artística por meio da apropriação, citação ou releitura e era corriqueiro nesse período da história.

Brasiliense, logo no início do desdobrar das cenas e dos diálogos, deixa preciosas pistas sobre o entendimento de Francisco sobre a arte, que está completamente em sintonia com a fala de Milliet, referindo-se à produção plástica dos anos 1950\60: “a negação da obra e da autoria, a substituição do artista pelo propositor, não artista” (1992, p. 28). Mesmo não sendo o escultor do ex-voto, ao se apropriar dele, com a intenção de fazê-lo obra de arte enviando-o a galerias, Francisco está ao mesmo tempo negando a autoria e sendo o propositor criador contemporâneo.

Não se contentando em apenas olhar, “Francisco levou a mão rumo ao caixote. – Pode pegar dona? – Pode pegar, moço. – Quem fez isso, dona? – Um tio meu, que é santeiro” (BRASILIENSE, 2002, p. 201). O interesse do personagem do romancista na escultura é evidente. Francisco estava em harmonia com a criação das artes visuais no final do automodernismo, quando a pintura sai da moldura e a escultura perde o pedestal e ultrapassa o academicismo e se expande para o cotidiano e a vida.

A mulher explica as razões do ex-voto: ela tinha uma doença “nas costa da mão esquerda do tamanho de uma laranja. Fiz promessa e a coisa-feita sumiu” (BRASILIANSE, 2002, p. 201). O importante a observar não é apenas a descrição precisa do diálogo quando descreve até o material de criação da escultura, “cera de abelha” (2002, p. 201), mas a convicção de Francisco, de que aquilo é arte, daí procurar saber se é objeto sagrado, quem fez e se ele pode tocá-lo.

O papel desempenhado por Francisco foi o de artista contemporâneo. A sua atitude de retirar um objeto do seu contexto não artístico institucionalizado e se apropriar dele e fazê-lo obra de arte. Essa foi uma ação recorrente na História da Arte Moderna. Penso que Gustav Ritter², ao utilizar restos de madeiras e, com poucas interferências, criar esculturas sem forma definida, seguia essa mesma tendência da criação poética apontada por Brasiliense.

Após a apreciação, observação e toque na escultura/ex-voto, Francisco faz a proposta que de início coloca em xeque a fé da mulher mendiga. “A senhora quer cinqüenta mangos por essa mão? Ela hesitou. Olhou o menino dormindo, as panelas vazias, baixou a cabeça. – Deus me livre, moço. É pecado” (BRASILIANSE, 2002, p. 201). Aqui está novamente criado o conflito entre o sagrado e o profano, entre pagar uma promessa ou aliviar um pouco a miséria de seu filho, quando ambos estão passando fome.

Na atitude da mulher devota do Divino Pai Eterno, que mesmo tentada pela oferta de Francisco, de comprar a escultura de cera de abelha, sabendo que o filho está com fome e as panelas estão vazias, rejeita o dinheiro por ser pecado, encontro uma relação com o que Antonio Candido (1979, p. 170) chama de “tradição mágico-religiosa”. Isso se observa quando no catolicismo popular o real e o imaginado se

² Gustav Ritter (1904 – 1979) nasceu no distrito de Hamburgo, Alemanha estuda marcenaria, arquitetura e escultura na Escola de Artes Livre e Aplicada, Hansische Hochschule für Kunst, Lerchenfeld, em Hamburgo. Em 1949 transfere-se para Goiânia. É nomeado professor do Ensino Técnico Industrial pelo Ministério da Educação e Cultura. Leciona a matéria Desenho de Mobiliário na Escola Técnica Federal de Goiás (UNES, 2009, p.117-123)

misturam através de promessas, de rezas, benzeções e de ex-votos para conseguir uma graça através da magia.

O catolicismo popular em sua manifestação mais intensa, como o exemplificado por Brasiliense, está fundamentado sobretudo na simplificação da representação e da compreensão da religião. Artista como Gauguin, quando pintava a imagem de Cristo no Taiti, simplificava a pintura, representando Ele tal como era a população local, com a intenção de mostrá-lo igual aos convertidos ao catolicismo. Nesse sentido, concordo: “as relações que se estabelecem entre o mundo natural e o sobrenatural são, pois, do mesmo tipo que as relações familiares e de vizinhança” (QUEIROZ, 1973, p. 61).

Enquanto vai desenvolvendo os interesses contraditórios de duas personagens totalmente opostas, um artista e uma mulher que vive de caridade, devota do Divino Pai Eterno, Brasiliense (2002) mostra a sua sofisticação de conhecedor e apreciador da arte produzida em seu tempo. Através de Francisco, mostra-nos o que é ser um intelectual e artista contemporâneo nos anos 1950-60.

Não satisfeito com a reação da mulher, de recusar a oferta por ser “pecado”, Francisco dobra o valor, “Dou cem. Ta bom?”. Seu amigo Turco repreende-o. “Ficou doido, Chico. Sai daí, turco! Não atrapalhe meu negócio” (BRASILIANSE, 2002, p. 201). Agora não é apenas a mulher, mas também os amigos de Francisco que também reprovam sua persistência em comprar um objeto sagrado, com a intenção de fazê-lo obra de arte.

Na reflexão de Machado sobre o romance *Chão Vermelho*, a autora afirma: “ao apropriar-se da história, o narrador passa a amá-la, a querê-la, redescobrimo-a, interpretando-a” (1989, p. 14). Nesse sentido, vou descobrindo e interpretando, o conflito vivido no dilema que envolve o simbolismo do catolicismo popular, que é pagar uma promessa depositando uma escultura aos pés do santo e a surpresa da proposta de vendê-la por ser uma obra de arte.

O detalhe dessa narrativa que mais chama minha atenção é a dualidade envolvendo as duas personagens: Francisco quer adquirir uma obra de arte, simultaneamente à fé da romeira, que era um obstáculo.

A mulher mudava o olhar do ex-voto de cera para a cara de Francisco, mas sua luta contra os temores que lhe esmagavam a miséria foi curta. Os olhos lustraram de ambição, estava até meio abobada. – falou cem, moço? (BRASILIANSE, 2002, p. 201)

Vencida a resistência e o medo de cometer pecado, a “mulher soprou as velas e segurou as cinco notas de vinte com jeito ganancioso” (2002, p. 201). Penso que não foi por ambição e sim por desespero da fome, que a mulher quebrou a sua promessa o que lembra Castro: “como os animais, voltamos a insistir, também o homem é capaz de alterar a sua conduta, quando acossado pelos martírios e estragos da fome” (1992, p. 220). Eram dois desnutridos e famintos, mãe e filho.

A resistência da mulher em vender o ex-voto para Francisco, com medo de cometer sacrilégio, lembra-me Queiroz: “A separação entre natural e sobrenatural é assim inteiramente fluída constituindo uma extensão do mundo profano” (QUEIROZ, 1973, p. 61). A autora se referia aos sitiante tradicionais e à sua religiosidade, condições não muito diferentes da situação vivida pela maioria da população rural de Goiás no período de escrita e publicação do romance *Chão Vermelho*.

A narrativa se desdobra em cenas e planos cinematográficos: o desatar da vida de uma mulher mendiga, que vê seu filho faminto, e não tendo como alimentá-lo, levou-me a compreender a sua honestidade, e a oportunidade de amenizar o seu sofrimento por algum tempo. Sou de opinião que a lealdade ao santo e a promessa continuam na ação da mulher. “Suas mãos tremiam. Depois arriou a cabeça entre os joelhos e desmanchou-se em choro” (BRASILIANSE, 2001, p. 201).

Concluído o dilema envolvendo a negociação do ex-voto, triunfante, Francisco diz: “Isto é uma obra de arte, cavalheiros. Vou mandá-la para um museu de arte moderna e é prêmio na certa” (BRASILIANSE, 2002, p. 202). Com essa fala, certifico-me que Brasiliense sabia o que estava escrevendo, extrapolando os limites do romance e fazendo crítica de arte, como era comum nesse período após a I Bienal Internacional de Artes de São Paulo, realizada em 1951.

No início da segunda metade do século XX, esboça-se no Brasil o Movimento Concretista e Neoconcretista. “No Brasil, o Movimento Concretista tinha, por volta de 1950, um único defensor: Mario Pedrosa, que começou a contaminar os artistas mais jovens” (GULLAR, 1999, p. 215). Destaco a particularidade e a convicção desses

movimentos quanto ao fim da representação pictórica, protestando com o tradicional esquema da gravura, da pintura e da escultura.

Não poderia inferir que Francisco, personagem de *Brasiliense*, era Concretista ou Neoconcretista; contudo, insisto que sua ação de se apropriar de um objeto, não sendo o criador, mas sim quem o compra, como sendo arte, está diretamente em sintonia com a poética, com a atitude dos artistas que sustentaram esses movimentos.

A incredulidade e a ignorância dos amigos de Francisco continuam: “Museu? – Exposição, cavalheiros. Vocês não entendem de arte moderna” (BRASILIANSE, 2002, p. 202). A crítica de Toninho quanto à aquisição de Francisco se dá em razão das deformações dos dedos e da própria escultura, enquanto a de Jorge diz ser um absurdo pagar cem cruzeiros “em um troço macabro” (2002, p. 202). Com essas caracterizações do ex-voto, é possível relacioná-la com a pintura de Nazareno Confaloni.

Novamente encontro, em *Brasiliense*, através da fala de Francisco, o artista, o crítico, o apreciador e o colecionador. “A arte não tem preço, senhores” (2002, p. 202). Aqui também está a configuração da criação da arte contemporânea, que, a partir da segunda metade do século XX, não se limita à produção artesanal original, como pode também ser uma peça de mobília de residência ou um guarda-chuva comprados. “É a necessidade do artista de consumir os suportes e criar formas livres das antigas conotações” (GULLAR, 1999, p. 223).

Além da resistência e da desaprovação da atitude de Francisco, Jorge parece ser o amigo mais preocupado com o sacrilégio cometido pela mulher. Assim, ele se justifica: “O pior é que a mulher ficou chorando. Você zombou da fé da coitada” (idem, p. 202). Francisco tenta convencer o amigo de que ela não cometeu nenhum pecado diante das circunstâncias em que se encontrava. “Deixe de bobagem, Jorge. A fome dela é maior que a fé” (BRASILIANSE, 2002, p. 202).

Mais uma vez, Francisco destaca a fome da pobre mendiga como a causa da venda do ex-voto. Penso que a fome dela e do filho era insuportável por mais tempo. Segundo Castro, entende-se que “a sensação de fome não é uma sensação contínua, mas um fenômeno intermitente com exacerbações e remissões periódicas” (1992, p. 221). Sendo assim, a negociação do objeto sagrado por cem cruzeiros, naquele precioso

momento, para a aquisição de alimento, representa mais confiança no santo de sua devoção do que incredulidade.

Com uma habilidade de um grande escritor, Brasiliense leva-nos a nos identificar e simpatizar tanto com Francisco, o artista, que decididamente rompe com a linguagem tradicional pictórica e figurativa da arte; quanto pela mulher sofrida e quase consumida pela miséria. O primeiro, pela sensibilidade estética peculiar dos artistas que encontram e retiram beleza de onde menos se imagina; e a mulher, por ter um fervor católico, típico dos devotos que contam quase que exclusivamente com a fé religiosa para solução de seus problemas mais imediatos e complexos.

Adquirido o objeto, a justificativa de Francisco, ao se referir à tristeza da romeira miserável que abre exceção de uma promessa e vende uma escultura sagrada, propõe uma inversão:

Chorou foi de alegria porque ali só tinha fogo e água. Vocês me perguntam o que quero fazer com isso. E o santo, faria alguma coisa também? É um troço curioso, fica melhor nas mãos de quem entende de arte (BRASILIANSE, 2002, p. 202).

Com esses argumentos, Brasiliense reforça a minha suposição de ser ele um profundo conhecedor da arte contemporânea produzida no Brasil dos anos 1950 e 1960 que ficou marcado por uma mudança em termos de estilos e atitudes dos artistas que, semelhantes a Francisco, produziam ou compravam instalações antiformais em que materiais pobres e grosseiros eram utilizados buscando expressar poesia ou indignação.

Com a compra do ex-voto, “a autoria se fecha frente às poéticas da apropriação” (FREIRE, 2006, p. 9). Brasiliense, através de Francisco, mesmo não pertencendo a essa tendência poética, porém semelhante aos artistas do Movimento Concretista e Neoconcretista, amplia o sentido e a criação da arte e abre novas possibilidades, diferente da tradicional pintura, gravura e escultura. Mesmo permanecendo o formato convencional da escultura, Francisco surpreende na escolha do material (cera de abelha).

2.8 Cultura e historiografia de Goiás

A historiografia de Goiás pode iluminar outros aspectos do contexto de criação e publicação dos romances, tendo como referências: Oscar Sabino Jr. (1980) e Barsanufio Borges (2005).

Sabino Jr. inicia sua história da literatura goiana nos anos 1940, precisamente com a “geração de 45”, onde está o início da literatura com forte caráter naturalista de Eli Brasiliense. Sobre a importância dessa geração, destaca: “A partir desse instante cultural, alguns buscavam outras dimensões para a ficção regionalista em Goiás. Havia a preocupação de explorar a linguagem oral, de forma mais ousada” (1980, p. 115).

Na história da arte goiana de Sabino Jr. (1980), os anos de 1950 do século XX são apontados como sendo o período de distinção da produção local, com o surgimento de, entre outros, os artistas: Gustav Ritter, Frei Nazareno Confaloni e DJ Oliveira, artistas pioneiros na criação e no ensino em Goiânia. São eles que irão, com algum tempo de atraso, inaugurar o modernismo nas artes visuais no estado.

Sabino Jr. otimista, afirma: “Na década de 60, perspectivas animadoras se abriram para os intelectuais goianos, com maior ênfase a partir da consolidação de Brasília, fenômeno que se refletiu não apenas na área econômica, mas também no contexto cultural e social deste estado” (1980, p. 118). Sou prudente e menos entusiasmado, justifico minhas desconfianças no conteúdo dos discursos dessa época de Pedro Ludovico Teixeira no Senado, sobretudo quando fala da pobreza e da miséria da maioria do povo goiano e brasileiro.

O discurso de Teixeira sobre os camponeses e a pobreza extremada dos que viviam desamparados das leis trabalhistas, sem saúde e sem terra para trabalhar é realista: “todos tiveram medo de enfrentar esse problema que considero o mais grave da nossa política” (TEIXEIRA, 1973, p. 290). Eli Brasiliense, em sua prosa, consegue mostrar, de forma poética, o lado trágico da miséria e da pobreza em que viviam os camponeses, meeiros, agregados, posseiros e sem-terras do estado de Goiás.

Teixeira afirma ao discursar no Senado: “os homens que mais sofrem são os que se dedicam à produção de alimentos. Lutam contra a agressividade da natureza, enfrentando a soalheira de manhã à noite, a falta de conforto, as endemias rurais e sujeitos ao excesso ou à falta de chuva” (1973, p. 287). Está obvio na fala do ex-

governador de Goiás, que a situação, sobretudo do camponês, não mudou muito mesmo com a consolidação de Brasília.

Os camponeses mais pobres são uns verdadeiros párias, alimentando-se mal, passando frequentemente fome, não tendo capacidade econômica para se vestir, pois vivem constantemente em andrajos e farrapos (TEIXEIRA, 1973, p. 187).

O discurso de Pedro Ludovico Teixeira refuta qualquer otimismo exagerado sobre a condição de vida do pobre de Goiás.

O historiador Barsanufio Borges também tem uma visão semelhante à de Teixeira: “Goiânia, por exemplo, tomada como símbolo maior da modernização no Oeste, permaneceu encravada em um mundo agrário e tradicional por várias décadas” (2005, p. 118). Mesmo vivendo um período de nascimento da literatura e das Artes, Goiás, em boa medida, ainda não tinha superado as condições que Antonio Candido (1979, p. 48) chama de: “mínimos vitais e sociais”, que se configura numa alimentação precária, com moradia improvisada, vivendo com tudo restringido. Barsanufio Borges acrescenta:

Um Estado agrário e pobre como Goiás, com uma baixa arrecadação fiscal e um empresariado incipiente, teria de esperar até os anos de 1960 para conhecer o início de um processo de modernização da sua estrutura econômica (BORGES, 2005, p. 118).

Brasiliense não apenas apreciava, assim como conhecia muito bem, as características poéticas, incompreendida e rejeitada da arte moderna, como também estava atento ao que acontecia na política e na economia desse estado. Segundo Machado,

A narrativa de Eli Brasiliense simboliza as suas experiências e as do oprimido. Por aporias simples ou complexas, o narrador por ele construído procede ao jogo do é ou do será que, como marcas indiciais da flutuação das fronteiras entre a realidade e a fantasia (1989, p. 168).

Na leitura de *Chão Vermelho*, nos fragmentos envolvendo a diversão de jovens, na romaria de Trindade, a fé da mulher e a sensibilidade artística de Francisco, Brasiliense transita entre a imaginação e a realidade e se preocupa tanto com a opressão social, a desigualdade, a agressividade e a deformação consequência da miséria e da fome, como também pela beleza da arte extraída do objeto do cotidiano da mulher

devota do Divino Pai Eterno. Sua escrita revela o coração e a alma dos humilhados e ofendidos – por outro lado, transforma a tragédia de uma mulher em arte.

CAPÍTULO 3 - O MAGISTÉRIO AMPLIADO DE NAZARENO CONFALONI

3.1 Os duplos e a formação

Nesse capítulo, trago Frei Nazareno Confaloni e seus duplos: o religioso e o professor, o padre e o artista, o estrangeiro e o goiano, o regional e o universal enfim, o homem que mudou a história da arte em Goiás.

Diante das inúmeras possibilidades de apresentar as atividades exercidas por Confaloni, a maior dificuldade é eleger o ponto de partida. Por afinidade ou por formação seria mais fácil falar apenas do artista; contudo, cometeria o pecado de negligenciar os outros múltiplos que acompanharam a sua trajetória na Itália e em Goiás.

Nasceu Giuseppe Confaloni a 23 de janeiro de 1917, na cidade de Grotta de Castro, na Itália e faleceu em Goiânia a 4 de junho de 1977. Oriundo de uma família de agricultores, com dez anos de idade é transferido para a Escola Dominicana Apostólica Santo Antônio, em San Miniato. Os padres, ao perceberem o gosto e o talento do estudante para o desenho, conduzem o garoto Giuseppe a uma professora de desenho, iniciando suas primeiras aulas de arte.

Concluído o Ginásio da Escola Dominicana, em 6 de outubro de 1933, veste o hábito pela primeira vez e muda seu nome para Nazareno. A partir desse momento, estuda Filosofia e Teologia, e cria suas primeiras obras. Frequenta a Academia de Belas Artes de Florença, estuda no Instituto Beato Angélico de Pintura em Milão, frequenta a escola de pintura Al'Michelângelo em Roma.

Convive e aprende as técnicas das artes visuais com os mais importantes artistas italianos do século XX, produzindo pinturas, gravuras e afrescos. Em Roma, participa do Salão Minerva de Pintura; em Milão, de uma Exposição Internacional de Pintura; estava, assim, formado no berço da Arte Renascentista.

Sua mudança para o Brasil se dá com a chegada à Cidade de Goiás, em 27 de outubro de 1950, como artista e missionário dominicano para pintar a Igreja do Rosário. Não descuidava da sua vocação de religioso, muito pelo contrário, desempenhava com a

mesma dedicação o ofício de pintor como o de sacerdote nas cansativas desobrigas³, no interior do estado e posteriormente acumulou também a atividade de professor de pintura e desenho em Goiânia.

3.2 Destruição do patrimônio cultural de Goiás

Início a apresentação da obra do pintor, do escultor, do desenhista, do animador cultural e do padre Nazareno Confaloni, não por aquilo que mais me encanta na sua produção, mas sim no que mais me aborrece. Confesso a vontade que tenho de transformar esse relato em um panfleto indignado, por descobrir durante essa pesquisa a indiferença, a ignorância da própria igreja do religioso e de parte da sociedade goiana, que simplesmente destruiu algumas de suas criações.

A minha indignação se inicia com a destruição da pintura em afresco realizada em Goiânia em 1952, “na Eletromecânica, loja comercial, tendo por tema *As Comunicações*. Este painel tem grande importância por se tratar do seu primeiro afresco cujo tema não é sacro” (SILVEIRA, 1987, p.16). Confaloni pintou para representar o tema comunicações, índios e negros batendo tambor de madeira, bois, um peru e o mar ao fundo. Essa obra foi totalmente destruída, possivelmente as ousadas imagens concebidas para dar vida às “Comunicações” tenham desagradado o gosto sofisticado do proprietário e de seus nobres e cultos clientes.

Ainda em 1952, com alguns operários e outro padre, tem início a reforma na igreja de São José dos Bandeirantes/GO. Afirma Silveira: “Confaloni pensou em algo mais, atrás do altar, uma pintura, retratando São José com o menino Jesus nos braços, tendo ao fundo o Rio Araguaia” (1991, p. 30). Essa obra foi varrida da igreja quando ela passou novamente por reforma; a parede foi derrubada provavelmente sem que fosse percebido que se tratava do patrimônio cultural de Goiás e da Humanidade.

Em 1953, pinta em afresco a Via Sacra da Igreja de Santo Antônio, em Hidrolândia/GO, obra inovadora na apresentação da cena religiosa:

Para isso, não a concebeu como seria o esperado, com as quatorze estações, umas separadas das outras. Para dar mais impacto e animação ao tema,

³ Desobrigas são visitas pastorais as regiões distantes das paróquias para realização de casamentos, batizados e confissões.

resolveu realizá-lo em duas únicas pinturas gigantescas. As sete estações iniciais ficariam ao lado esquerdo da nave e as outras sete, do lado direito (SILVEIRA, 1991, p.41).

Com esses dois painéis, o artista rompe com a tradição da história da arte de separar e isolar as cenas. Concordo com a ideia de Silveira: “o efeito seria quase que o de uma fita no cinema, uma cena remetendo à próxima e assim sucessivamente” (1991, p.42). Para esse mesmo autor, “sem dúvida, tanto pela inovação espetacular como pela realização, esta Via Sacra se torna um grande marco da arte sacra moderna. Hoje, porém, ela não existe mais” (1991, p. 42).

Semelhante ao acontecido em São José dos Bandeirantes/GO, em 1971, “O Frei Rodolfo Bianchi, da Ordem dos capuchinhos, consegue, junto ao prefeito da cidade, o patrocínio para uma reforma da Igreja. Sem qualquer consulta à comunidade, o Frei manda lixar e pintar de branco a parede interior da igreja” (1991, p. 42). A atitude destrutiva e obscurantista do Frei Bianchi foi reprovada pela população de fiéis de Hidrolândia que se revoltou contra ele, “houve até abaixo-assinado. Em vão” (SILVEIRA, 1991, p. 42).

Quando a Empresa Brasileira de Infra-Estrutura Aeroportuária (Infraero) assumiu a administração do Aeroporto Santa Genoveva de Goiânia, em 1974, extinguiu um painel realizado em 1961 “com tema composicional que inclui elementos residuais da aviação: hélices, asas, números de prefixos, carregadores de bagagem, etc., além de alguns cães, antigamente comuns naquelas imediações” (SILVEIRA, 1987, p. 22).

Para completar o ciclo de destruição do patrimônio artístico de Confaloni, em 1967, no campo do Atlético Clube Goianiense⁴ na Avenida 24 de outubro, na Campininha⁵ houve delinquências que demonstram a forma brutal como torcedores destruíram parcialmente a obra de Confaloni e logo após, os dirigentes do clube terminaram de destruí-la, derrubando-a:

Foram dispostos frente a frente, como que estabelecendo uma linha divisória, através da qual adentrariamos em um terreno mágico, feito de vibração, garra, determinação e talento, virtudes premiadas com a apoteose do gol (SILVEIRA, 1991, p.53).

⁴ Clube do qual era Sócio Benemérito e fervoroso torcedor, pintou dois afrescos na entrada principal.

⁵ ORTENCIO, Bariani. História documentada e atualizada de Campinas. (Paróquia Nossa Senhora da Conceição de Campinas). Goiânia: Kelps, 2011, p.8. Bariani diz que Campininha das Flores é “nome afetivo” devida à grande quantidade de barrigudas, caraibas e quaresmeiras. Não foi nome oficial.

Essas duas maravilhas foram destruídas no início dos anos 1970. Não existe justificativa para apagar, lixar ou destruir uma obra de arte, seja por decisão de uma empresa, pela ignorância, intolerância de um religioso, ou ausência de conhecimento dos gestores do Estado.

3.3 O artista

Para analisar sua atuação como artista, utilizarei como base os apontamentos de autores que se debruçaram sobre sua obra. A convivência com a população pobre e sofrida de Goiás modificou a obra do pintor europeu. As peculiaridades da cultura regional foram incorporadas às suas criações.

Seus temas não foram somente transferidos para um cenário brasileiro, goiano, mas também embebidos de um espírito tropical que resulta na modificação das próprias expressões de Cristo, ou Maria (SILVEIRA, 1991, p.47).

Essa opinião sobre a transformação da obra de Confaloni é apresentada no texto de Franco (1982) e no estudo de Silveira (1991). Penso que a concepção clássica do pintor permaneceu; o que ocorreu foi uma mudança na representação das personagens e da própria cor que vai se tropicalizando. Um europeu se deixou atualizar ao sair de seu país, assimilando as informações da nova cultura e incorporando-a na sua obra.

Segundo Franco, ele “possuía uma influência da escola europeia, pois viera de lá; entretanto, com o passar do tempo, no final, era um pintor bem brasileiro, não só pela temática, mas também pela cor” (FRANCO, 1982, p. 81). A mudança da temática religiosa para outras fontes de inspiração ocorreu em Goiânia quando ele pintou o afresco da loja Eletromecânica, que ficava entre as ruas 2 e 3 na Avenida Goiás, já citado.

Franco afirma que “Confaloni chegou a Goiânia numa época em que não existia um meio artístico, mas ele já era um pintor e sua chegada foi muito importante porque, na realidade, ele foi o primeiro pintor de nível que Goiás teve” (1982, p. 81). Só posteriormente à chegada do artista à capital, é que se pôde verificar a semente de uma nova produção plástica, ou seja, o modernismo.

A anatomia atlética, forte e bem definida de seus primeiros personagens das pinturas da Estação Ferroviária vai cedendo lugar para tipos saídos do meio do povo,

homens curvados, mãos e pés exagerados, mulheres negras barrigudas, pés rachados no chão, mãos deformadas, que mostram a dramaticidade da condição humana nas horas mais penosas e terríveis.

A sua pintura foi se aproximando do povo, do regionalismo, do modernismo, foi perdendo as características das escolas europeias e se configurando como algo que no final era “latino-americana, brasileira, o clima, a cor, o sol, tudo influiu e ele próprio mudou” (FRANCO, 1982, p. 81). O missionário dominicano saído do berço do Renascimento para as infindáveis desobrigas dos sertões de Goiás transformou em pintura o sofrimento e a adversidade que contemplou.

Afetado com a história e com a cultura goianas,

Vivendo em Goiás, e já possuidor de profundas experiências, o universo de Confaloni foi se enriquecendo cada vez mais, através de novas imagens, das cores da terra goiana, das paisagens dos homens das pequenas cidades, numa contemplação e atuação refletidas, voltadas para esta nossa terra e para estes homens (JORGE, 1982, p. 9).

O trabalho intenso de missionário, professor e artista enriqueceu o seu repertório poético e visual.

A rejeição à produção de Frei Confaloni acontecia não por ele ter algum tipo de engajamento político: sua militância, assim como o seu magistério, era voltada exclusivamente às categorias do espírito, fossem na vocação religiosa ou no ensino e produção das artes visuais. Mesmo assim, as primeiras exposições das criações dos professores e estudantes da escola que ele ajudou a construir, “se traduziram em verdadeiros ‘choques’ para o olhar goianiense desacostumado a qualquer ousadia nas artes” (SILVEIRA, 1991, p. 35).

Para Herbert Read, crítico de arte e considerado o pai da arte-educação no século XX, “o preconceito com a Arte Moderna é o resultado de uma visão limitada ou de um estreito âmbito de sensibilidade” (1981. p. 10). Este argumento mostra os motivos do escândalo com a poética mais ousada dos primeiros alunos e professores da EGBA: se os excessos da invenção destes novos artistas desagradavam o tradicionalismo da sociedade goianiense, em nenhum momento os artistas propunham a desestabilidade social do Estado do *Chão Vermelho*.

A produção artística em Goiás, no período dos anos 1950, era no cenário nacional ainda inexpressiva. Nazareno Confaloni foi um dos responsáveis em dar uma nova impressão na mentalidade e também na produção das artes visuais, foi um líder na procura de uma saída para a comercialização, apreciação e criação plástica.

O que prejudicou a divulgação da obra de Confaloni foi o fato de ele não precisar viver de sua arte, pois não tinha a preocupação em comercializar suas telas: “O tempo vai passando e a importância de Confaloni vai se tornando maior, porque numa época que não existia mercado, construiu tudo com muito amor e sem nenhuma outra preocupação” (FRANCO, 1982, p. 85). Pintava por necessidade e amor à arte.

Mesmo não querendo vender suas obras, a falta de mercado para obras de arte o incomodava, talvez preocupado com o fato de que outros artistas pudessem viver de arte em Goiás:

Na Europa, todo mundo faz economia para adquirir peças artísticas. Todas as classes admiram os belos quadros, as esculturas e os trabalhos que representam o belo. Em Goiás, de poucos anos para cá, é que as classes mais favorecidas passaram a dar mais valor às artes, mas o povo também precisa participar desse movimento cultural (CONFALONI apud SILVEIRA, 1991, p. 92).

Confaloni, na interpretação da cultura de Goiás, mesmo nos trabalhos religiosos, não se intimidou e ousou ser contemporâneo. Exemplo disso é apresentado por Silveira em fato acontecido na Via Sacra de Hidrolândia /GO: “uma imagem de São Sebastião de braço quebrado, a zeladora da igreja resolve ocultar o defeito, cobrindo o corpo do santo com uma túnica vermelha” (SILVEIRA, 1991, p. 42).

Esconder os defeitos reais ou imaginados dos personagens de sua obra definitivamente não está no manual de criação de Confaloni, pois concretiza com total liberdade e segurança a afirmação de Cândido (1976): é no regionalismo que “as nossas deficiências, supostas ou reais, são reinterpretadas como superioridade” (p. 120). E ainda, “o mulato e o negro são definitivamente incorporados como temas de estudo, inspiração, exemplo” (CANDIDO, 1976, p. 120). São as personagens principais dos afrescos do pintor: o povo do cerrado e do Brasil Central.

Dois grandes temas e inspiração estão no centro da criação de Confaloni: o homem e a natureza. Sobre o segundo, afirmou “que era imprescindível ao homem amar a natureza. Ver que, sem se entregar a ela o homem deixa de ser homem” (apud

SILVEIRA, 1991, p. 59). Talvez isso explique seu interesse em sair com seus alunos para pintar as paisagens naturais dos arredores de Goiânia.

“Embora não gostasse de falar de si, havia ocasiões em que Confaloni fazia questão de manifestar suas opiniões” (SILVEIRA, 1991, p. 59). Entre as poucas e boas ideias de Confaloni que pude encontrar em Silveira, está essa que, em minha apreciação, é superior a muitos sermões, por ser uma louvação à vida e à natureza: “que de nada valeria viver se não pudesse ver a neblina da manhã, fazer um fogo no frio, sentar-se diante de um pôr-do-sol” (apud SILVEIRA, 1991, p. 59). Aqui está a sensibilidade e a poesia do homem devotado ao magistério espiritual e artístico, e que conseguiu concretizar em obra plástica toda a sua experiência de cosmopolita.

3.4 O professor

A leitura que proponho nesta pesquisa sobre o magistério de Confaloni, professor de desenho e pintura na EGBA Escola Goiana de Belas Artes, e também na Faculdade de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás, nos anos 1960 e 70, é possível por ter hoje tanto a disciplina de artes visuais como a área do conhecimento se consolidado com epistemologia e metodologia próprias. O ponto de conflito sobre a maneira de ensinar de Confaloni está justamente no debate da “livre expressão” dos estudantes e na interferência ou não do professor.

A livre expressão, tendência no ensino das artes visuais, surge no Brasil com maior ênfase a partir de 1948 com a criação das escolinhas de artes, que foram sua principal divulgadora. A orientação teórica dessa tendência estabelecia como meta a capacitação do indivíduo para exercer livremente a criatividade e para expressar seus sentimentos através da arte. Essa abordagem entra em declínio nos anos 1980, quando surgem novas discussões com o objetivo de sistematizar a área de ensino de arte e dotá-la de conteúdos específicos. Foi nesse período de declínio e renovação na maneira de ensinar arte que Confaloni atuou por vinte e quatro anos como professor, em minha opinião, acusado injustamente de interferir nos trabalhos de seus alunos.

A principal ênfase no debate da livre-expressão está no processo e na expressão do estudante, essa compreendida como dado subjetivo e individual. O professor adepto desta metodologia do ensino das artes visuais respeita os interesses e as necessidades dos alunos; o modelo de arte adulta e a interferência nos trabalhos de criação de

desenho ou pintura são vistos como prejudicial ao desenvolvimento do processo criativo da criança ou adolescente.

Nessa discussão da livre-expressão, a questão que se defende é que Confaloni, mesmo vivendo e trabalhando no auge do pensamento do espontaneísmo, atuava com interferência e que ao fazê-lo ampliava as possibilidades de aprendizagens, como soluções de problemas na composição e representação pictóricas. Porém, essa atitude recebeu severas críticas. Para seus críticos, o seu método de ensino era visto não como um traço de contemporaneidade, e sim como permanência de uma concepção tradicional de ensino da arte, baseada na cópia dos modelos sugeridos pelo professor.

O mais importante nessa discussão é tentar, à luz das novas abordagens do ensino da arte, situar o trabalho do professor Confaloni em seu contexto histórico. Ele “sempre soube incentivar seus alunos a pintar constantemente e, sobretudo, a desenvolverem o gosto por novas técnicas, ao invés de simplesmente aceitarem o que estava sendo apresentado” (SILVEIRA, 1991, p. 50). O fazer artístico presente nas aulas de Confaloni é algo que permanece nas novas tendências do ensino de arte, daí ser possível inferir que o método utilizado por ele tinha um objetivo principal de efetivamente ensinar pintura.

O ensino das artes visuais não mais prioriza apenas o fazer. Dentre as várias abordagens, destaco a que contempla a leitura da obra e a sua contextualização. A leitura da obra poderá ter diversos enfoques, “leitura gestáltica, semiótica, estética, fenomenológica” (BARBOSA, 2003). Essa sugestão conhecida como “Proposta Triangular” se diferencia das canonizadas pelas escolinhas de artes, por valorizar no ensino não exclusivamente a espontaneidade e a originalidade.

Volto ao artista, “era tal a sua paixão pelo ato de pintar que, às vezes, levava-o exatamente a declarar que o fazer era mais importante que o resultado” (SILVEIRA, 1991, p.50). Para os anos 1960 e 70, a aula estar voltada ao fazer, está coerente com a época. Hoje, questões como a história da arte, a crítica de arte e a estética também fazem parte da formação do estudante de artes visuais. E mais o contato com a produção em galerias, mostras, museus e bienais está no centro da formação do artista e do arte-educador contemporâneo.

O ensino das artes visuais, a partir dos anos 1980, “considera a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetiza para a leitura de imagens” (BARBOSA, 2001, p. 12,13). A arte passou a ser concebida na escola como cognição, passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade (2001, p. 13). No coração da discussão da intromissão do professor no trabalho dos alunos, está também a ideia de originalidade.

O ensino das artes visuais no período que Confaloni trabalhou nas escolas de artes conservava ainda muitas verdades inquestionáveis como a ideia da Livre Expressão dos estudantes e da originalidade. Esses cânones só entram em declínio nos anos 1980, quando surgem novas fundamentações e novos métodos. Ou seja, a atitude do professor Confaloni de se intrometer, corrigir e sugerir em trabalhos de alunos estava sendo gestada na compreensão da prioridade do arte-educador em enfatizar a elaboração e não a originalidade, que perdia na história da arte seu pedestal.

Para Jorge, “religião e pintura, o honesto equilíbrio na vida desse artista, que soube abrir seu atelier, como uma segunda escola, abrigando os iniciantes com o mesmo carinho de sempre” (1982, p.10) é de extrema importância. Abrir o atelier para artistas novos mostra o compromisso que o professor tinha com seus alunos, fazendo desse ambiente individual, que para muitos artistas é um refúgio, uma segunda escola. Poucos na história da arte o fizeram: são essas características que fazem de Confaloni um artista singular, um artista missionário ou o contrário.

A presença do professor Confaloni foi enfatizada assim por um de seus alunos: “todos aprenderam vendo o trabalho dele. Sem perceber interferia nos trabalhos dos alunos, isto de uma maneira afetiva, o que faziam com que os alunos o assimilassem, havia uma porção de freizinhos” (FRANCO, 1982, p. 82). A ideia de que o professor de desenho ou pintura não podia interferir no trabalho de seus alunos foi um dos grandes debates do ensino de artes visuais a partir da primeira metade do século XX, quando a disciplina e o campo do conhecimento buscavam sua fundamentação e seu método.

Para Fusari,

A Educação Através da Arte, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da arte infantil e a concepção baseada na liberdade criadora. Para que isso ocorresse era necessária a total independência da criança ou do

jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos sem intervenção dos adultos (FUSARI, 1993, p.35).

Ainda seguindo essa autora, “os professores da linha da livre expressão, implicitamente, pressupõem que o aluno tem dentro de si um mundo de obras que precisa ser posto para fora, expresso. Entendendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor” (1993, p. 35).

Wilson e Wilson, que influenciaram a nova abordagem do ensino das artes visuais no Brasil, dizem: “acreditamos que não haja nada inerentemente errado com o fato de crianças serem influenciadas por professores ou apresentarem comportamento de cópias” (apud BARBOSA, 2001, p.74,75). Adotando este entendimento de que a interferência do professor é a maneira de expandir as habilidades, de construir símbolos visuais, estes autores concluem: “se tivéssemos de prescrever usos pedagógicos para as aulas de desenho, muitos deles se centrariam na ajuda de crianças na aquisição de habilidades, para construção de signos visuais” (2001, p. 75).

Mesmo com as reclamações dos estudantes sobre as interferências, espero que fique demonstrado que a livre expressão é fruto de um modismo pedagógico da época. Fala seu ex-aluno: “aprendi muito com o Frei, sua pintura me falava muita coisa e ele me dizia muito sobre sensibilidade e cor, nesse aspecto aprendi muito com ele” (FRANCO, 1982, p. 85). Nesse sentido, para Coêlho: “o centro do trabalho pedagógico não é o aluno nem o professor, mas o saber e a formação humana” (COÊLHO, 1999, p. 208). No depoimento de Franco não fica dúvida: o cerne do trabalho de ensino de Confaloni era a formação.

Outra opinião sobre o método de ensino do Frei Confaloni: “muitas vezes frustravam os seus alunos, com aquela intromissão, mas o fato era que o professor tinha mesmo era vontade de pintar” (SILVEIRA, 1991, p. 50). A frustração dos alunos só pode ser justificada por serem eles ainda influenciados por uma pedagogia do ensino de arte que primava pela originalidade existente em cada indivíduo. Para o ensino das artes visuais, a história mostrou que é uma ideia equivocada, não existe virgindade de expressão e a interferência do professor pode ser uma possibilidade de aprendizagem.

Ainda para esse autor,

Quanto ao método, era o mais direto possível. O professor só dava aula pintando. Era um pouco impaciente, achava que ao invés de explicar onde

estava um ‘erro’, uma distração do aluno, melhor seria tomar o pincel e realizar em pessoa o exercício proposto (SILVEIRA, 1991, p. 50).

Pensando no período de atuação do professor Confaloni, e na pedagogia da “livre expressão”, que dominava o ensino de arte nas escolinhas espalhadas por todo o Brasil e se fundamentava na necessidade de deixar a criança e o adulto se expressar livremente, seu método contraria completamente o das escolinhas, que insistia, no pecado capital da interferência do professor no desenho ou pintura de seus alunos. Neste sentido, o padre artista com suas intromissões nos trabalhos dos alunos estava antecipando o que só posteriormente as escolinhas entenderiam o ensino em direção ao desenvolvimento da criatividade.

3.5 Idealismo e amor à arte

Das atividades desenvolvidas por Confaloni no seu magistério ampliado, uma que merece destaque é a sua atuação como líder na criação e consolidação da primeira escola de arte de Goiás, assim ela nasceu: “a Escola Goiana de Belas Artes (EGBA) nasceu de uma iniciativa espontânea, extra-oficial, tendo como paternidade o idealismo e o amor à arte” (SILVEIRA, 1991, p. 35). Na bibliografia acessada nesta pesquisa, sobre a criação de escolas como a EGBA e a Escola de Arte Veiga Vale que faz parte do mesmo movimento nacional de escolinhas de artes, pós 1948, nenhuma delas consta nos trabalhos desenvolvidos no sudeste brasileiro.

O ensino superior em artes em Goiás inicia-se oficialmente com a criação da Escola Goiana de Belas Artes (EGBA), em 1953, a qual em 1965 é anexada ao Curso de Arquitetura da Universidade Católica de Goiás (UCG). O que se pode notar na denominação da primeira escola de ensino superior de Arte no Estado é que ela ainda carregava os vestígios do conceito Belas Artes, em fase de esvaziamento e mudança.

Em 30 de março de 1953, a Escola Goiana de Belas Artes (EGBA) abre oficialmente suas portas, fundada por Luís Curado, Gustav Ritter e Nazareno Confaloni. “Na EGBA, os professores estavam voltados para o novo e encarnavam, com todas as conseqüências, o que deveria ser o verdadeiro espírito da própria cidade nova que se afirmava” (SILVEIRA, 1991, p. 36). Esse espírito de renovação e criação também contamina a literatura regional, sobretudo com a geração de 1945 da qual faz parte Brasiliense.

Na ponderação de Goya, Luís Curado “encontra a pedra que faltava para montar seu quebra-cabeça, ao ouvir alguém lhe dizer: ‘tem um frade louco aí!’ era Frei Nazareno Confaloni” (1998, p. 77). É ao se transferir para Goiânia que Confaloni acrescenta a sua atividade de padre missionário dominicano a de professor de arte. Se por um lado Luís Curado tinha o idealismo e amor à arte, do outro o Frei Confaloni tinha a formação de que ele necessitava para abrir a escola.

No contexto de Goiânia dos anos 1950, Frei Nazareno Confaloni, curiosamente completa a trindade pioneira das artes visuais, pois a meu ver, além dos ofícios de religioso, professor e artista, é um autêntico intérprete da cultura regional.

O otimismo de Curado, somado à inquietação de Confaloni, inicia a criação do embrião de uma arte moderna na adolescente capital do chão vermelho: “na EGBA, os professores estavam voltados para o novo e encarnavam, com todas as consequências, o que deveria ser o verdadeiro espírito da própria cidade nova que se firmava” (SILVEIRA, 1991, p. 35). Esse vento inovador que produz renovação e expansão dos limites das convenções atrasadas promove a cultura e não o seu contrário: a manutenção da ordem que oprime só interessa aos que lucram com ela.

Quando se fala de cultura, ou mais especificamente sobre ensino de arte, é absoluto o desconhecimento do que acontece fora do Sudeste e Sul do país e com raras exceções, partes do Nordeste. Surpreendeu-me descobrir que pesquisas sobre escolinhas e escolas de formação de professores em artes simplesmente ignoraram a experiência de Goiânia, que foi a primeira do Brasil a ter o Curso de Professorado de Desenho regulamentado pelo MEC sob o Parecer N^o 599/66, para atuar exclusivamente em escolas formais, antes mesmo da exigência da Lei 5692/71.

O regimento da EGBA de 1965, no Artigo 16,

Trata dos diplomas dos cursos de formação de professor de Desenho, prevê que os alunos frequentem disciplinas voltadas para a formação educacional, cursadas na Faculdade de Filosofia. São elas: Psicologia da Educação; Elementos de Administração Escolar; Didática Geral e Especial e Complementos de Matemática (GOYA, 1988, p. 85).

Ainda segundo essa autora, aos alunos do Curso de Professorado de Desenho era conferido o diploma de curso superior de Professorado de Desenho.

A Escola de Belas Artes foi a principal responsável por formar artistas e atualizar a sociedade goiana sobre a produção das artes visuais e sair da condição de afastados dos produtos culturais. Essa condição de ignorância da arte produzida em outros locais antes da criação da escola, foi também descrita por Franco: “em Goiânia, a arte não participou de nenhum movimento. Goiás ficou alheio à Art Pop e ao Movimento Concretista” (FRANCO, 1982, p. 83).

Goiânia estava longe dos grandes centros irradiadores de cultura, afastada de todos os movimentos de vanguarda das artes visuais, que ocorriam no país e fora dele. Foi, sobretudo, Confaloni, no magistério da EGBA, que propiciou “o aparecimento de jovens que formariam as primeiras gerações de artistas, entre os quais: Isa Costa, Amauri Menezes, Roosevelt, Laerte Araújo e Siron Franco” (GOYA, 1998, p. 148). Em uma cidade fora do eixo nacional da produção plástica, o Modernismo só tem início na sua produção tardiamente, com a formação técnica e teórica da primeira geração de estudantes.

As dificuldades para manutenção da escola de arte eram muitas, uma vez que não tinha, na data da sua fundação, endereço fixo nem sede própria e dependia da vontade dos seus idealizadores. Nessa conjuntura, “Confaloni era para a EGBA uma preciosa bandeira de luta a ser hasteada quantas vezes se fizesse necessário. Foi ele o primeiro artista ‘goiano’ a ser ouvido e a demonstrar força de classe” (SILVEIRA, 1991, p. 37).

Havia se tornado mais que um brasileiro, era um legítimo goiano: “À medida que ia realizando as pinturas, ele se tornava parte integrante da sociedade que o admirava, e também partícipe da recém-inaugurada história artística goianiense” (SILVEIRA, 1991, p. 38).

O enfrentamento das dificuldades, de local para funcionamento da escola, a articulação com outros artistas, e até a mobilização da imprensa, encabeçada por Confaloni em favor da escola tem no mínimo,

Duas razões: primeiro, porque ele era reconhecidamente um grande artista, o que lhe permitia tomar posições de liderança sem quaisquer constrangimentos. Segundo, por ser estrangeiro, já que ‘a prata da casa nunca é valorizada’, ele era mesmo um incansável batalhador (SILVEIRA, 1991, p. 37).

Esse é um argumento curioso e me parece interessante lidar com essa contradição: por um lado, é goiano por adoção; por outro, ser estrangeiro traz algumas facilidades. “Exerceu um resoluto papel de pioneiro e vanguardista, reflexo da sua informação e práxis da pintura moderna, até então desconhecida e apenas aceitável no cosmopolitismo dos grandes centros urbanos” (SILVEIRA, 1991, p. 76).

Além de formar em Goiânia a primeira geração de artistas pintores, Confaloni participou ainda de salões e exposições nesta capital e em Brasília. Embora fugisse de mostras competitivas *como o diabo foge da cruz*, sua obra pode ser vista em raras mostras. Para Franco, “ele não tem um destaque no Brasil, o que não diminui o seu valor, talvez por ter sido um sacerdote que pintava e por isso não ter se preocupado com seu prestígio” (FRANCO, 1982, p. 81). Assim, sua obra ficou somente em Goiás e com amigos e familiares na Itália.

Pode-se dizer que, na Escola Goiana de Belas Artes, “ele intensificou, com sua presença e com seu trabalho o movimento cultural, sendo considerado e respeitado como o mestre de todos” (JORGE, 1982, p. 10). As cores de suas tintas estão nas paredes e na construção da Igreja São Judas Tadeu e na memória escrita acessada para essa pesquisa, na fundação da Escola de Belas Artes.

CAPÍTULO 4 - A ESTILÍSTICA DE CONFALONI E AS RELAÇÕES COM A LITERATURA DE BRASILIENSE

O objetivo deste capítulo é mostrar as relações e conexões entre a criação das artes visuais de Nazareno Confaloni com a ficção de Eli Brasiense, destacando, além disso, à luz da história da arte a estilística do artista plástico.

4.1 Arte moderna e o norte goiano

Em *Bom Jesus do Pontal* encontrei uma situação que pode ser entendida como sendo uma alusão perfeita da arte moderna. A descrição da brincadeira da menina de cinco anos e o argumento qualificando a boneca é sobre arte modernista, “Isabel brincava. Aprumados junto ao portal se alinhavam bonecas de pano, mais parecidas com escultura modernistas” (BRASILIENSE, 1954, p. 14). Novamente, o romancista, alinhado com a produção plástica dos anos 1950, traz para a sua literatura insinuações das artes visuais ao comparar bonecas de pano com escultura modernista.

O debate da arte moderna prossegue na descrição detalhada da forma das esculturas de panos, “um bando de seres deformados, semelhantes a ex-votos que se amontoavam aos pés da imagem de Bom Jesus” (BRASILIENSE, 1954, p. 14). O tema da deformação intencional da obra de arte está discutido ao longo deste estudo como expressão dramática nas personagens e na pintura como pesquisa poética e produção estão nas duas diferentes linguagens que estou analisando.

O final da narrativa sobre as bonecas de pano deformadas até parece ser tirado de um mural afresco de Confaloni: “mãos disformes, a cara expressando angústia, o cabelo de linha preta fora de prumo, às vestes mal amanhadas no corpo cheio de algodão. Eram entes mal-aventurados” (BRASILIENSE, 1954, p. 14). Aqui também se configura a relação intrínseca entre as artes visuais e a literatura e principalmente entre os dois artistas em foco.

A ideia de deformação como poética da arte moderna, descrita por analogia nas bonecas de pano da criança, foi uma das características da arte de Frei Confaloni. Sou tentado a acreditar que a população da Cidade de Goiás e de Goiânia, por ausência de conhecimento de arte, “não entendia aquelas pinturas que têm Cristo com uma expressão terrível, Nossa Senhora barriguda, mascarados e todas aquelas figuras

esquálidas, quase fantasmagóricas” (SILVEIRA, 1991, p. 31). A historiografia mostra que essa criação de Nazareno Confaloni marca o início de uma nova arte em Goiás.

Encontramos em *Brasiliense* a descrição da cultura regional do norte de Goiás e do Centro-Oeste. Em *Bom Jesus do Pontal*, Pedro Piloto, velho e doente, sofre a deformação social, fruto da superstição. A descrição desse personagem pode ser também com igual sensibilidade ser vista nas imagens de Frei Confaloni, “Não tinha direitos. Pedro Piloto poderia continuar a assombrar o Pontal com sua monstruosidade. Era um plebeu, um réles mortal, um pária” (BRASILIANSE, 1954, p. 82). O homem tinha se tornado um monstro aos olhos do povo supersticioso.

O fantasma deformado por intrigas, mentiras e sustentado pela superstição dos moradores simples do Pontal, Pedro Piloto, mostra-se o mais corajoso e mártir dessa história. O herói assim se posiciona diante do perigo: “Vocês precisam ir embora logo, os índios não ataca de noite. Eu vou ficar para enganar eles. Era um gigante no meio da sala” (BRASILIANSE, 1954, p. 159). Mesmo sofrendo todo tipo de discriminação e ofensa ele não abandona a sua cidade.

Semelhante às figuras portinarianas de Frei Confaloni, Pedro Piloto, o fantasma, o lobisomem, a assombração do Pontal para os seus conterrâneos, é localizado por *Brasiliense* em seu devido lugar: “um valente continuaria vivo, sem figura de monstro. Os heróis eram perfeitos na memória do povo, aleijados eram os tiranos” (idem, p. 173). Ainda na descrição do romancista, “Pedro era um homem, vencera a doença, zombara do medo, dera vida aos retirantes” (BRASILIANSE, 1954, p. 173).

Chamam a atenção, em *Bom Jesus do Pontal*, a força expressiva e a coragem inabalável de algumas personagens, como o rapagão Quincas, e por outro lado a resignação e rejeição sofrida por Pedro Piloto, vítima da difamação, calúnia e mentira propagadas sobre ele, orientada pelo coronel Martins, o contraste se instala com a maldade do latifundiário, com a bondade e integridade do miserável.

A narrativa de *Bom Jesus do Pontal* focaliza em bases realistas e históricas “a destruição da Vila do mesmo nome, pelos índios” (ALMEIDA, 1985a, p. 27) e, alcançou muito sucesso. A obra conta através da ficção como se iniciou a construção da cidade de Porto Nacional depois da destruição da Vila. Suas personagens e suas

discussões também estão em sintonia com a produção regionalista expressionista, quando o escritor deforma intencionalmente as suas figuras dramáticas.

O assunto do nu na arte que apareceu no diálogo entre Joviano e dona Fia no livro *Chão Vermelho* retorna agora na apreciação das aulas de desenho e pintura. O romancista mostrou o zelo conservador de dona Fia repudiando o nu feminino na arte como sendo safadeza, e Joviano tentando mostrar que se tratava de arte. O ponto que gostaria de destacar é que a cadeira de desenho e pintura da referida escola era ocupada por Frei Nazareno Confaloni, Padre Dominicano, que mesmo sendo um religioso não via no nu feminino o atrevimento visto por dona Fia.

Com a palavra, o padre artista que não condenava a nudez, mas a exibição dela “que faz com que a mulher assuma um papel tão inferior à real posição que lhe devia caber. E no mais, dizia: A nudez tem muito mais de inocência do que de afrodisíaco” (SILVEIRA, 1991, p.28). O zelo, o pudor do personagem de Brasiliense está em completa oposição à opinião do Frei Confaloni, enquanto o entendimento do não alfabetizado e construtor de casas Joviano encontra ecos não apenas na voz do artista, como na história da arte.

Para Jorge, “O Freizinho, como era chamado carinhosamente, ensinava desenho, pintava nus, retratos e paisagens, com a sua marca bem pessoal” (JORGE, 1982, p. 10). O professor não apenas tolerava como fazia o desenho de modelo vivo, que é quando um homem ou mulher despido/a serve de modelo para o artista. Esse tipo de exercício ainda é recorrente nas aulas de desenho atuais.

Goiânia, no período de funcionamento da Escola Goiana de Belas Artes, era ainda uma adolescente na maturidade cultural, tinha chegado ao seu amadurecimento só nos problemas, “erro de cálculo” como afirma Brasiliense (1973, p. 32). A convicção de pudor de dona Fia, imagino ser a da maioria dos seus habitantes. O ex-aluno de Confaloni, Franco, explica a solução deste impasse:

Eu levava nu para lá, levava prostitutas, porque modelo era muito difícil, mais fácil era levar prostitutas que não tem preconceito. Dizia, você vai ganhar tanto para ficar nua ali e pronto, não tinha que ficar explicando e a mulher, ainda, interpretar erroneamente nossa solicitação (FRANCO, 1982, p. 85).

Para fechar esse assunto, uma observação: Confaloni estava afetado pela arte, e a sua postura enquanto artista, professor e padre era totalmente ética e se justifica tanto no seu discurso, “a nudez tem muito mais de inocência do que de erótico”, (apud SILVEIRA, 1991, p. 28), quanto na sua práxis, de ensinar aos seus alunos a anatomia humana e como desenhá-la.

4.2 O estilo

Não pretendo conceituar e classificar o estilo da criação de Frei Confaloni como Impressionista, Expressionista, Futurista, Cubista, Surrealista ou Barroca, busco apenas na bibliografia da cultura regional contextualizar a sua marcante presença e, ainda, verificar o seu vínculo ou não com as tendências da história da arte. Neste tema sugiro apenas uma reflexão sinalizando a sua poética, com a de outros artistas Impressionistas, Expressionistas e Barrocos.

Franco descreveu a pintura do Frei de “impressionista ou expressionista”. Essas características podem ser percebidas na pintura e nos painéis em afresco, que ele criou. Goya também fala de “traços do Expressionismo fortemente presente em Goiás, a partir da década de 50” (1998, p. 132). No exame da sua obra, o estilo Expressionista da pintura não se resume às deformações de suas figuras.

Ainda sobre o estilo, o professor Emílio Vieira, amigo de Confaloni afirma: “em Confaloni, a estética expressionista se manifesta na fase telúrica de sua pintura, como em Portinari: voltada para a preocupação social em que subsiste um sentimento neo-romântico de fraternidade, liberdade e igualdade” (VIEIRA, 1984, p. 110). Concorro com o professor por entender que a estilística deste artista não se resumiu à fase telúrica, e que transitou por diferentes escolas, sem medo de experimentações.

Em pesquisa sobre a estilística de Confaloni, Vigário afirma: “Confaloni não ficou imune às tentações de experimentar as novidades dos movimentos estéticos, o que de fato o fez, porém, não consta em registros pesquisados, um estudo detalhado sobre a estilística de Confaloni” (VIGÁRIO, 2011, p. 179). Na ampliação desse assunto, procurei através de comparações de imagens e temas, aproximar a poética de Confaloni com a criação do Barroco italiano, espanhol e holandês. Não foi um exame detalhado o que seria objeto para outro estudo, apenas percepções sobre o estilo desse artista.

No trabalho de Vigário, “para se chegar à estilística confaloniana foi necessário à compreensão da proposta moderna de Confaloni para a arte em Goiás, [...] Este aspecto torna-se primordial, pois revela Confaloni voltado para uma estética realista” (VIGÁRIO 2011, p. 178). Sem dúvida, o ponto de partida da criação do seu primeiro trabalho no Brasil foi o afresco da Igreja do Rosário, na cidade de Goiás, o que marca a obra é a realidade, o cotidiano, as pessoas simples e a ousadia.

Ainda segundo essa autora, “a partir da década de 60, Confaloni buscou exprimir-se através do expressionismo com pinceladas mais tensas, mas uma tensão que o artista mantém controlada sobre o domínio de um rigor clássico na linguagem das suas formas” (VIGÁRIO, 2011, p. 178). A estética expressionista em Confaloni é consenso na historiografia da cultura goiana, quanto ao domínio de uma exatidão clássica nas obras pós anos 1960, está inseparável da própria formação europeia do artista.

Voltando à discussão da estilística, Nazareno Confaloni também bebeu na fonte europeia da Arte Povera, antes de desenvolver a análise dessa influência, veja o conceito dessa poética, “arte com seu desprezo pelos formatos convencionais e seu apreço por materiais surpreendentes e insubstanciais” (SANTAELLA, 2005, p. 46). Também conhecida por Arte Pobre. A partir dos anos 1960 muitos artistas se rebelando com a tradicional gravura, escultura e pintura procuram em seus trabalhos se apropriar de materiais descartáveis como papelão, jornal, isopor etc. e adicionar ou fazê-los a própria obra.

As características que se verificam na ação de Francisco, Brasiliense (2002, p. 200-204) podem ser interpretadas na história da arte, como Arte Povera. “A arte povera desafiava a ordem estabelecida das coisas e valorizava mais os processos da vida do artista que buscava poesia na presença de materiais, do que os objetos que ofereciam apenas significado” (ARCHER, 2001, p. 93). O que era aos olhos dos amigos de Francisco “um bolo de cera de abelhas” (BRASILIANSE, p. 202), para a intuição e percepção do artista era arte contemporânea.

No entendimento de Santaella (2005), a arte produzida no Brasil nos anos de 1960 e 1970 marcou definitivamente o momento em que não era mais possível falar em termos de estilos artísticos. Na Europa, a superação do estilo foi consequência de uma

Arte Povera. Os artistas produziam esculturas, pinturas e instalações com materiais pobres e grosseiros; como no exemplo de Brasiliense, o artista Francisco cria uma escultura de cera de abelha.

Confaloni não ficou imune e isento dessa tendência das artes visuais, suas experiências ou sua curiosidade e abertura as novas poéticas da produção de seu tempo, utiliza em seus trabalhos desta fase, algodão, areia, pedra, serragem e outros materiais pobres para os cânones da arte clássica.

Existe outro nível de ensaios e experimentos que é preciso registrar, no qual Confaloni utiliza-se ao extremo das combinações de diferentes materiais e elementos de efeito, pelo prazer da criação e expectativa dos resultados (SILVEIRA, 1991, p. 81).

Ainda segundo esse autor, valia tudo na pesquisa de materiais pobres e não canônicos da arte, “recortes, colagens de papéis e telas sobre telas, grafismos, aspergimentos, máscaras, assemblages, superfícies inusitadas e até o abandono do tradicional pincel pela espuma, algodão tratado ou qualquer outra maneira de impregnar superfície da obra” (SILVEIRA, 1991, p. 81).

Na reflexão de Silveira, Confaloni assimilou o espírito da Arte Povera,

A partir de uma exposição em Gênova, provoca contraditórias reações nos artistas, críticos e público em geral. Através de algumas telas, Confaloni demonstra sua simpatia pelo emprego de materiais naturais e orgânicos, numa clara oposição aos objetos industriais, rejeitados pelos cânones da tendência Povera (SILVEIRA, 1991, p. 81).

“Confaloni nunca teve a preocupação em conceituar seu trabalho, pintava natureza morta, saía aos domingos com seu grupo para pintar paisagens”, (FRANCO, 1982, p. 82). No entendimento de Franco, a produção do Frei e de seus alunos “não tinha uma consciência, inclusive sociológica. Não precisavam melhorar a pintura, precisavam só de um conceito, de conceituar a obra” (1982, p.82).

4.3 Aproximações de Brasiliense e Confaloni do Barroco

Mesmo não sendo o principal objetivo deste capítulo comparar obras de Confaloni com a história da arte, me parece coerente para entendermos suas criações, algumas aproximações de algumas obras da escola Impressionista e Barroca. Os trabalhos de Confaloni têm na técnica e no formato diálogo direto com diferentes

tendências de escolas da história da arte. Nesse sentido, Vieira afirma: “a pintura de Confaloni resulta de um sincretismo de linguagem, em que as conquistas de expressão tradicional se incorporam às experiências novas, não abandonando as premissas clássicas” (1984, p. 113). É baseando-me nesse sincretismo que recuo quatro séculos para verificar na arte de frei Confaloni a mesma atitude do Barroco.

A formulação da questão que busca colocar arte barroca e arte contemporânea como estética dialogante, procura não perder de vista o sentido de relatividade e de tempos históricos. A suspeita que tenho se verifica na historiografia, sobretudo na obra de Caravaggio. No início da pesquisa, pensava encontrar apenas insinuações da arte Barroca italiana na obra do Frei Confaloni também nascido na Itália; grande foi minha surpresa quando lia sobre o assunto e comparava as duas criações, separadas pelo tempo, porém ligadas pela herança cultural.

Não encontrei registro de nenhuma obra de Caravaggio destruída por incompreensão; mesmo desagradando quem as encomendava elas eram preservadas. A obra “*A Morte da Virgem*” hoje no Louvre fôra recusada pela irmandade que a encomendara, porque representava a mãe de Cristo na figura de uma mulher do povo” (CAVALCANTI, 1978, p.48). Já a “*Maria*” do Frei Confaloni na Via Sacra de Hidrolândia/GO não encerrou a mesma sorte: a sua destruição tem as justificativas mais esdrúxulas como a cor rosa com que o artista pintou a Mãe de Cristo, que não agradou os mais zelosos fiéis da comunidade.

No zelo do Frei Rodolfo Bianchi, da ordem dos capuchinhos, “além do prefeito da cidade, havia ainda a presença da ajudante da igreja, Maria Genoveva Baião, que estarreceu apáticos fiéis ao pintar a imagem de Nossa Senhora inteiramente de cor de rosa” (SILVEIRA, 1991, p. 42). Até o motivo da insatisfação nos dois exemplos são os mesmos: a imagem de Maria Caravaggio ousou na escolha da modelo, uma mulher pobre; e Confaloni acrescentou uma pele rosada à sua criação.

Confaloni, além da paisagem do cerrado, tinha uma predileção por pintar em suas obras imagens de pessoas simples da comunidade, que se tornavam seus modelos reais. Nesse sentido: “realiza em Goiânia comovente série de pinturas de sua periferia, em tons fortes de verde, amarelo e vermelho eterniza flagrantes que irradiam toda a força interior dos humildes” (SILVEIRA, 1987, p. 25). Essa é também uma atitude

corriqueira de diferentes artistas barrocos, que intencionalmente exploravam o não convencional, sinalizando uma disputa formal do Clássico idealizado com a “molecagem” do Barroco.

Outra característica presente nas duas escolas em discussão foi a preocupação com os temas populares: os artistas revelavam os defeitos e substituíam personalidades importantes da Bíblia, da monarquia e da nobreza, por pessoas simples. O que mostra a atitude crítica dos artistas frente ao convencional, canônico. O barroco se configurava no conteúdo e na forma, como sendo uma oposição ao conservadorismo. Na reflexão de Ramos, “o barroco define-se por uma reação contra o estadismo e a rigidez clássica” (RAMOS, 2006, p. 37,38).

Para não perder o foco da conexão entre literatura e artes visuais defendo a ideia de que o romance de Brasiliense tem também a atitude do Barroco, embora seja o objetivo primeiro discutir o parentesco existente entre as artes, e não rotulá-las, numa camisa de força estilística. Contudo, em sintonia, os dois artistas, Brasiliense e Confaloni, reproduzem as características populares e extravagantes dos sem voz: “O primitivismo é agora fonte de beleza e não mais empecilho à elaboração da cultura. Isso na literatura, na pintura, na música, nas ciências do homem” (CANDIDO, 1976, p. 120).

Os homens trabalhadores, as mulheres negras, a Mãe de Cristo, com pés no chão, as deformações das mãos e do corpo sofrido do povo pobre, dos murais de Confaloni, estão também na criação barroca. Concordo com a opinião “a espiritualidade caracteriza os personagens de Confaloni” (VIEIRA, 1984, p. 110). Aqui se misturam: o padre, o artista, o religioso, o estrangeiro, transformando em pintura o enorme sofrimento de suas personagens, num belíssimo manifesto de humanidade.

Uma das características mais evidentes no pintor é a deformação intencional ou implícita de suas imagens: “A deformação da imagem é um recurso visual, a imagem deformada que se vê, em Confaloni, é antes de um ser cristão, apenas nosso irmão marginalizado pela sociedade do ter” (VIEIRA, 1984, p. 110). Imagino que seja a influência da formação dominicana e a convivência com os pobres, que desdobravam na sua arte, com preocupações sociais e humanistas.

O tema da sociedade do “ter” em detrimento do “ser” está também na ficção de Brasiliense. Isso tem tudo a ver com a problemática do Toninho do primeiro capítulo

desta pesquisa, e sua posição em relação ao ensino de arte: é preciso passar no vestibular para medicina para ser médico e ter dinheiro: não é preciso aprender arte para ser mais sensível e humano. A deformação não está apenas nas figuras humanas, mas na sociedade consumista que as modela, explora e marginaliza.

4.4 Aproximações: Confaloni e Gauguin

Olhando a história da arte é possível comparar a pintura expressionista de Paul Gauguin (1848-1903), com temas, composição e personagens dos afrescos de Confaloni. Gauguin “possuía, especial poder de identificação com o primordial, no homem e na natureza” (CAVALCANTI, 1978, p. 248). Confaloni, da mesma forma, pintou a periferia de Goiânia revelando o lado belo das pessoas e ainda saía com seus alunos aos domingos para pintar a paisagem dos arredores da cidade, que crescia.

Gauguin, ainda na Bretanha, “já revelara esse poder ao identificar-se com o sentimento popular bretão no *Cristo Amarelo*, mostrando-o tal como deveria aparecer à imaginação simplória dos camponeses” (CAVALCANTI, 1978, p. 248). O artista dirige-se para a Bretanha, na França do norte, entusiasmado pela natureza e povos de terras distantes.

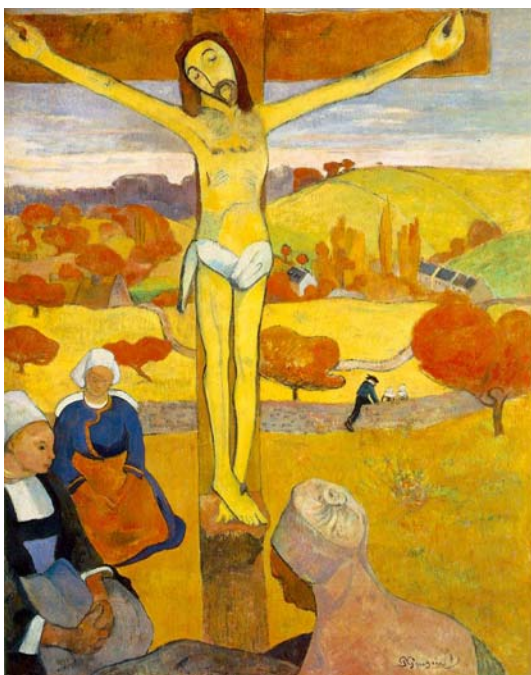


Figura 3: Cristo Amarelo – Paul Gauguin



Figura 4: Detalhe Cristo - Confaloni

Os dois trabalhos mostram uma peculiaridade de representar Cristo como pessoa simples, mas com algo forte e poderoso na expressão, do sacrifício da crucificação.

Nessas pinturas, os dois artistas, em momentos e contextos diferentes, representam a mesma imagem (Cristo) tal como eram seus respectivos povos; são imagens expressivas, deformadas e não idealizadas, são feições do filho de Deus, acima de tudo, humanizado.

Mais tarde, no Taiti, Gauguin fez o mesmo que tinha feito na Bretanha: ao pintar *O Nascimento de Cristo*, o artista produz imagem semelhante aos moradores do lugar, aproximando Cristo dos taitianos convertido ao catolicismo.

Figura 5: O Nascimento de Cristo – Gauguin

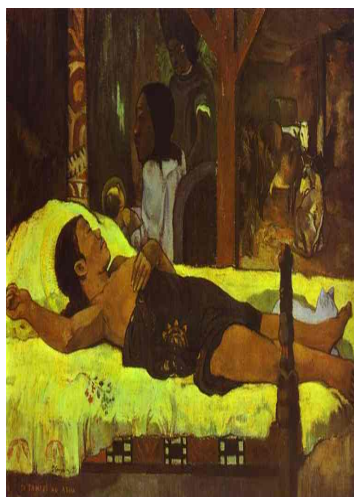


Figura 6: Cristo - Confaloni

A obra *O nascimento de Cristo* de Gauguin “quer apresentar visualmente o sentido da inocência e da integridade moral dos indígenas” (ARGAN, 1992, p. 131). Cristo nasce no seio de uma família indígena, que não aparece entre as nuvens, mas está ali ao lado da cama. O Cristo pintado por Confaloni na Igreja da Fonte em Araraquara/SP, está nos braços de sua Mãe e protegido pelo pai. O significado é o mesmo da pintura de Gauguin: a família é que acolhe e abriga o filho de Deus, não nas alturas, mas na terra. O Cristo de Gauguin é um bebê semelhante aos filhos dos indígenas do Taiti; e o de Confaloni é um típico filho de uma família humilde de Araraquara.

As principais características visíveis nos dois artistas que estão separados pelo tempo estão no simbolismo de suas pinturas, na identificação do sentimento popular, na realidade deformada das imagens e na recusa de uma pintura que apresentasse o Cristo destoado de sua família. Para Cavalcanti, “a deformação da imagem visual caracteriza a escola expressionista, que procura traduzir a tensão emocional da humanidade contemporânea – a angústia o mal do século” (1978, p. 311).

4.5 O barroco e o neobarroco

A discussão sobre o barroco está assentada em uma tradição da teoria da arte que recorre a Wölfflin, como um dos autores que tentou recuperar uma compreensão estrutural deste conceito, “de tal maneira que esse par de termos podia ser aplicado à arte de qualquer época, como coordenadas de referência ou de alternativa estilística” (CORRÊA, 2004, p. 155). É pensando também que o barroco não ficou preso nos séculos XVI e XVII, e que seu estilo, sua atitude, permaneceu na história da arte, que proponho comparar a obra de alguns artistas barrocos com criações de Frei Confaloni.

Outro estudioso que caminha nessa mesma direção é Cavalcanti, quando fala de estilo barroco ou barroquizado. “Assim também outras épocas, estilos, escolas ou artistas, fortemente emocionalizados, cabem estilisticamente na classificação de barrocos ou barroquizados” (CAVALCANTI, 1978, p. 35). Esse autor mostra como exemplo: “o romântico Delacroix ou o expressionista Van Gogh. Pelo teor de emocionalismo que possuem, podem ser considerados barrocos ou barroquizados” (Idem, 1978, p. 35).

Outros termos como barroco contemporâneo e neobarroco estão pautados nas formulações de Severo Sarduy (1979). Aquele foi desenvolvido por Calabresi (1987), como sendo a “arte pós-moderna”. Isso não equivale a dizer que concordo na íntegra com essa opinião. Justifico a utilização do conceito de neobarroco, barroco atual, atitude barroca, ação barroca do teórico cubano, por entender que, em grande medida, suas intuições são pertinentes para pensar a arte contemporânea e, sobretudo, a estilística de Confaloni.

Para Sarduy, “o barroco atual, o neobarroco, reflete estruturalmente a desarmonia, a ruptura da homogeneidade, do logos enquanto absoluto” (SARDUY 1979, p. 178). O que mais se aproxima das minhas intenções no barroco atual de Sarduy é a possibilidade de compreensão e explicação de algumas obras de Nazareno Confaloni. Quando penso a reação dos goianos, com as obras do frei, o choque, o escândalo que foi para os produtores culturais de seu tempo, a distinção que tenho é de um ato barroco, de uma atitude barroca.

Seguindo o raciocínio de Wölfflin, de Cavalcanti e Sarduy, é possível encontrar a presença da estética barroca em todos os períodos da história da arte, o “neobarroco: reflexo necessariamente pulverizado de um saber que sabe que já não está aprazivelmente fechado sobre si mesmo” (SARDUY 1979, p. 179). Para a análise de algumas obras de Confaloni, parece-me razoável ver o barroco não como um período fechado da história da arte, mas sim como uma atitude recorrente, na vida e na obra dos artistas.

Na reflexão de Calabrese (1987), “a palavra neobarroco é uma etiqueta diferente para alguns objetos culturais do nosso tempo” (CALABRESE 1987, p. 27). O conceito ou etiqueta faz sentido, para este estudo, pelo menos por tentar explicar a produção da arte contemporânea. A análise, a reflexão sobre a criação do frei Confaloni e a produção do barroco italiano, espanhol e holandês, não põe um sinal de igual entre a produção dos artistas, apenas verifica semelhanças e diferenças, nos temas, nas personagens e nas atitudes.

Calabrese esclarece ainda, “não tenho apego a este nome de modo particular, considero-o simplesmente um slogan como qualquer outro, mas capaz de exprimir de maneira capitulativa os conteúdos concretos que entendo dar-lhe” (CALABRESE 1987,

p. 27). A apropriação do conceito de neobarroco, por mais polêmica que seja, é pertinente para analisar a poética do frei Confaloni, mesmo sendo por analogia e não uma retomada aquele período.

No coração deste debate está a suposição de Wölfflin, Cavalcanti e Sarduy, que define o barroco não como um período específico da história da arte, mas sim como sendo uma atitude, presente em qualquer época da civilização. É nesse sentido que vejo a criação e a atitude do frei Nazareno Confaloni pintor como além de clássicas e contemporâneas. Muito próximas da ousadia barroca, as suas pinceladas foram confrontadas com as de Caravaggio, José Ribera e por fim Rembrandt.

O barroco italiano é a passagem de uma arte severa (a renascentista) para uma arte livre e espirituosa, do formal para o informal. Para Wölfflin, “a expressão barroco, como se usa hoje, e que os italianos adotaram, é de origem francesa. A etimologia é incerta. Alguns sugerem a figura lógica ‘baroco’, que resulta em algo absurdo; outros sugerem um tipo de pérola não totalmente redonda, que é designada com esse nome” (WÖLFFLIN, 1968, p. 34). É a partir desse conceito ambíguo que sigo em frente.

Bosi (2003) traz para a discussão importantes contribuições quando faz um paralelo entre o clássico e o barroco. Na sua reflexão,

O clássico articula cada parte do conjunto, analisando e perfazendo as suas linhas, que são os seus limites: cada figura recebe um tratamento plástico acabado. O barroco vai direto ao coração do efeito pictórico, dando a esta ou aquela figura todo o peso simbólico (ou, frequentemente, alegórico) que é chave da obra, merecendo, portanto maior tratamento expressivo (BOSI 2003, p. 39).

A ideia desse autor sobre a objetividade de ir direto ao ponto, e dar à imagem todo o simbolismo significativo, se verifica, nas figuras expressivas, simbólicas e alegóricas das pinturas de Confaloni.

Cavalcanti descreve a pintura barroca com um “realismo de inspiração popular, revelam inspiração popular nos próprios temas” (CAVALCANTI, 1978, p. 37). A valorização do popular, do pobre, dos sem vozes pode também ser aferida nas imagens dos afrescos de Confaloni: o velho, o negro, o índio, a mulher, a criança, quase sempre, com expressão dramática de sofrimento moldurado em seu realismo pictórico.

Esse autor acrescenta “o barroco no seu realismo mostra atração pelo pitoresco, exótico, mórbido, até mesmo pelas deformidades e anomalias físicas” (CAVALCANTI 1978, p. 37). Com requinte propositado, a imagem da pintura de Confaloni também adquire essas características, de deformidade e anomalias físicas, como exemplo o santo de braços quebrados da Via Sacra de Hidrolândia/GO.

Brasiliense (1985) também se apropria do mórbido e das anomalias; assim se expressa em *Pium*: “o senhor não quer dá uma espiada nesse pessoal, doto? Acho que ninguém pode pintá a miséria que tem nesta beira de estrada. É uma disgrama de porqueira e imundice” (BRASILIANSE, 1985, p. 42) A narrativa do romancista é de um realismo objetivo, ao descrever as aberrações físicas dessa família, como a impossibilidade de eles saírem das condições de miséria, a qual estão submetidos, longe dos aparelhos estatais e das liberdades de oportunidades de ascensão social.

A família morava em um rancho quase a desabar. O chefe da casa “tem dois filho bobo e uma filha boba e aleijada, tudo disminlinguido de maleita e lumbriga” (BRASILIANSE, 1985, p. 41). Estou consciente de que a estética barroca não se resume a pintar os tipos populares, as sua anomalias e defeitos físicos, mas ela também não esconde os aleijados, os débeis mentais, os anões, os bobos: nesse sentido, tanto Brasiliense como Confaloni estão em sintonia com a poética barroca.

Um dos traços inconfundíveis do barroco contemporâneo, ou da atitude barroca, presentes em Brasiliense, está no realismo elevado da crua realidade do camponês, do meeiro, do garimpeiro, do sem-terra e na barreira que os separam dos fazendeiros e latifundiários. Não se trata de um discurso maniqueísta entre homens bons e homens maus, de mocinhos e de bandidos, mas sim da luta de classes, em uma sociedade dividida entre “os que comem e que não dormem, com medo da revolta dos que não comem” (CASTRO, 1965).

Volto às artes visuais, barroca de Caravaggio (1569- 1609). Duas obras do pintor italiano serão comparadas com uma de Confaloni (1917-1977). Comparo duas imagens com uma, por não ter registro da outra obra de Confaloni, que foi criminosamente destruída. Sobre a estilística de Caravaggio, afirma Cavalcanti:

A aspereza do realismo e os efeitos de claro – escuro marcam a sua obra. Como realista, busca modelos no meio do povo para as personagens bíblicas e fixa-as com verdade humana e social, feriu a sensibilidade dos meios cultos

na época. Criticado duramente pela inspiração popular e rudeza do realismo, fôra chamado pelos contemporâneos o ‘anticristo da pintura’, ‘pintor maldito’ e ‘pintor dos pés sujos’ (1978, p. 48).

Essas informações me lembram do incômodo que causava a presença do Frei Confaloni, na cidade de Goiás, pintando o belíssimo afresco da Igreja do Rosário, com seus santos, na figura dos seus respectivos moradores. E ainda busca no meio da multidão sua Maria, Eva, José e Cristo: é também uma atitude barroquizada que feriu a sensibilidade da população simples e da elite culta de sua época.

A obra a *Morte da Virgem* foi recusada pela irmandade que a encomendara, porque “representava a mãe de Cristo na figura de uma mulher do povo, que morrera afogada no rio Tibre, em Roma” (CAVALCANTI, 1978, p. 48). A pintura de uma também Mãe de Cristo representada em cor de rosa na Igreja de Hidrolândia/GO não foi apenas rejeitada, foi completamente destruída; ao lado da obra de Caravaggio, a pintura de Confaloni fica para nossa imaginação.



Figura 7: A Morte da Virgem - Caravaggio

O artista Caravaggio não teve aversão em retratar a fealdade, pois queria a verdade: “A verdade tal como podia vê-la. Não lhe agradavam os modelos clássicos nem o menor respeito pela beleza” (GOMBRICH, 2009, p. 392). Não tinha a menor consideração por qualquer espécie de encanto. Seus personagens eram trabalhadores comuns, seus rostos eram curtidos pelo tempo e as testas, enrugadas. No quadro *A morte*

da virgem, os apóstolos estão de olhos fixos no corpo de barriga avantajada deitada numa cama: a Mãe de Cristo tem um aspecto comum, nada de beleza idealizada.

Fugindo do conjunto de normas estabelecidas para o barroco pelo Concílio de Trento, convocado em 1542 pelo papa Paulo III, ao longo de quase vinte anos aquele reafirmou e esclareceu todas as crenças católicas básicas e tornou mais rigorosas as práticas da Igreja. A orientação original do barroco estava voltada para a confirmação da fé católica, com cânone para a arte religiosa, Caravaggio vai além das personagens sagradas idealizadas, e pinta suas Marias, Evas como pessoas simples no seu cotidiano.

Na pintura *Captura de Cristo*, os três apóstolos que acompanham Judas Escariotes estão entristecidos e um desesperado, com o gesto do traidor. O artista transforma em imagens a passagem do evangelho com grande realismo. Segundo Gombrich, “Caravaggio, quis ver os eventos sagrados com os próprios olhos, como se estivessem acontecendo na casa do vizinho” (GAMBRICH, 2009, p. 393).



Figura 8: *Captura de Cristo* – Caravaggio



Figura 9: *O Beijo de Judas* – Confaloni

A traição de Judas, representada na imagem expressiva dos olhos abertos e da testa franzida, contrasta com a tranquilidade de Cristo, que tem ao lado os apóstolos desesperados. Os elementos de composição dessa imagem podem também ser vistos na obra *O Beijo de Judas*, de Nazareno Confaloni pintada no afresco da Igreja da Fonte em

Araraquara/SP. O beijo do traidor é nos dois exemplos de gesticulação dramática característica do homem e da arte barroca.

A arte barroca italiana de Caravaggio forneceu modelo e inspiração para a arte do afresco de Confaloni. Nessa obra da Igreja da Fonte, ele faz uma releitura da força dramática e visual do tema religioso da traição do apóstolo Judas. Nos dois exemplos está valorizada, através da imagem, uma forma eficaz de comunicação dirigida para os sentimentos (dos fiéis e dos incrédulos), fornecendo modelos de beleza interior e de virtudes facilmente assimiláveis.

Caravaggio, o assíduo leitor das escrituras sagradas, interpretava-as com sua arte, com um realismo que causava alegria em seus apreciadores e desconforto em seus detratores. Ele não se preocupava com estilos e com a convenção canônica das obras clássicas, distanciava-se do aristocrático decorativismo de Ticiano. Aborreceu-se e se afastou da beleza simples desse pintor, que não era suficiente para tornar viva, aos olhos do público, a história da bíblia, resolvendo então contá-la de um modo diferente.

A influência de José Ribera (1591 – 1625), o mais respeitável pintor do barroco castelhano na Espanha do século XVII, foi ampla e profunda segundo Cavalcanti. “Foi, sem dúvida, o maior pintor barroco espanhol. Estilisticamente vinha em linha reta de Caravaggio, nos dramáticos efeitos de claro-escuro, no realismo de inspiração popular, na espontaneidade brilhante da técnica” (1978, p. 67). Esse mesmo autor acrescenta: “Além do realismo popular, personagens bíblicas tiradas das ruas pobres e das tavernas, mostra curiosidade pelas anomalias, pelo extravagante e pitoresco” (1978, p. 67).

As duas pinturas mostram os últimos minutos de Cristo na cruz, e o sofrimento de seus seguidores, são imagens de homens e mulheres em gestos dramáticos e comoventes, mesmo estando separados pelo tempo histórico, os dois artistas têm a mesma inspiração para as suas respectivas criações.



Figura 10: Calvário – Ribera



Figura 11: Cristo na Cruz – Confaloni

A conciliação das duas imagens está na mesma dramaticidade, no mesmo realismo e nas mesmas inspirações: mostram os seguidores de Cristo contritos diante da brutalidade da crucificação. O que aproxima os dois artistas neste exemplo é a solução que Confaloni encontra para representar o Cristo nos últimos momentos com seus seguidores, compondo-o barroquizado na expressão e no arranjo da pintura, e isso se parece com o que Confaloni fazia.

Rembrandt (1609-1669) apropriou-se do caravagismo, impregnando-o de sentimento sarcástico, lirismo luminoso e transcendente espiritualidade. “O seu realismo profundamente humano, toca-se de humildade cristã – nus femininos marcados pelas fadigas dos afazeres domésticos, belos não pela idealização das formas, mas pela qualidade da pintura” (CAVALCANTI, 1978, p. 76). Suas mulheres Maria, Salomé Betsabá eram donas de casa, em seus afazeres cotidianos.

O paralelo agora é com uma obra de Rembrandt, “o maior dentre os gênios da arte holandesa, foi estimulado no início de sua carreira pelo contato indireto com Caravaggio” (JANSON, 1996, p. 267). Os temas bíblicos foram também muito importantes na sua criação, mostrando um mundo cruel e sedutor. O curioso nessa comparação é que Rembrandt era um fervoroso protestante, mas mesmo assim as pinceladas da sua pintura barroca podem ser contempladas também no dominicano Confaloni.

As cenas bíblicas de Rembrandt eram diferentes de tudo que fora feito até então. “Como protestante convicto, deve ter lido a bíblia vezes sem conta. Penetrou no espírito dos episódios e tentou visualizar exatamente como teria sido a situação, como as pessoas se movimentariam e comportariam em tal momento” (GOMBRICH, 2009, p. 423). O conhecimento de Confaloni do texto sagrado originava de sua práxis de missionário a serviço do evangelho.



Figura 12: Cristo e seus Discípulos – Rembrandt



Figura 13: Detalhe Cristo – Confaloni

A cena pintada por Rembrandt em *Cristo e seus Discípulos* é calma e cheia de piedade, fugindo do drama, da eloquência e da deformação tão valorizada por outros artistas barrocos. O equilíbrio e a luz brilhante que espalha da cabeça de Cristo sobre os seus discípulos, também estão no detalhe da imagem pintada por Nazareno Confaloni na Igreja do Rosário. Apesar da ausência dos artifícios mais óbvios do estilo, ambas as obras são barroquizadas.

CONCLUSÃO

A força estética e poética da literatura regionalista de Eli Brasiense possibilitou este trabalho de pesquisa. Em todo percurso da investigação, procurou-se amarrá-la aos objetivos principais que foi relacionar: educação e artes visuais com os romances do escritor. O cruzamento das linguagens artísticas ampliou a discussão e abriu novos horizontes para entender o mundo da escola e a história de Goiás.

Ao apresentar a questão das artes visuais de Nazareno Confaloni, na perspectiva exposta pelas personagens e na voz do narrador Brasiense, partia do entendimento que a arte em suas diferentes linguagens tem intrínsecos pontos convergentes e importantes para pensar a escola, a sociedade, a história, a política, a ideologia e a formação humana.

A cultura como formação humana e intelectual, que não se resume apenas à arte-educação, mas contempla outros aspectos das categorias do espírito, pode-se dizer, foi o eixo em torno do qual estavam a ideia de parentesco entre as artes e os pressupostos da pesquisa interdisciplinar, que não procurou modelos prontos e importados, mas mergulhou e se afogou na realidade criativa dos dois interpretes da cultura goiana.

A realidade da escola em Goiânia foi analisada nesta dissertação em questões pontuais como o ensino das artes visuais, partindo do ponto de vista de um adolescente, personagem do livro *Chão Vermelho*, oferecendo as pistas e as questões relativas à arte-educação no contexto de Goiânia, da segunda metade do século XX.

O tema da educação formal ou a realidade da escola foi discutido através do recorte que mostra a exclusão das crianças e adolescentes pobres que viviam nas ruas da cidade e não encontravam vagas disponíveis para se matricularem. A narrativa do romancista neste exemplo possibilitou perceber que a escola pública goiana era nos anos 1950 privilégio da classe média e alta, expulsando de suas salas as crianças e adolescentes pobres.

No livro *O Perereca*, o romancista enumera os problemas urbanos da cidade que cresce e aos poucos se transforma em metrópole com os seus engraxates e lavadores de carros oriundos e residentes nas periferias, sem vagas em escolas públicas. Verificou-se o contraste existente entre esses jovens e o personagem Toninho da obra *Chão Vermelho*, filho de um pedreiro e de uma mulher do lar, que se configura entre as

profissões de trabalhadores pobres ou de classe média baixa, mesmo assim o jovem Toninho prosseguiu nos estudos e se preparava para ser médico.

Os conceitos e as tendências da arte moderna basearam-se no recorte da compra de um ex-voto na romaria de Trindade – GO. Francisco, o personagem artista, encontra uma mulher sentada na calçada da rua pedindo esmola, na sua companhia uma criança desnutrida e faminta e em cima de um caixote, uma escultura de cera de abelha (o ex-voto) para pagamento de uma promessa. O diálogo do personagem com a mulher e com seus amigos enriqueceu a discussão sobre a visão de arte de Brasiliense e sobre a produção poética das artes visuais no contexto do romance 1957.

Outro recorte que fundamentou o debate da arte moderna foi a brincadeira de boneca de panos de uma criança de cinco anos de idade, que segundo o romancista eram semelhantes às esculturas modernistas. As descrições das bonecas foram cotejadas e comparadas com algumas obras da produção plástica de Nazareno Confaloni, a maior expressão do modernismo goiano. A pesquisa das artes visuais nesse sentido se integrou à literatura e procurou respostas estéticas e históricas.

Até onde alcancei com esta pesquisa e dissertação de mestrado foi contribuir para a produção do conhecimento na área de arte-educação, em um trabalho interdisciplinar que envolve a literatura e as artes visuais, e as possibilidades de aprofundamento, estão sobretudo em uma melhor delimitação das questões para expandir o que iniciamos nesta pesquisa.

As lacunas verificáveis, que não foram possíveis contemplar ou oferecer uma resposta consistente, a qual futuros trabalhos poderão realizar, está sobremaneira na questão simplesmente esboçada e/ou sinalizada como, por exemplo: explicar a recusa do artista Frei Nazareno Confaloni em participar de exposições e mostras competitivas, essa recusa é do artista ou do religioso? Procede do padre que não precisava vender suas obras para sobreviver? Ou da abnegação as vaidades terrenas que o Frei dominicano fez voto de pobreza e eleva as últimas consequências? Neste sentido, essas perguntas a pesquisa e essa dissertação não respondem

Ao término dessa pesquisa, pode-se afirmar que as artes visuais de Nazareno Confaloni, em sua materialidade e forma, têm algo análogo e intrínseco à concepção de arte moderna apresentada na literatura de Eli Brasiliense. A educação, por sua vez, entra nesse debate como algo mais abrangente do que a escola, compreendendo a cultura. Dessa forma, confirmo e amplio minha hipótese inicial de que as diversas manifestações

culturais como romances, pinturas, gravuras, esculturas, música, teatro, dança, cinema são parte do processo do conhecimento e da formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nelly Alves de. **Presença literária de Eli Brasiense**. Goiânia: Editora da UCG, 1985a.

_____. **Estudo sobre quatro regionalistas**. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 1985.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea, uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, sd.

_____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. (Org) **A Arte Pesquisa**. Vol. 1, Brasília: Mestrado em Arte, UnB, 2003.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C\Arte 1998.

_____. **Imagem no ensino da arte**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista**. In: **XV Congresso Nacional da Federação de arte-educadores do Brasil (CONFAEB)**. Rio de Janeiro: MEC, 2009.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

BORGES, Heloisa Helena de Campos. **O Romance em Goiás: Construção e Singularidades do seu Processo Narrativo**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – UFG, 1986.

BORGES, Barsanufô Gomides. **A Sociedade Goiana de Pecuária (1941 – 1980). História Revista: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História – UFG**, 2005.

BRASILIENSE, Eli. **Chão Vermelho**. 3. ed. Goiânia: IGL – AGEPEL, 2002.

_____. **Pium**. 4. ed. Goiânia: Publicações Hugo de Carvalho Ramos, 1985.

_____. **Bom Jesus do Pontal**. São Paulo: Martins, 1954.

_____. **Rio Turuna**. Goiânia: Editora da UFG, 1964.

_____. **Uma Sombra no Fundo do Rio**. Rio de Janeiro: J. Olimpo, 1997.

_____. **O Perereca**. Goiânia: Ed. P.D. Araújo, 1973.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. Implicação da escola com a literatura. In. PESSOA, Jadir de Moraes (org). **Literatura e educação no conto de Bariani Ortencio**. Goiânia: Ed. Puc –GO e KELPS, 2011.

CANDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira: Modernismo**. São Paulo: 3. ed. Difusão Européia do Livro, 1968.

_____. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. **A Formação da Literatura Brasileira 1**. 8 ed. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Editora, Itatiaia Limitada, 1997.

_____. **Os Parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

CAVALCANTI, Carlos. **História das Artes: da Renascença fora da Itália até nossos dias**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1978.

CASTRO, Josué. **Geografia da Fome**. 10. ed. São Paulo: Antares, 1992.

_____. **Sete Palmos de Terra e um Caixão – ensaio sobre o nordeste área explosiva**. São Paulo: Brasiliense, 1965.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. da Puc-GO, 2009.

CALABRESE, Omar. **A Idade Neobarroca**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DIAS, Belidson. Texto escrito para o grupo **ARTEEDUCAR** em resposta a uma questão sobre as terminologias adequadas para o campo do ensino da arte, com complemento de Ana Mae Barbosa. Acesso em 7.8.2006.

DOURADO, Benvinda Barros. **Educação no Tocantins**: Ginásio Estadual de Porto Nacional. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2010.

DUARTE JR. João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1998.

FRANCO, Siron. Confaloni. **Revista Goiana de Artes**, Instituto de Artes da UFG, 1982.

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FUSARI, Maria F. & FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual, proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

GOYA, Edna de Jesus. **A Arte da Gravura em Goiás: raízes e evolução**. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás, 1998.

_____. **O Ensino Artístico em Goiás: O Percurso de uma Linguagem, a Gravura**. Goiânia: se, sd.

GUIMARÃES, Lêda. Miniaturas artesanais ou rituais memórias zipadas. In: MARTINS e IRENE TOURINHO. (org) **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2009.

GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea. Do cubismo à Arte Neoconcreta**. 3.ed. edição, Rio de Janeiro: Revan, 1999.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JORGE, Miguel. Nazareno Confaloni: Uma vida dedicada a pintura. **Revista Goiás Cultura**, Goiânia, v.1 n.1, jan./jun. 1982.

JANSON, H.W. **Iniciação à História da Arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LINHARES, Maria Yeda Leite. **Terra Prometida: uma história da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MARTINS, José de Sousa. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MACHADO, Lacy Guaraciaba. **O Narrador em Eli Brasiliense: uma voz entocaiada**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Universidade Federal de Goiás, 1989.

MARTINS e IRENE TOURINHO. (org) **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2009.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS e IRENE TOURINHO. (org) **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2009.

MARANHÃO, Othon. **Setentrião Goiano**: Como surgiu o homem. Goiânia: Piratininga, 1878.

MARQUEZ, Yêda. **O movimento das cores**. Goiânia: Secretária do Estado da Educação, 2007.

MILLIET, Maria Alice. **Lygia Clark**: obra trajeto. São Paulo: Ed. da USP, 1992.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de Professor ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora da UFG, 2008.

OLIVAL, Moema de Castro e Silva. **O espaço da crítica**: panorama atual. Goiânia: Ed. da UFG, 1998.

ORTENCIO, Bariani. História documentada e atualizada de Campinas (paróquia Nossa Senhora da Conceição de Campinas). Goiânia: Kelps, 2011.

ORLANDI, E. P.. Segmentar ou recortar. **Série Estudos**, Uberaba: n.10, 1984.

PALACÍN, Luis. **Coronelismo no Extremo Norte de Goiás**: O Padre João e as três revoluções de Boa Vista. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **História de Goiás (1722 – 1972)**. 6. ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

PALMA FILHO, João Carlos. Cultura, Educação e Arte. In: SEKEFF, Maria de Lourdes, (Org). **Arte e Culturas: estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume – Fapesp, 2001.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Saberes em Festa**: gesto de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia: Ed. Da UCG; Ed. Kelps, 2005.

PESSOA, Jadir de Moraes e CRUZ, José Adelson da. Literatura e Educação. In. PESSOA, Jadir de Moraes (org). **Literatura e educação no conto de Bariani Ortencio**. Goiânia: Ed. Puc –GO e KELPS, 2011.

RAMOS, Graça. A Luz: do Barroco ao Contemporâneo. **Revista Cultura Visual**, Salvador, EBA/UFBA, v.1, n.9, 1º semestre 2006.

READ, Hebert. **Arte de agora agora**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte**: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SABINO Jr. Oscar. **Goiânia Global**. Goiânia: Oriente, 1980.

_____. **Goiânia Documentada**. São Paulo: s.d.

SANTOS, Edivaldo Antonio dos. **Os Dominicanos em Goiás e Tocantins (1881 – 1930)**. Dissertação de Mestrado em História – Departamento de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SARDUY, Severo. O Barroco e o Neobarroco. In: MORENO, César Fernández. (org). **América Latina em sua literatura.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

SAINT-HILAIRE, Auguste. **Viagem à província de Goiás.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

SILVEIRA, PX. **Conhecer Confaloni.** Goiânia: Ed. da UCG, 1991.

_____. **Frei Nazareno Confaloni.** Goiânia: Ed. da UCG, 1987.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Ofício de Escritor, Dialética da literatura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SOURIAU, Étienne. **A Correspondência das Artes:** elementos de estética comparada. São Paulo: Cultrix, USP. 1983.

TEIXEIRA, Pedro Ludovico. **Memórias:** auto – biografia. Goiânia: Livraria editora Cultura, 1973.

TOURINHO, Irene. Educação Visual: pensando o currículo através de perguntas. In: Medeiros Maria Beatriz (org). **Arte em pesquisa:** especificidades. Ensino e Aprendizagem da arte, Linguagens Visuais. Brasília: Ed, da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2004.

_____. Transformações do ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: Barbosa, A, M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

UNES, Wolne (org). **Gustav Ritter.** Goiânia: ICBC, 2009.

VIEIRA, Emílio. **O Expressionismo na obra de Bernardo Élis e Siron Franco.** Dissertação de mestrado em teoria literária, defendida na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1984.

VIGÁRIO, Jacqueline Siqueira. **Nazareno Confaloni entre linhas, traços e cores.** Goiânia: Ed da Puc – GO e KELPS, 2011.

_____. A construção do discurso estilístico em Nazareno Confaloni (1917 – 1977). Goiânia: **IV Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual.** 01, 02 e 03 de junho de 2011.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Renascença e Barroco:** estudo sobre a essência do estilo barroco e a sua origem na Itália. São Paulo: Perspectiva, 1968.