



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTERCULTURA E
ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA –
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ivete Souza da Silva

**Santa Maria, RS, Brasil,
2010**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTERCULTURA E
ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA -
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS)**

Por

Ivete Souza da Silva

**Dissertação de Mestrado em Educação – Curso de Mestrado
em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação**

Orientador: Prof. Dr. Valdo Barcelos

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Dissertação de Mestrado em Educação
Curso de Mestrado em Educação**

A Comissão Examinadora abaixo assinado, aprova a Dissertação
de Mestrado em Educação

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTERCULTURA E ANTROPOFAGIA
CULTURAL BRASILEIRA – CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES(AS)**

Elaborado por
Ivete Souza da Silva

Como requisito parcial para a Defesa da **Dissertação de Mestrado em
Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valdo Barcelos, Prof. Dr.
(Presidente/Orientador)

Leandro Belinaso Guimarães, Prof. Dr.
UFSC – CED

Marilda Oliveira de Oliveira, Profa. Dra.
UFSM – MEN

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr.
UFSM - ADE

Santa Maria, 23 de Fevereiro de 2010

AGRADECIMENTOS

Delicado esse momento dos *Agradecimentos*. Tantas pessoas fizeram parte da minha vida durante esses dois anos em que estive estudando para ser Mestre em Educação. Tantas pessoas já faziam parte dela e acompanharam minha trajetória até este tão esperado, e importante, momento. Dessas *gentes* que participaram do meu processo de *vir a ser*, algumas permanecem e a cada dia ganham um significado maior em minha vida, outras, apenas passaram. No entanto, todas elas contribuíram para que eu me tornasse “melhor que eu mesma”, como diria Paulo Freire, referência nesta pesquisa, e como também costuma dizer meu amigo Valdo Barcelos.

Aqui, ficam algumas, das tantas coisas que eu queria dizer a todas e a todos que fizeram parte da minha história, da minha “caixa da memória”.

Primeiramente agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento em minha formação profissional, durante todo o curso de graduação e o curso de mestrado, respectivamente. Sem esse incentivo financeiro, certamente, eu não teria tido condições de estar aqui hoje.

Agradeço aos meus pais **Roni e Fátima** pela educação que me proporcionaram. Pelo carinho, acolhimento, amor, companheirismo. Vocês foram as primeiras pessoas responsáveis pela minha constituição como *gente*. Com vocês aprendi tudo o que preciso para viver. Aprendi a andar, a falar, aprendi que devemos respeitar o outro como legítimo outro, bem antes de ler Humberto Maturana. Aprendi que errar faz parte da vida e que podemos aprender com os erros. Aprendi que as pessoas não são perfeitas como gostaríamos que elas fossem, elas – as pessoas - apenas são como são.

Ao meu filho **Marcos Jeliel** por me ensinar a cada dia que a felicidade está nas coisas simples da vida. Com ele aprendi que o melhor tempo que temos para ser feliz é o tempo presente. Obrigada filhote, por tua parceria; por tua compreensão pelos dias e horas que não pude ficar contigo da maneira como tu querias; por tua amizade e companheirismo, sempre torcendo por mim e me incentivando a buscar

meus objetivos. Obrigada por ser assim tão maravilhoso... e como diz o cantor: *você é algo assim, é tudo pra mim.... você é mais que pensei, é como eu sonhei...*

TE AMOOOOOOO!!!!

A minha irmã **Ronise**, pelos abraços, os beijos, as brincadeiras, as risadas, a amizade, o amor, as palavras de conforto, quando eu precisei delas, e pelo silêncio. Tu sempre soube o gesto certo para a hora exata. Obrigada por ter respeitado tudo isso em mim, já que fomos tão diferentes. Continuo te amando muito e aprendi viver com a saudade que tenho de ti. NUNCA VOU TE ESQUECER...

A minha avó **Alvarina**, pelas histórias contadas, por me fazer imaginar e viajar por mundos desconhecidos, mais que isso, por me acompanhar nessas viagens... obrigada pelo carinho, o amor e a amizade. Tu és uma das responsáveis por eu estar aqui hoje.

Ao amigo, parceiro, e também, orientador desta pesquisa, professor **Valdo Barcelos**. Obrigada por acreditar em mim, confiar no meu potencial. Obrigada por ser mais que meu orientador, ser, acima de tudo, meu grande amigo. Te admiro muito, principalmente na maneira como tu vês o mundo... com os olhos de poeta...

Aos **amigos e amigas**: Celso, Joze, Ângela, pela amizade e as devorações feitas; Amanda, Ivelize, Marizane, Luciane, Luciana, Helen, Vanessa, Daiane, Vanderlei, Edemir, Marilene, Carmem, Nathy, pelas risadas e conversas, sem teorias e filosofias apenas sentindo a leveza da vida....

Aos **amigos do GEPFICA**: Graziela, Jamily e Tais.

Aos **Professores membros da Comissão Examinadora**, por suas contribuições acadêmicas na elaboração desta pesquisa. O carinho e o cuidado que dedicaram à leitura destes escritos. Todos os três: Prof. Leandro, Prof. Celso e Prof^a. Marilda; contribuíram cada uma a sua maneira, para a minha formação de educadora, pesquisadora e cidadã do mundo.

Aos **professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em especial as professoras Deisi Sangoi e Helenise Sangoi Antunes, por terem me acolhido na Disciplina de Leitura Dirigida e, a Prof. Deisi, também na Docência Orientada I.

A **Universidade Federal de Santa Maria** por toda minha formação acadêmica: Graduação, Mestrado em Educação e futuro Doutorado em Educação.

Ao **Centro de Educação** e ao **Programa de Pós Graduação em Educação**
pelos espaços de trocas e aprendizagens proporcionados.

RESUMO

Dissertação de Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTERCULTURA E ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA – CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

AUTORA: IVETE SOUZA DA SILVA
ORIENTADOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 23 de Fevereiro de 2010.

A presente pesquisa que trago como Dissertação de Mestrado em Educação, na Linha Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE-UFSM), tem como objetivo contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a Formação de Professores(as) em geral, e para a Educação Ambiental em particular, a partir de pressupostos da Antropofagia Cultural Brasileira, numa perspectiva intercultural. Para o desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado foram realizadas atividades de pesquisa do tipo qualitativa e de caráter teórico-bibliográfico. O referencial que orientou o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2005) no sentido da “*produção das informações de pesquisa*” (JACQUES GAUTHIER, 1998), foi o do estabelecimento de diálogos que privilegiassem os aspectos interculturais (CANCLINI, 2003a) com imaginários e representações sobre as questões ambientais e a formação de professores, presentes nas produções de orientação cultural antropofágica, pós Semana da Arte Moderna de 1922. A relevância desta pesquisa está na busca de alternativas para lidar com os desafios colocados à educação, em função das intensas transformações ocorridas no mundo atual. A necessidade de convivência entre os diferentes tem proporcionado um descentramento das identidades culturais. Os encontros e/ou confrontos entre as culturas não ocorrem de maneira simples, e, a escola, por ser um dos espaços de socialização, relaciona-se com esse processo. Dessa forma pretendeu-se, através do diálogo entre autores das áreas de Formação de Professores, Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira, responder o seguinte problema de pesquisa: Como as proposições da Antropofagia Cultural Brasileira podem contribuir para a Formação de Professores(as) em geral, e para a Educação Ambiental em particular, numa perspectiva intercultural? Assim, respondendo a pergunta que me trouxe até aqui, afirmo que: as proposições antropofágicas contribuem à medida que convidam a todas e a todos à criação e ao diálogo por meio da *devoração*, rompendo com a ideia de imitação e cópia.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Antropofagia e Intercultura; Educação Ambiental

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

ENVIRONMENTAL EDUCATION, INTERCULTURE AND BRAZILIAN CULTURAL ANTHROPOPHAGY - CONTRIBUTIONS TO THE FORMATION OF TEACHERS.

AUTORA: IVETE SOUZA DA SILVA
ORIENTADOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 23 de Fevereiro de 2010.

The present research that I bring as Masters Degree Dissertation in Education, in the Line Professional Formation, Knowledge and Development (PPGE-UFSM), aims to contribute with theoretical and epistemological subsidies for Formation of Teachers in general, and for the Environmental Education in particular, based on assumptions of the Brazilian Cultural Anthropophagy, in an intercultural perspective. For the development of this Masters Degree Dissertation, activities of qualitative research and of theoretical-bibliographic character were carried out. The reference that guided the “investigative and reflective gaze of the researcher” (BARCELOS, 2005) in the sense of the “production of the research information” (JACQUES GAUTHIER, 1998), was the establishment of dialogues that could privilege the intercultural aspects (CANCLINI, 2003a) with imaginaries and representations about environmental issues and the formation of teachers, present in the production of cultural anthropophagic orientation, post Modern Art Week of 1922. The relevance of this research is the search for alternatives to deal with the challenges posed to education due to the drastic changes occurring in the world today. The need for coexistence between the various has provided a centering of cultural identities. The meetings and/or clashes between cultures do not occur in a simple manner, and the school, as one of the areas of socialization, is related to this process. In this way it was intended, through the dialogue between authors in the areas of Formation of Teachers, Environmental Education, Interculture and Brazilian Cultural Anthropophagy, to answer the following research problem: How the propositions of the Brazilian Cultural Anthropophagy can contribute to the Formation of Teachers in general, and to the Environmental Education in particular, in an intercultural perspective? Thus, answering to the question that brought me here, I state that: the anthropophagic propositions contribute as inviting to all to the creation and to the dialogue through the *devouring*, breaking with the idea of imitation and copy.

Keywords: Formation of Teachers; Anthropophagy and Interculture; Environmental Education.

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
LISTA DE IMAGENS.....	12
CARDÁPIO.....	13
2 PRIMEIRO PRATO DO BANQUETE.....	16
2.1 ABRINDO A CAIXA DA MEMÓRIA – caminhos que me trouxeram até aqui.....	17
2.2 A Antropofagia veio me visitar	22
2.3 Para os apressados... ..	29
3 SEGUNDO PRATO DO BANQUETE.....	31
3.1 Para começo de conversa.....	32
4 TERCEIRO PRATO DO BANQUETE – caminhando e <i>parangoleando</i>	41
4.1 Notas sobre o Parangolé... ..	42
4.2- Parangolé Metodológico... ..	47
5 QUARTO PRATO DO BANQUETE: degustando os ingredientes.....	54
5. 1- ANTROPOFAGIA: Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. <i>Ver com olhos livres.</i>	55
5.1.1- ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA – a origem do banquete.....	55
5.1.2 O Banquete Antropofágico... ..	61
5.2 INTERCULTURA: ... e fizeram o carnaval.....	71
5. 3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL - A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. Pau-Brasil.	84
5. 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) - <i>A alegria é a prova dos nove</i>	94
6 QUINTO PRATO DO BANQUETE: (...) contra a cópia, pela <i>invenção</i> e pela <i>surpresa</i>	104
6. 1 <i>DEVORANDO OS PRATOS DO BANQUETE</i>	105
DIGESTÃO: Última lambida... ..	112
REFERÊNCIAS.....	116

LISTA DE IMAGENS

ABAPORU. TARSILA DO AMARAL, 1928.....	01
MUSEU OSCAR NIEMEYER. CURITIBA-PARANÁ-BRASIL. JANEIRO DE 2009.....	17
ANTROPOFAGIA. TARSILA DO AMARAL, 1928.....	32
PALESTRA “QUAL É PARANGOLÉ”, FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, UFSM, 2009.....	42
A NEGRA. TARSILA DO AMARAL, 1923.....	55
ANTROPOFAGIA. TARSILA DO AMARAL, 1928.....	64
A NEGRA. TARSILA DO AMARAL, 1923.....	65
ABAPORU. TARSILA DO AMARAL, 1928.....	66
ABAPORU. TARSILA DO AMARAL, 1928.....	105
MUSEU OSCAR NIEMEYER. CURITIBA-PARANÁ-BRASIL. JANEIRO DE 2009.....	116

CARDÁPIO

Esta pesquisa não possui capítulos. Eu comi todos e fiz deles um cardápio.

Na forma de cardápio, apresento e organizo este trabalho científico sobre: **As contribuições teóricas e epistemológicas para a Formação de Professores(as) em geral, e para a Educação Ambiental em particular, a partir de proposições da Antropofagia Cultural Brasileira, numa perspectiva intercultural**, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Denomino de ***Pratos do Banquete***, o que convencionamos nomear de “Capítulos da Dissertação”.

O termo *Banquete* é utilizado pelos autores da Antropofagia Cultural Brasileira referindo-se à diversidade cultural do Brasil, que os antropófagos pretendiam devorar. Nesse *Banquete Antropofágico*, não estava excluído o estrangeiro, ao contrário, esse era um dos principais pratos dos antropófagos, para a construção de coisa nossa: a *devoração* do Brasil e a *devoração* das diferentes culturas que a compõe.

Para anunciar os pratos deste banquete e os ingredientes que os formam, tomo emprestado em vários momentos, palavras e frases oriundas dos escritos antropofágicos, em especial, os de autoria de Oswald de Andrade. E, “para não dizer que não falei de flores” trago meu Parangolé Metodológico, construído a partir das ideias inventivas e criativas do artista plástico Hélio Oiticica, o qual foi buscar, também, na antropofagia a fonte para suas experimentações.

No *Primeiro Prato do Banquete* busco fazer o exercício de abrir a caixa da memória e contar um pouco dos caminhos que me trouxeram até aqui. Nele, conto apressadamente, a visita da antropofagia e da literatura em minha vida. É claro que, este, é apenas um pequeno recorte de tudo que me constituiu como mulher, mãe, pesquisadora e eterna estudante. Diria que apenas uma síntese de mim.

O *Segundo Prato do Banquete*, ou, a introdução academicamente dita, apresenta o tema de pesquisa e a relevância deste para a Formação de Professores em geral e, para a Educação Ambiental em particular. Trago também neste mesmo

prato, o problema e os objetivos que me instigaram e movimentaram na realização desta pesquisa.

A seguir, apresento, no *Terceiro Prato do Banquete* meu *Parangolé Metodológico*. Nele, falo da metodologia utilizada para esta pesquisa, e dos referencias metodológicos que me instigaram para a escolha e construção destas trilhas investigativas.

No *Quarto Prato do Banquete*, ponho a mesa os ingredientes principais deste grande banquete antropofágico e pedagógico. Nele, vou servindo e degustando os ingredientes desta pesquisa: Antropofagia Cultural Brasileira, Intercultura, Educação Ambiental e Formação de Professores(as). Degusto um pouco de cada, sem separá-los “dentro da boca”, pois, a intenção nesse momento é, justamente, ver o que resulta desta mistura.

Quinto Prato do Banquete, eis aí a devoração, contra a cópia, pela invenção e pela surpresa. Nele ficam as devorações que fiz. As que pude fazer e as que quis fazer, pois, lembrando as sábias palavras do antropófago Oswald de Andrade: “O homem sabe o que deve comer. (...) Nunca se soube de nenhum homem que deglutisse o que lhe desagradasse. O instinto repele: não concorda.” (ANDRADE, 1990, p. 43). Depois da devoração é hora da digestão. Hora, também, da última lambida. Neste prato deixo o que convencionamos chamar de “Considerações Finais”, mas, que, para mim, é apenas o começo de mais um trabalho que se iniciará: a Tese de Doutorado em Educação.

Esta foi apenas uma apresentação do Cardápio Antropofágico e Pedagógico aqui construído. Agora, convido a todos e todas, aos professores e a professora membros da comissão examinadora, e a algum pesquisador(a) distraído(a) que por ventura se interessar por estes escritos, para que folheiem as próximas páginas e apreciem os pratos.

Depois do Cardápio apresentado, a escolha do prato é de vocês.

Eu agora vou me servir. Se quiserem, podem ficar a vontade e servirem-se também. Aqui pode comer com a mão, não precisa de talheres e etiquetas. Mas, se quiserem usar talheres, e seguirem as normas de etiqueta, fiquem da mesma forma, à vontade, pois, aqui cada um pode ser como está sendo.

As diferenças são bem vindas.

Cada um come como achar melhor.

Só gostaria de fazer uma sugestão que, pode ser acatada ou não, a de que todos venham dispostos a **olhar com olhos livres**. Sei que é difícil esse exercício, e digo por que tento praticá-lo em minha vida, mas, vale a pena a tentativa.

Que mais posso dizer?!!!!

Desejar-lhes um bom apetite,

Boas devorações

E também uma boa digestão.

Mas não esqueça: o que estiver indigesto cuspa fora...



MUSEU OSCAR NIEMEYER. CURITIBA-PARANÁ-BRASIL. JANEIRO DE 2009.

2 PRIMEIRO PRATO DO BANQUETE

2.1 ABRINDO A CAIXA DA MEMÓRIA – caminhos que me trouxeram até aqui

Meu Deus!
Que bagunça!
Você não faz ideia de quanta coisa tem dentro desta caixa ...
Tem pirulito,
Tem balão,
Tem até um mosquito,
Aqui tem tanta emoção! Achei até uma canção...
Tem cheiro de mato,
Tem gosto de água pura, aquela tirada do poço que a gente tem que puxar a manivela.
Hummmmmm! Que gostosura!
Agora achei um gato,
Aí! Pobrezinho! Mordi o nariz dele... acho que ele não gostou,
porque me arranhou e saiu correndo!
Que bagunça nesta caixa!
Quanta coisa gostosa tem aqui dentro. Quanto amor, quanto aconchego.
Tem até um pelego de o pai botar no cavalo.
Mas, não há nada melhor que dormir no “meinho”.
No “meinho” do pai e da mãe e depois, assim que amanhecer, correr para a cozinha ouvir as histórias da vovozinha.
Ah! Que saudade da vovozinha!
Quanta história ela contava...
E quando ela me embalava cantando dung dundung?!
Quanta arte a gente fazia...
A mãe às vezes brigava, outras vezes, ela ajudava.
E por falar em ajuda: será que alguém pode me ajudar? Essa caixa está muito cheia! Tem coisas aqui que nem eu lembrava que tinha...
Achei até uma mochila.
Uma mochila cheinha... tem caderno, lápis...
Oba! Quantas cores!...

Chegou até a professora. E que moça bonita!
 Bonita e inteligente, quando eu crescer quero ser parecida com ela.

Mas, enquanto esse dia não chega, eu vou estudar,
 Nos temas o pai pode me ajudar, ele é muito sabido! Principalmente nas
 contas.

Mas, na hora da prova quem tem que ajudar é a mãe.
 Coitada! Até já decorou a matéria de tanto que estudamos...

Pshiii! Silêncio!

Eu ouvi um barulho!...

Olha só o que tinha dentro da caixa!...

É um saco de bolita,

E lá vem a gurizada, todos prontos pra jogar.

Vou jogar e me sujar, e depois me esconder pra não ter que tomar banho.

Ah! Ouço a mãe me chamar,

Que saco! Tinha que ser no melhor da brincadeira?!

Vou subir na laranjeira, lá a mãe não vai me pegar!

Xiii!

Esqueci!

Eu não vou saber descer e a mãe vai ter que ajudar.

A laranjeira é muito alta, tenho medo de pular.

Meu Deus quanta besteira!

Tanta coisa nessa caixa! As lembranças parecem não ter fim,

Sinto até cheiro de jasmim, que vem lá do jardim...

Hummmmm! Que gostosura!

Eu vivi tanta aventura...

Eu fazia até costura!

Nesta caixa tem mesmo muitas coisas. Que infância maravilhosa! As
 lembranças são tão boas. Que gostoso recordar estes momentos, em que a
 criatividade em companhia da fantasia corria solta, sem tempo para acabar...

E por falar em criatividade...

...olha lá...

Laaaaaaaaaaaaaaaaa...

... bem mais a frente...

A Antropofagia veio me visitar!
Então, vou abrir a porta e deixá-la entrar.

Mas...

Ela que se cuide,
porque se ficar parada!...

nhack

vou dar uma mordida...

Primeira mordida...

Segunda mordida...

Terceira mordida...

Quarta mordida...

Quinta mordida...

Sexta mordida...

Sétima mordida...

...

As mordidas que dei até aqui contam o começo de uma história de devoração
e criação...

Que resultou na *gosma antropofágica* que denominei de *Pedagogia da
Devoração*, em meu Trabalho de Conclusão de Curso para Pedagogia Licenciatura
Plena.

E o banquete continua

A devoração ainda não terminou.

Diria que ela apenas começou...

Essas mordidas foram apenas um aperitivo.

É claro que a antropofagia não ficou parada a espera de minhas mordidas

Mas.....

Como uma boa – aprendiz - devoradora

Consegui tirar da antropofagia só o que me interessava.

Afinal, essa é a lei dos homens. Lei dos antropófagos.

E se a alegria é a prova dos nove, a devoração é o principio da criação.

Enquanto devorava também fui devorada e tomada pelos fluidos

antropofágicos

Fluidos bons, daqueles que abrem o apetite...

...

...

...

Nhack

Se assustou?!

Não precisa ter medo!!!

Eu vou te devorar, mas...

você também, pode fazer esse exercício...

Só quero falar das coisas que aprendi nos livros

das coisas que aprendi na vida...

enfim!!!!!!

Quero falar e contar das coisas que me trouxeram até aqui.

Até a criação dessa Pesquisa Científica, na qual tento não ser, mais um,

“vegetal em comunicação com o solo”.

2.2 A Antropofagia veio me visitar ...

A antropofagia veio me visitar e deixei-a entrar. Para ser mais precisa, diria que foi a literatura que me visitou e com ela, também, a antropofagia e alguns literatos da época do Modernismo Brasileiro¹. Mas, o porquê dessa visita e da minha permissão para esse encontro, é o que me movimenta para escrever esse capítulo - ou melhor, para dar mais uma mordida, ou, servir mais esse prato do banquete antropofágico para a Educação, no estudo aqui realizado.

Para contar essa história, penso que devo começar falando da minha relação com o Magistério, a Educação Ambiental e a Literatura, pois foram elas, também, que me trouxeram até aqui.

Minha relação com o Magistério inicia-se na minha infância. Filha de agricultores - Roni Matos da Silva e Fátima Souza da Silva - nasci na cidade de São Sepé - RS, e vivi na localidade de Mata Grande, terceiro distrito deste município. Minha família paterna, composta de seis irmãos, tinha a metade de seus integrantes atuantes na profissão do magistério, o que possibilitou meu contato com o universo da escola e da formação de professores(as), desde meu nascimento. Uma das minhas tias, e também minha madrinha, era diretora da, até então, única escola da localidade. Vale ressaltar que, na época, as escolas municipais do interior ofereciam moradia ao professor convocado a lecionar. A moradia era nas dependências da escola. Dessa forma, cresci junto com meu primo e minha prima – filhos de minha madrinha – explorando os espaços da escola. As reuniões familiares eram feitas na sala de aula. Como a família era grande, juntavam-se as classes e tudo estava resolvido. Tinha espaço para todos e todas, crianças e adultos. Para completar era só pegar o violão e tirar dele alguns acordes.

¹ O Modernismo Brasileiro foi um movimento cultural que repercutiu fortemente sobre a cena artística e a sociedade brasileira na primeira metade do século XX, sobretudo no campo da literatura e das artes plásticas. Este movimento tem origem na Europa, e buscava (re) (des) construir ideias já ultrapassadas e descontextualizadas. São movimentos de vanguarda modernista: Futurismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Expressionismo, Neovanguardismo, Antropofagia Cultural Brasileira.

Iniciei minha vida escolar, com sete anos (1988), direto na primeira série do Ensino Fundamental, pois, na época as escolas do interior não ofereciam pré-escola. Tive, então, a oportunidade de hospedar minha primeira professora.

Após reivindicações dos pais para melhorias na educação, o município resolveu ampliar a rede de ensino. Reabriu, então, uma antiga escola que havia na localidade, e que, na década de 1960, século XX, meu pai, assim como eu, iniciou seus estudos. Esta escola foi “fechada” pela prefeitura na década de 1970 e funcionava como posto de saúde durante as campanhas de vacinação. Com isso vieram duas novas professoras. Uma para lecionar na “nova” escola e outra para dar conta do número de alunos matriculados na escola em que minha madrinha lecionava e dirigia.

O episódio de ter acolhido a professora, recém chegada, em minha casa foi inesquecível. Lembro exatamente do grande dia em que as duas novas professoras chegavam à localidade. Minha família e eu estávamos muito ansiosos a espera da moça que acolheríamos em nossa casa. Ficava pensando: como será que ela é? Bonita? Feia? Chata? Querida? Será que ela é muito cheia? Seremos amigas ou não?

Muitas coisas me passavam pela mente. Mente esta, agitada e criativa como a de todas as crianças. O que mais me deixava inquieta era mesmo o começo das aulas. Este momento já era esperado por mim há muito tempo, pois já estava cansada de tantas perguntas sem respostas, e de ouvir sempre a mesma desculpa: “isso tu vais aprender na escola.” Hoje, continuo me perguntado: mas afinal, existem mesmo, coisas que só aprendemos na escola?!!! E mesmo as “coisas da escola” parecem ter hora para se aprender, pelo menos é assim que nós, professoras e professores, nos portamos muitas vezes frente a algumas perguntas feitas pelas crianças.

Embora agricultores, e residentes do meio rural desde que nasceram - e talvez justamente por esse detalhe - meus pais sempre incentivaram meus estudos. Para eles a escola era algo muito importante e abriria oportunidades para uma “vida melhor” e com mais possibilidades de emprego. Certamente que tal preocupação, de meus pais, não deve ser algo inédito a ser contado, muito menos particular a eles. Pelo contrário, acredito que era na época, e talvez ainda seja, a pretensão da maioria das famílias residentes no meio rural. A aspiração de que eu, e

posteriormente minha irmã, construíssemos nossa vida profissional fora do meio rural, fez com que minha família desse uma atenção especial aos saberes proporcionados pela educação formal.

Com tanto incentivo, não poderia ser diferente: sempre amei estudar. O ambiente proporcionado pela escola sempre provocou em mim o despertar de muitas emoções, algumas boas outras nem tanto, mas, de alguma forma o espaço escolar me cativava e fazia com que eu quisesse nele permanecer, talvez, pelo fato de ter conhecido cedo os “bastidores” da sala de aula. De ter tido a oportunidade de aprender nele, no espaço da escola, outras coisas que não só aquelas que atribuímos à escola.

Além do contato direto com a escola, houve a influência das histórias contadas por minha avó paterna, que morava junto com meus pais. Dona Alvarina Matos da Silva, mulher séria, de poucas risadas (para os estranhos e alguns familiares) e que não “levava desaforo para casa”, como costumamos dizer de alguém que geralmente fala aquilo que pensa. Posso dizer que fui presenteada, com o melhor que havia em seu coração, que foi o amor e a arte de contar histórias. As histórias eram diversas. E a cada história contada, era um ponto que se aumentava. Como costumava dizer: “quem conta um conto aumenta um ponto”. E quantos contos ela contou e aumentou! E eu criança ficava ali, com o corpo não tão quieto e a alma ainda mais agitada, viajando por mundos que ela inventava e desenhava. Alguns haviam sido mundos reais, da época que ela viveu, outros, eram mundos imaginários que só eram possíveis dentro dos limites da nossa fantasia. E os limites da nossa fantasia...

A propósito, fantasia tem limites? Pergunto por que a nossa não tinha essas coisas. Mas, continuando...

As histórias contadas me faziam viajar por mundos desconhecidos. Tipo os mundos criados por Monteiro Lobato que mais tarde, bem mais tarde, fizeram parte de pesquisas que desenvolvi como bolsista de iniciação científica, financiada pelo PIBIC-CNPq, na UFSM durante minha graduação, no período de 2004 a 2006, com a orientação do professor Valdo. O exercício de imaginação que fazia ouvindo as histórias de minha avó era semelhante ao de “entrar num livro”, como diria Lobato. E as viagens que me deixavam com o corpo e a alma agitada, não eram diferentes das sugeridas pelo poeta e ensaísta Octavio Paz (1914 – 1998) no ato da leitura. Este

poeta dizia que a leitura era uma viagem que se fazia com o corpo quieto e a alma agitada. A diferença é de que meu corpo agitava-se, quase tanto, quanto minha alma.

Durante minha infância tive pouco contato com os livros, e talvez por isso, digo que a literatura veio me visitar, e que trouxe junto com ela a antropofagia. Quando criança, fazia viagens guiadas pela voz de minha avó, e sempre tive vontade de viajar pelos mundos criados e contados nos livros. Esses mundos - os dos livros - a escola me proporcionou muito pouco, só aqueles obrigatórios e, por isso, chatos e cansativos. O desejo de entrar no universo dos livros, de andar por entre as palavras contidas neles, ficou adormecido por um tempo.

Foi na universidade, com o ingresso no curso de graduação em Pedagogia (2004-2008) que passei a ter um contato maior com os livros. Além das muitas “leituras obrigatórias”, passei a procurar outras leituras. Inicialmente, as relacionadas ao curso. Foi nesse momento que tomei a iniciativa de conversar com o professor Valdo Barcelos, hoje, orientador desta pesquisa. Curiosa pelo trabalho que o professor vinha desenvolvendo com a temática de Educação Ambiental, “tomei coragem”, diga-se de passagem muita coragem, pois a figura do professor(a) para mim, até então era algo totêmico. Fui conversar com ele. Mais tarde recebi o convite, do professor, para atuar na iniciação científica como bolsista de uma pesquisa sobre *As contribuições da literatura lobatiana para a Formação de Professores(as), em especial no trabalho com a Educação Ambiental*.

Sempre tive um interesse particular pelas questões ambientais, talvez pelo fato de ter nascido e vivido durante quinze anos (15 anos) no meio rural. E também aquelas histórias que ouvia de minha avó, traziam muito de Educação Ambiental. Poder unir duas coisas tão próximas de minhas vivências de infância: as questões ambientais e o mundo de fantasia e imaginação criado por Lobato; era sem dúvida algo irrecusável. Passei, então, a ler sobre as temáticas da pesquisa e a visitar o mundo dos livros. Minha representação sobre educação ambiental foi, sem dúvida (re)(des)construída, e percebi que minha relação com estas questões eram bem maiores do que imaginava. Não eram somente os aspectos físicos e biológicos, o fato de ter nascido e crescido em contato próximo com aquilo que chamamos de “natureza”, mas, também, as questões sociais e políticas que presenciei, bem como, a forma como as relações se estabelecem no dito “meio rural”.

As questões políticas e sociais vieram através das movimentações dos moradores da localidade: por mais escolas para seus filhos, por melhores meios de transportes, pela chegada da luz, enfim... Os valores, conceitos, formas de se estabelecer as relações são diferentes no espaço rural e no espaço urbano. Estas questões também vieram nas histórias contadas por minha avó. Aqueles mundos reais os quais me referi anteriormente traziam movimentações históricas. Falavam de um tempo de intensas manifestações culturais.

O trabalho com a literatura lobatiana me instigou a visitar outros livros, outros escritos. Despertou-me o gosto pela leitura e, também, o prazer por escrever. Até que chegou a antropofagia cheia de ideias criativas querendo me devorar. Ela chegou de mansinho, nem imaginei que ela viria. Chegou assim, meio sem pedir licença. Estava pensando em fazer visitas, talvez, a Octavio Paz, outro autor que fazia parte das pesquisas do Prof. Valdo Barcelos. Esse autor despertava em mim muitas emoções. Suas frases – aquelas mais conhecidas – despertavam-me a vontade de saber mais das suas poesias e escritos de forma geral.

A primeira vez que ouvi falar da relação antropofagia e educação – através de pesquisas que vinham sendo realizadas pelo professor Valdo - meu orientador, ainda na pesquisa sobre Monteiro Lobato – fiquei pensando: que loucura isso!!! Mas é bem interessante essa tal de antropofagia!!! Ainda lembrava algumas características desse movimento, que me foi apresentado na escola, e com mais detalhes, nos cursinhos pré-vestibulares, que fiz para concorrer as tão disputadas vagas da universidade pública.

Comecei a estudar mais sobre essa “tal de antropofagia”. Estava curiosa para saber qual relação ela poderia ter com a educação. Estava na verdade bem desconfiada disso. Mas, é claro que essa parte, não falei ao meu orientador. Ele só está sabendo agora. Parti então para a leitura de alguns de seus literatos, com uma ênfase maior para Oswald de Andrade (1890-1954) – precursor e grande disseminador das ideias antropofágicas. Confesso que Pagu e Tarsila² me instigaram bastante, duas mulheres que souberam muito bem, lutar por suas escolhas. Mas, por ser Oswald o criador das ideias antropofágicas, para entender os pressupostos do movimento acabei direcionando mais minhas leituras para suas obras, e aos poucos fui simpatizando com o autor. Explico porque digo

² Patrícia Galvão (1910 – 1962); Tarsila do Amaral (1886 – 1973).

“simpatizando”: quem conhece na escola o movimento antropofágico e ouve falar de Oswald e de seus rompantes nada tímidos; quem lê seus escritos cheios de denúncias, feitas sem papas na língua... Enfim, tive uma impressão inicial de uma pessoa muito dura e ríspida, sensível, mas ao mesmo tempo completamente indelicado.

Grande injustiça que fiz com Oswald!!!

Lendo mais a seu respeito descobri que ele era um grande sentimental, e talvez por isso, tenha se preocupado tanto com as questões políticas e sociais vividas no Brasil de sua época. Para começar, Oswald foi um filho completamente apegado a família e que também adorava dormir no “meinho”... assim como eu quando criança. No “meinho” do pai e da mãe, como ele mesmo contou em seu livro *Um Homem sem profissão: sob as ordens da mamãe*. Era uma criança muito desajeitada, um pouco devido a seu excesso de peso, e sofria perseguições, principalmente, de seus primos. Porém, sempre teve respostas imediatas e criativas e sempre fez muitas interrogações a respeito do universo que vivia. Foi também um pai que amou muito seus filhos e, ao final de sua vida, teve a oportunidade de conhecer seu grande amor, para o qual transpôs a frustrada e precoce interrupção da relação materna. Seus rompantes e seu jeito sem cerimônia de dizer as coisas, talvez tenha sido apenas sua maneira antropofágica de se expressar.

Aos poucos, a partir das leituras que fui fazendo, comecei a construir relações entre a antropofagia e a educação. Mas, essas relações foram construídas aos poucos, inicialmente com um projeto de iniciação científica, o qual foi financiado pelo CNPq e que fui bolsista (2006 – 2008). A partir dessa experiência optei por dar continuidade aos estudos sobre *As contribuições ecologistas das ideias filosóficas da Antropofagia Cultural Brasileira para a formação do pedagogo*, em meu Trabalho de Conclusão de Curso para Pedagogia Licenciatura Plena (2008), sob orientação, também, do Professor Valdo.

Terminada a pesquisa de Conclusão de Curso surge, então, outro problema de pesquisa: **Como as proposições da Antropofagia Cultural Brasileira podem contribuir para a Formação de Professores(as) em geral, e para a Educação Ambiental em particular, numa perspectiva intercultural?**

Problema este que trago nesta Dissertação de Mestrado em Educação, na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, no Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Agora que já falei um pouco de mim e das devorações que fiz, convido vocês, caros leitores e leitoras, que chegaram até aqui, para saber um pouco mais das minhas devorações antropofágicas e das relações que continuo fazendo com a educação, a Educação Ambiental, a Formação de Professores(as), e, agora, também, com a Intercultura.

2.3 Para os apressados...

Se você não teve paciência para ler tudo, deixo uma síntese de mim.

Nome: Ivete Souza da Silva

Pai: Roni Matos da Silva

Mãe: Fátima Souza da Silva

Idade: 28 anos (vinte e oito). Embora considere esta a melhor fase da minha vida, tenho que admitir: que saudade dos meus 15 aninhos (resolvi mudar de 18 anos como havia dito na qualificação desta pesquisa, para 15 anos, porque hoje tenho mais saudade desse tempo do que dos 18, como sentia em Julho de 2009.)!!!! Eu era bem mais ousada nessa época... talvez esteja na hora de rever alguns princípios e, também, atitudes.

Peso: 54 Kg até o dia de hoje (Novamente aqui refiro-me ao dia da qualificação do projeto)... Três meses depois.... já estou com 57 Kg. Conclusão: estudar engorda..... E comer também!

Sapato: 35 ou 36. Gosto muito de sapatos de salto, mas, às vezes uma rasteirinha cai bem para o meu dia-a-dia de andante. Ah! Já não compro mais sapatos que são bonitos e desconfortais. Agora prefiro os confortáveis e bonitos, pois, tenho que cuidar daqueles – dos pés – que me levam para onde quero ir.

Cidade Natal: São Sepé – RS, mas me considero matagrandense (atribuição que dei as pessoas que moram ou moraram em Mata Grande). Mata Grande fica no terceiro distrito do município de São Sepé, e foi lá que vivi minha infância e parte de minha adolescência.

Tradicionalismo: Das tradições gaúchas, não dispense um chimarrão. Aliás, ele foi o meu companheiro em grande parte das escritas que aqui estão.

Atividades físicas: Caminhadas na faixa de Rosário; e corridas na UFSM, com a companhia de minha amiga e colega Joze, para não perder o ônibus T. Neves Campus. Ops! Ia esquecendo: nas “horas vagas” sou mãe do Marcos Jeliel, um dos meus companheiros de caminhada/pedalada. E, após a qualificação desta pesquisa, passei a freqüentar a academia, afinal, depois de tantas horas do dia agitando a

alma com as leituras e escritas que exigem uma dissertação, é necessário, também, agitar o corpo.

O Marcos Jeliel: Chegou sem avisar em meus plenos 16 aninhos. Mesmo tendo chegado tão cedo, nunca deixei de amá-lo e de curtir cada momento da maternidade. Grande amigo e companheiro que me ensina todos os dias o valor da vida. Foi o Marcos Jeliel que me ensinou que a felicidade são apenas momentos, e que os momentos quem faz somos nós. Com ele também aprendi que brincar é coisa muito séria!!!

Amigos e amigas: Tenho poucos(as). Mas, os amigos e amigas que tenho são muito importantes. Tenho amigos de todos os jeitos, tipos, cores, formatos e gostos. Amo muito todos(as). Uns gostam de ler, ficar jogando conversa fora nas cafeterias da vida, tomar vinhos e degustar os mais variados pratos. Outros apreciam uma cerveja, uma coca-cola (com limão e gelo), um bom cachorro quente depois das baladas, uma partida de canastra. Tem também àqueles mais caseiros, que adoram ficar em casa com a família comendo chocolate e assistindo filme. Tem também aqueles e aquelas, que não vejo há algum tempo, mas, que mesmo longe estão presentes na lembrança mais doce que posso ter. Mas, uma coisa todos e todas têm em comum: adoram uma boa conversa...

Comidas e bebidas: São para mim coisas que aproximam as pessoas. Eu particularmente ADORO!!!

Livros: AMO! Para mim nenhuma tecnologia vai substituir o livro. O livro desperta todos os sentidos. Cada livro tem um cheiro diferente, uma textura diferente, cores diferentes... Não é só a história que ele trás, mas, o objeto livro como um todo que desperta os sentidos e aguça a curiosidade.

Saudades: Tenho saudade de algumas pessoas que não estão mais por aqui. Saudade da minha irmã Ronise que foi embora cedo, mas, deixou para mim grandes exemplos de força, coragem, determinação e amor. Saudade também da minha avó que me mostrou o mundo das histórias contadas, da fantasia e da imaginação. Acho que se elas estivessem ainda por aqui, ficariam muito felizes por esses simples escritos que divido com vocês.

Mas se você ainda assim não está interessado em ler biografias, então vá logo para a “Introdução” academicamente dita.



ANTROPOFAGIA. TARSILA DO AMARAL, 1928.

3 SEGUNDO PRATO DO BANQUETE

3.1 Para começo de conversa ...

*Passei toda a tarde
Ensaizando ensaiando
Esta vontade de ser ator
acaba me matando
são quase 8 horas da noite
...
(Gilberto Gil, Luzia Luluza)*

Há tempo que passo *ensaiando ensaiando...* não para ser ator como Gil (nesse caso Gil refere-se a sua vontade de ser ator), mas, para criar uma maneira minha de falar das tantas questões que penso serem pertinentes às discussões e reflexões em torno da educação. Sempre que me reporto às questões da educação, penso nos desafios que estão sendo postos a ela, e, conseqüentemente, ao professor(a), em função das intensas transformações por que passa a sociedade.

Estamos vivendo um período de transformações, sociais, econômicas e, também, culturais. Muitos dos valores e certezas que tínhamos como legítimos e inquestionáveis estão sendo postos a prova. Estão sendo questionados diante das diferentes realidades que construímos. Não que a realidade tenha sido em algum momento da história, única e absoluta, mas, muitas realidades foram certamente ignoradas e, por isso, desconhecidas de um grande público.

As mudanças sempre ocorreram e sempre foram intensas, únicas e importantes para as pessoas e sociedades que as viveram. O processo de mudanças é, sem dúvida, necessário, porém, a rapidez com que tem acontecido acabou por gerar inúmeras inseguranças e desconstruções em torno de conceitos que nós, homens e mulheres, tínhamos como certos e inquestionáveis na sociedade que construímos, ou na sociedade que nos foi apresentada quando nela viemos parar. Essa (re)desconstrução perpassa por valores e conceitos diversos, como, por exemplo: as diferentes estruturas de família; as diferenças de gênero; diferenças étnicas; as diferentes culturas e os diferentes conceitos e valores dentro de cada cultura. Todas essas questões e diversidades, que antes eram abafadas por

padrões de “moral da cegonha”³, como diria Oswald de Andrade, passam a se fazerem visíveis.

Por meio de movimentos políticos, econômicos, culturais, ecologistas e de vanguarda - os chamados movimentos de contracultura -, a sociedade vai ganhando outra configuração. Tais movimentos auxiliaram na conquista de diferentes espaços, contribuindo para a construção de um outro desenho da sociedade. Mais que isso, esses movimentos permitiram que os antigos desenhos, antes abafados, se apresentassem. No entanto, é importante salientar que as transformações ocorridas na sociedade, repercutem no espaço escolar e, conseqüentemente, na sua cultura, pois, este, é constituído das mesmas pessoas que estão criando e recriando conceitos, desconstruindo e construindo valores. A instituição escolar – criada por nós mesmos - reflete, e tem de lidar, com as transformações feitas fora dela, mas, que de alguma maneira, também ajudou e ajuda a construir. Se a escola antes recebia apenas uma determinada camada da sociedade, hoje, ela atende todas as camadas sociais e com elas as diversas etnias que a compõem.

Diante da construção desse outro cenário, que ora se apresenta, a formação de professores(as) vive em meio a um conflito, e desafio, que é o de construir alternativas para lidar com a diversidade presente em seu espaço de trabalho. As relações sociais, culturais e os conflitos gerados através de sua heterogeneidade são questões ambientais que nos desafiam a todo instante. Encontrar maneiras de conviver com tamanhas mudanças tem sido uma provocação constante para o professor(a), já que este convive cotidianamente com a diversidade social e cultural presente no ambiente escolar. Reigota (1999), diz que a discussão sobre o multiculturalismo deve ser preocupação da educação em geral e, em especial da educação ambiental. Para Barcelos (2007d) a discussão sobre as questões ambientais precisa chegar a todos os lugares, inclusive, no espaço escolar. Eu acrescentaria, dizendo que a escola é um bom lugar para se começar a discutir e refletir sobre as questões do mundo e da vida. Na escola, muitos encontros e

³ A expressão “moral da cegonha” foi criada e usada por Oswald de Andrade em muitos de seus escritos, principalmente, no livro *Do Pau-Brasil à Antropofagia* onde o autor defende a ideia da antropofagia como uma maneira de ver e viver o mundo. A expressão refere-se às ideias e costumes trazidos para o Brasil pelos povos colonizadores que nada tinham a ver com a cultura vivida pelos povos indígenas que habitavam as terras brasileiras. Tais ideias de “moral da cegonha” serviam para reprimir os povos, seus hábitos e costumes, tornando-os inferiores e considerados “sem cultura”. Um exemplo disso é, como bem lembra Oswald (1990, p. 208), “incutir no índio nú, polígono e ocioso o respeito a mulher do próximo (Nono Mandamento) e a guarda do domingo para o descanso (Terceiro Mandamento)”;

confrontos são iniciados. Muitas relações são estabelecidas e construídas, pois nela, passamos um grande período da nossa vida.

A escola é um dos espaços da educação, no qual as mais diversas culturas se encontram e se atravessam, constituindo-se em um espaço formador e transformador de saberes diversos. Nesse sentido, Fleuri e Souza (2003, p. 65), ao pensarem as questões culturais a partir de uma educação intercultural nos chamam a atenção para o fato de que, “a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar”, pois, há que se considerarem as relações entre os diferentes sujeitos, e a forma como os mesmos a “agenciam”.

São nos encontros/confrontos de culturas e valores que as diferenças aparecem. No entanto, muitas vezes, não sabemos o que fazer com elas. As alternativas que tínhamos já não nos são mais suficientes ou, eficientes, se é que em algum momento da história o foram. Os caminhos são outros e, o mapa deste trajeto ainda não está pronto. Mas, será que um dia ficará? Aos poucos o espaço escolar tem buscado criar alternativas para o entendimento de questões que o desafia, porém, este, ainda tem um longo caminho a percorrer. Conviver neste espaço exige de nós homens e mulheres, muitas vezes, o exercício de alguns princípios ecologistas, como o respeito, o acolhimento, o cuidado e a aceitação do outro (MATURANA, 2002). Não só as questões de aspectos físicos e biológicos fazem parte das discussões e reflexões da educação ambiental, mas, também, as que tratam das relações que nós, seres humanos, estabelecemos como forma de viabilizar nossa convivência. Para o educador chileno Humberto Maturana,

As relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência. Por isso, a convivência de pessoas que pertencem a domínios sociais e não-sociais distintos requer o estabelecimento de uma regulamentação que opera definindo o espaço de convivência como um domínio emocional declarativo que especifica os desejos de convivência e, assim, o espaço de ações que os realizam. A constituição de um país ou nação faz isso, nos unifica num projeto nacional e, se a geramos em conjunto, nos unifica no espaço dos desejos e constitui um espaço de aceitação mútua no qual pode dar-se a convivência. (MATURANA, 2002, p. 74)

Em nossas relações, estão envolvidas questões culturais e sociais, trazendo diferentes valores e maneiras de viver e respeitar, ou não, o mundo a nossa volta. A necessidade de reflexão e diálogo sobre o multiculturalismo e as relações interculturais se fazem cada vez mais necessárias, ao pensarmos uma educação comprometida com a vida. A cada dia se torna mais intenso o convívio entre as diferentes culturas, e essa necessidade de convivência entre os desiguais (CANCLINI, 2006) vem provocando, o que Hall (1997) chama de descentralização das identidades culturais. A escola, por ser um dos espaços de socialização vive em meio a essa “turbulência”.

Todas essas questões entram na escola e nós, educadoras e educadores, somos desafiados/convocados a buscar alternativas para lidarmos com elas. No entanto, o que ocorre é que nossas ideias, muitas vezes, ainda presas a certezas e verdades dificultam um olhar livre para as mudanças e transformações que acontecem ao nosso redor, bem como para as diferentes pessoas e culturas que compõem esse espaço. Ou, quando as percebemos não sabemos como tratá-las, então, seguimos comumente dois caminhos: insistimos na tentativa de “resgate ao antigo”; ou aceitamos passivamente as ideias “novas”, sem questioná-las e sem contextualizá-las. É evidente que esta prática não é comum a todos e a todas os(as) educadores(as), porém, é uma questão que se apresenta no contexto de algumas realidades, e que me inquieta quando penso a relação da educação e da formação de professores(as) com o mundo que está fora da escola, fora de nossas salas de aula. Esses mundos, são mundos diversos, levados para o espaço da instituição formal por todos e todas os educandos(as) e educadores(as), através da forma como cada um faz a “sua leitura do mundo” (FREIRE, 2003), e, também, da forma como estabelecem as relações, dentro desse espaço.

Essa situação faz com que os profissionais da educação ajam em alguns momentos, com certa resistência ao que está acontecendo. É claro que, essa “resistência” não é particularidade somente da instituição escolar nem, enquanto profissão, somente do (a) professor(a), mas, sim, de mulheres e homens que habitam este planeta chamado Terra. Talvez por medo, despreparo ou até mesmo comodidade, nós educadores(as) ao chegarmos à escola e nos depararmos com tamanha diversidade acabamos, muitas vezes, optando pela cópia de ideias já existentes sem fazermos sua contextualização histórica e social. É como se

pegássemos os mapas de uma cidade e andássemos em outra. No entanto, como bem nos alerta Boaventura Santos (2002, p. 41), é importante lembrarmos, que *“Os mapas que nos são familiares deixam de ser confiáveis. Os novos mapas são por agora, linhas tênues, pouco menos que indecifráveis”*.

E é nessa “dupla desfamiliarização⁴” que segundo Boaventura Santos (2002), está a origem do nosso “desassossego”. Mas, é importante considerar também, que nesse “desassossego” pode estar a possibilidade do novo. A possibilidade da criação. Nesse sentido, as ideias antropofágicas propostas por Oswald de Andrade (1890-1954) por meio do Movimento Antropofágico, nos convida, a andar por mapas ainda não conhecidos ou, quem sabe, ainda por serem desenhados. Convida-nos a construir o mapa durante o caminho e estar disposto a refazê-lo constantemente. Algo na perspectiva defendida por Paulo Freire (2003, p. 86), quando este afirma que, *“Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que tem de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renova”*.

Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1997), nos instiga a pensar sobre nossa incompletude. Para este autor, nós, mulheres e homens, somos seres inacabados. E, é justamente a este inacabamento que as relações de ensino aprendizagem estão relacionadas. Dessa forma, sendo a escola um dos espaços em que se dá à aprendizagem, este deve estar aberto às questões emergentes na sociedade. Freire (1983) propõe uma educação fundamentada no diálogo e no encontro dos homens mediatizados pelo mundo. O autor entende que a educação deve acontecer em um espaço baseado na “ação dialógica”. Esta ação facilita a atuação e interação, tanto do professor quanto do aluno. Para esse autor, somente as relações baseadas na ação dialógica possibilitarão que “educador e educando” construam um espaço de aprendizagem fundamentado na emancipação do sujeito e não na sua exploração e domesticação/dominação.

As relações estabelecidas por professores(as) e alunos(as) estão impregnadas de representações construídas a partir da vivência de cada um, devendo a escola, estar aberta para a criação de espaços de convivência (FREIRE, 2001), nos quais essas representações possam ser consideradas. Para tal, é preciso

⁴ Termo utilizado por Boaventura Santos no livro *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, (2002: 41).

que se dê oportunidade para a criatividade, que tanto professores(as) quanto alunos(as), se permitam “ver com olhos livres” (ANDRADE, 1924), e que nesse exercício acolham as diferenças. No entanto, para que a criação seja possível é necessário nos desarmos de certos medos. Dentre eles, o medo do estranho, do estrangeiro, daquilo que ainda não conhecemos, mas, que, está diante de todos os nossos sentidos. Como bem colocam Freire e Faundez (1985, p. 116), “*é justamente a diferença que permite dialogar*”. O reconhecimento e a aceitação da diversidade permitem a possibilidade do novo. É através da troca, ou como diria o antropólogo Oswald de Andrade, da “*devoração*”, que a produção do conhecimento é possível.

É neste sentido que, considerando as transformações paradigmáticas pelas quais estamos passando (BOAVENTURA SANTOS, 2002), e, a necessidade de repensar a formação de professores(as) e suas práticas pedagógicas, em bases ecologistas, (BARCELOS, 2007d; REIGOTA, 1999), e interculturais (FLEURI, 2003; CANCLINI, 2006; BHABHA, 2003), que proponho um repensar de nosso fazer pedagógico.

Entendendo a importância de buscarmos alternativas para lidarmos com as questões que estão a nos desafiar, sem desconsiderar a diversidade existente no espaço da escola; foi que busquei através desta Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação, um diálogo entre os pressupostos da Antropofagia Cultural Brasileira e a Formação de Professores(as) a partir de uma perspectiva ecologista e intercultural.

Trago para a construção desse diálogo *devorativo* com a Formação de Professores(as) em geral, e a Educação Ambiental em particular, os pressupostos da Antropofagia Cultural Brasileira pós Semana da Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo no Teatro Municipal. Este evento foi liderado por artistas como Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Menotti Del Pichia, Anita Malfatti, Sérgio Milliet, Heitor Villa-Lobos, Víctor Brecheret, entre outros.

A Antropofagia Cultural Brasileira pretendia romper com padrões artísticos e culturais instituídos na época. Suas ideias filosóficas convidam-nos, não a cópia e a imitação, mas, sim, a “*devoração*” do que já existe para, assim, construirmos algo nosso. Uma arte que reconheça e valorize as raízes do continente latino-americano e do Brasil.

O movimento antropofágico teve, como um de seus objetivos, criar, por meio da arte, uma cultura com raízes nacionais. Em interfaces com as diferentes culturas aqui existentes, os antropófagos buscavam exatamente a valorização destas, bem como suas relações antropofágicas para a construção da identidade brasileira. Identidade essa caracterizada pelas inúmeras “identidades” que compõem o Brasil.

Afinal, o que é o povo brasileiro senão a mistura de todas as etnias e culturas que aqui chegaram?! É por meio da construção de uma “identidade nacional” que os antropófagos buscavam romper com normas e padrões importados sem contextualização, de uma Europa “cansada e triste”, como diria Oswald. Estava lançado, assim, o desafio da criação em detrimento da **cópia** e da **imitação**. Chega de andar por mapas prontos, velhos e ultrapassados de territórios estranhos e distantes da nossa realidade. A antropofagia propõe nos livrarmos do medo do desconhecido, do estranho, do estrangeiro e do novo. Ao contrário, ela nos desafia a conhecer esses diferentes e a trocar com eles. Conhecer sem medo, e com um olhar atento àquilo que este outro, que a princípio lhe é estranho, pode ensinar, e a tudo que se pode trocar. A proposição filosófica da antropofagia acredita que é através dos encontros/confrontos de ideias, valores, conceitos, que surge algo diferente sem negar a localidade e individualidade, bem como reconhecendo a importância dos aspectos locais e globais.

Proponho continuar pensando uma Pedagogia da e para a *devoração*⁵. Uma Pedagogia que, em vez de ignorar ou temer o que está a sua volta, devore-o. E, depois de deglutido, cuspa fora o que não lhe interessa, aproveitando apenas o que realmente lhe é útil naquele momento. São as mudanças que nos indicarão os caminhos a seguirmos. Cada caminho é único e à medida que ele vai se revelando, temos que ir criando alternativas para “lidar” com os desafios que surgem. A cópia de modelos que deram certo no percurso de um caminho nem sempre darão certo em outro, porém, para a antropofagia, não precisamos ignorar o que já nos é conhecido, mas, sim, devorá-lo e, a partir da “fusão” do velho e do novo criarmos algo próprio.

O princípio do pensamento antropofágico é a criação por meio da *devoração*.

⁵ Exercício que iniciei em meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: ***As contribuições ecologistas da Antropofagia Cultural Brasileira para uma Pedagogia da Devoração***. CE-UFSM, 2008.

A ela só lhe interessa o que lhe é estranho, já dizia Oswald de Andrade no *Manifesto Antropófago* (1928), aquilo que não lhe é familiar no momento. É a partir da deglutição e *devoração* desse estranho que surge a criação. Esse é um dos principais desafios colocados à educação nos tempos atuais: a criação a partir da *devoração* do estranho. É hora de nos despirmos do medo que temos do desconhecido, do estranho, do estrangeiro, e ousar andar por caminhos desconhecidos. Quem sabe até criar “novos” ou outros caminhos?!

É chegada a hora de repensarmos determinados pré-conceitos culturais que tem contribuído para a construção de práticas pedagógicas excludentes. É chegada a hora da educação servir o seu banquete. Banquete que ainda está sendo posto a mesa, e que como disse o ecologista Marcos Reigota (1999), em seu livro *A Floresta e a Escola*, “está apenas começando”. Com o propósito de dar continuidade a esse banquete antropofágico para a educação foi que lancei e busquei responder nesta Dissertação de Mestrado o seguinte problema de pesquisa:

Como as proposições da Antropofagia Cultural Brasileira podem contribuir para a Formação de Professores(as) em geral, e para a Educação Ambiental em particular, numa perspectiva intercultural?

Diante do problema formulado, o objetivo geral desta pesquisa foi:

Contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a Formação de Professores(as) em geral, e para a Educação Ambiental em particular, a partir de pressupostos da Antropofagia Cultural Brasileira, numa perspectiva intercultural.

Como forma de viabilizar o objetivo geral desta pesquisa, adotei os seguintes momentos de investigação que se constituíram em objetivos específicos.

- Identificar e refletir inventivamente sobre o processo de constituição da Antropofagia Cultural Brasileira como um movimento intercultural e filosófico;
- Analisar os pressupostos epistemológicos de *devoração criativa* e *devoração intercultural*, presentes nas proposições da Antropofagia Cultural Brasileira;

- Devorar⁶ as implicações dos pressupostos analisados, da Antropofagia Cultural brasileira, para Formação de Professores(as) e para a Educação Ambiental.

⁶ Trago em um dos meus objetivos específicos o verbo devorar, por dois motivos: 1) Devoração é uma das principais ações contidas nos pressupostos antropofágicos para a construção de uma prática comprometida com seu contexto social e cultural; 2) Devorar os referenciais teóricos aqui apresentados foi o exercício que pretendi desenvolver, para a criação de minhas conclusões e respostas, ao problema de pesquisa aqui apresentado. Assim, o resultado final dessa pesquisa, foi fruto das devorações que fiz no processo de criação da mesma.



PALESTRA "QUAL É PARANGOLÉ!". FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. UFSM, 2009.

4 TERCEIRO PRATO DO BANQUETE – caminhando e parangoleando⁷

⁷ Parangoleando refere-se a *Parangolé Metodológico*, termo inventado/criado pelo pesquisador antropófago – e orientador desta pesquisa – Valdo Barcelos. A construção da expressão teve origem em suas devorações sobre as proposições de Hélio Oiticica e a Antropofagia Cultural Brasileira. Para saber mais ver Manifesto Parangológico, Anais do IV Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental. URI, Campos de Erechim, 2007c.

4.1 Notas sobre o Parangolé...

Isso descobri na rua, essa palavra mágica. Porque eu trabalhava no Museu Nacional da Quinta, com meu pai, fazendo bibliografia. Um dia, eu estava indo de ônibus e na Praça da Bandeira havia um mendigo que fez assim uma espécie de coisa mais linda do mundo: uma espécie de construção. No dia seguinte já havia desaparecido. Eram quatro postes, estacas de madeira de uns dois metros de altura, que ele fez como se fossem vértices de retângulos no chão. Era um terreno baldio, com um matinho, e tinha essa clareira que o cara estacou e botou as paredes feitas de fio de barbante de cima a baixo. Bem feitíssimo. E um pedaço de aniagem pregado num desses barbantes, que dizia: “aqui é...” e a única coisa que eu entendi, que estava escrito, era a palavra “Parangolé”. Ai eu disse: É essa a palavra. (Entrevista de Hélio Oiticica a Jorge Guinle Filho, OITICICA, 2009).

A expressão Parangolé, referendada na construção metodológica desta pesquisa, tem origem no trabalho “antropofágico” (FAVARETO, 2002) do artista plástico Hélio Oiticica. Vale lembrar que Oiticica foi buscar no linguajar popular, na gíria do sambista malandro do morro carioca, da década de 50, essa palavra que queria dizer algo como *jogar conversa fora, bater um papo sem compromisso*.

Parangolé foi, também, o nome dado a uma série de obras de arte desse artista que consistia em uma espécie de capa, estandarte ou bandeira que para existir deveria ser vestida, sentida e tocada. O Parangolé completava-se no movimento e no gingado do corpo de cada pessoa que o usava, sendo, assim, sempre diferente. Sempre Único.

A série *Parangolé* é, para os pesquisadores e pesquisadoras das *invenções* de Hélio Oiticica, a maior *invenção* do autor. O auge de sua construção experimental e criativa onde este junta na mesma obra, cor, luz, movimento, textura, forma, experiência, passando da criação do objeto para a proposição vivencial do corpo (ASBURI, 2008; FAVARETO, 2002; SPERLING, 2008). O parangolé configura-se, como afirma seu próprio criador Hélio Oiticica, na “antiarte por excelência”:

(...) é a formulação definitiva do que seja a antiarte ambiental, justamente porque nessas obras foi-me dada a oportunidade, a ideia de fundir cor, estruturas, sentido poético, dança, palavra, fotografia – foi o compromisso definitivo com o que defino por totalidade-obra [...]. Chamarei, então, *Parangolé* de agora em diante a todos os princípios definitivos formulados aqui, inclusive o da não-formulação de conceitos, o que é o mais importante. Não quero e nem pretendo criar como que uma “nova estética

da antiarte”, pois já seria isso uma posição ultrapassada e conformista. (FAVARETO, 2002: 122)

A intenção do autor era, assim como o movimento antropofágico, romper com o que estava instituído tanto em relação à arte brasileira, na qual predominavam composições bidimensionais em que o público apenas “apreciava” as obras prontas e terminadas, como, também, no que diz respeito à construção de uma cultura onde aquilo que é nosso pudesse ser valorizado e conhecido sem que, para isso, precisássemos ignorar o que nos fosse estranho. O processo de desconstrução criativa de Oiticica passa por diversas fases⁸ construindo-se e desconstruindo-se artística e intelectualmente. Oiticica constrói, com a ideia do parangolé, mais que uma obra de arte, cria um “programa ambiental”, como ele mesmo afirma (OITICICA, 1986), onde as experiências, os saberes e fazeres dos participantes são os elementos que dão origem e vida à obra.

Nesta proposta de produção, o público passa de espectador para participante e constituidor da obra, assim, “sujeito e parangolé formam um todo centrífugo, que extravasa para o externo, em limites fluidos desenhados pela experiência” (SPERLING, 2008, p. 120). A partir do conjunto de suas obras experienciais (*Os Núcleos*, *os Penetráveis*, *os Bóldes*⁹ e *os Parangolés*), Oiticica constrói mais tarde o que ele chama de *Manifestações Ambientais*. Essas são, segundo Favareto (2002, p. 123),

(...) lugares de transgressão em que se materializam signos de utopia (de recriação da arte como a vida); espaços poéticos de intervenções míticas e ritualísticas realizam a poética do instante e do gesto: “uma nova Fundação Objetiva da arte”.

Assim o ambiental é o resultado da liberação do ilusionismo, detonado pelo projeto de transformar o quadro em estrutura ambiental. A trajetória de Hélio é a experiência dessa abertura.

As principais características das ideias contidas na obra *Parangolé* em especial, e nas *Manifestações Ambientais* em geral, são a da possibilidade de criação e invenção a partir da valorização das particularidades de cada espaço e indivíduo. Outra característica é o ato de rompimento com as ideias cristalizadas e

⁸ São exemplos dessas (des)construções artístico-intelectuais que levaram ao processo de criação do Parangolé: *Metaesquemas*; *Bilaterais*; *Invenções*; *Relevos Espaciais*; *Núcleos*; *Penetráveis*; *Bóldes*.

⁹ Para saber mais sobre essas obras ver *A Invenção de Hélio Oiticica* de Celso Favareto. Editora EDUSP, FAVEST. São Paulo, 2008 ou 2000 conforme referência.

cadaverizadas que impedem o movimento de metamorfose da vida. Ambas as peculiaridades tem muito a contribuir para o mundo acadêmico e às metodologias de pesquisa que vem sendo construídas, as quais, para Barcelos (2007c), são todas muito parecidas, faltando a elas um pouco mais de sabor, de dobras e de envezamentos. Para este autor, cada pesquisador(as) educador(a) pode, se assim desejar, se arriscar na construção/criação do seu parangolé metodológico, pois,

Chega de linha reta.
 Chega de direção conhecida.
 Viva o caminho feito e refeito.
 Salve o a torto e a direito!
 Que seja o labirinto,
 O (não) lugar de destino.
 (MANIFESTO PARANGOLÓGICO, BARCELOS, 2007c)

Aceitando o desafio do autor acima referendado, de que cada um crie sua metodologia de trabalho e de pesquisa é que apresento minha **Metodologia Antropofágica**, fundamentada, principalmente, nas **Proposições Ambientais de Hélio Oiticica**.

Para a construção desta pesquisa, na busca do tão esperado RESULTADO devorei uns(as) e outros(as) pelo caminho...

Devorei autores da Antropofagia:

- Oswald quanto mais eu devorei mais vontade senti de devorá-lo. Ele sempre deixa muitas coisas ditas nas entrelinhas. Provocativo. Acolhedor. Convidativo. Rezinguento. Crítico. Vigoroso. Louco. Espontâneo. Político. Ético. Desajeitado. Doce e ranzinzo. Grande companhia me foi/é Oswald de Andrade.

Devorei autores da educação:

Formação de professores(as) - Paulo Freire que o diga... Que bom poder, ao menos tentar, recriar e reinventar suas ideias! Que riqueza nos deixou este educador!!! Pena que muitos ainda não o conheçam, ou, pensem não serem mais válidas suas ideias... Pensando bem, azar de quem pensa isso!... Pois não pode devorá-lo!

Educação Ambiental – “Cada cultura constrói seu conceito de natureza”, sábias palavras as de Porto-Gonçalves, trazem riquezas e belezas ímpares.

Intercultura, com o educador Reinaldo Matias Fleuri – A dança das várias danças. A antropofagia no sangue e na construção de cada pessoa e cultura.

Devorei também outras pessoas e ideias

Inicialmente meu orientador Valdo Barcelos, onde tudo começou.

Depois chegou o Professor Celso Henz, dizendo das ideias de Freire e das relações destas com a antropofagia.

Comi-o!

Vieram, também, duas pessoas a quem fui apresentada por meio desta pesquisa: o Professor Leandro B. Guimarães e a Professora Marilda O. de Oliveira.

O Prof. Leandro compartilha de algumas ideias sobre a Educação Ambiental. Busca ele construir alternativas para recriar as práticas ambientais, “oxigenando” algumas “mesmices investigativas”. Sua aproximação com a literatura, e com a arte de maneira geral, para essa redesconstrução foi um ponto que me aproximou de suas ideias.

Sabore-ei-o!

A Prof^a. Marilda é para mim uma grande contribuição na área das artes e da formação de professores(as). Como não devorá-la se estou eu explorando, também, esses campos?

Fui assim construindo o meu parangolé metodológico.

Alinhavando aqui e ali

Sem ordem.

Sem desordem.

Apenas seguindo e sentido o movimento do som.

Do som que vinham das letras formadoras das palavras contidas em cada página folheada.

Do som que vinha da voz, ora cantada ora gritada de cada interlocutor que eu buscava para dialogar... ou devorar.

Difícil essa construção...

Letras e palavras dançavam como se um parangolé vestissem.

Danadas como só

- as letras e as palavras,

Formavam ideias e desacomodavam certezas dentro de mim.

E eu:

Fui devorando...

Deglutindo...

Mastigando...

E cuspiendo fora o que pensei não servir para o momento.

Essa é a ideia do parangolé antropofágico de Hélio Oiticica

Foi esse movimento que tentei fazer a cada frase e página que escrevi dizendo das ideias que redesconstruí e que são fruto das devorações que fiz. Devorações que vêm se inventando, nesse texto **buscando responder a pergunta que deu origem a pesquisa.**

Cá está meu parangolé

Parangolé Metodológico

Parangolé Científico

Parangolé de diferentes nuances,

depende apenas de quem olha e de quem sente...

Viva “o grande mundo da invenção”..., já dizia Hélio Oiticica.

4.2- Parangolé Metodológico...

Não existe ideia separada do objeto, nunca existiu, o que existe é a invenção. Não há mais possibilidade de existir estilo, ou a possibilidade de existir uma forma de expressão unilateral como a pintura, a escultura departamentalizada. Só existe o grande mundo da invenção.
(HO. Entrevista a Ivan Cardoso, 1979; OITICICA 2009)

Embora alguns achem cedo - em se tratando do que convencionamos academicamente chamar de *Capítulo de Metodologia* - penso que este seja o momento e o lugar de apresentar a forma como trilhei os caminhos desta pesquisa.

Opto por trazer a metodologia antes dos referenciais que orientaram este trabalho, pois, penso que este movimento facilitará ao leitor a compreensão do processo de investigação que fiz para a obtenção dos resultados e/ou Devorações aqui apresentados.

As atividades realizadas para a feitura desta pesquisa - do tipo qualitativa e de caráter teórico-bibliográfico - estão em acordo com a proposição metodológica apresentada por autores como: Minayo (1989); Demo (1990); Costa, (2002), os quais defendem a ideia de que a pesquisa nas ciências sociais é de caráter eminentemente qualitativo. O referencial que orienta o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2005, 2006) no sentido da “*produção das informações de pesquisa*” (JACQUES GAUTHIER, 1998), é do estabelecimento de diálogos que privilegiem os aspectos interculturais (CANCLINI, 2003b) com imaginários e representações sobre as questões ambientais em geral, e a formação de professores(as) em particular, presentes nas produções de orientação cultural antropofágica, pós Semana da Arte Moderna de 1922, selecionadas para esta pesquisa.

Na tessitura deste Parangolé, ao olhar para as produções culturais antropofágicas e suas possíveis aproximações e contribuições à formação de professores(as) e a Educação Ambiental numa perspectiva intercultural, tomo como referência o olhar proposto pela pesquisa sociopoética no sentido apresentado por Jaques Gautier (1998). Esta é entendida não como um “um novo referencial teórico, e sim um “método” (no sentido amplo de *caminho, dispositivo, metodologia aberto ao inesperado*) de pesquisar, educar, cuidar... isto é agir” (GAUTHIER, 1998, p. 22). Método este que, para o autor,

De certa maneira, pouco importa o chão, pois o conhecer-juntos acontece de maneira *emergente*, criando-se mutuamente o meio ambiente e as estruturas que possibilitam a leitura, *para nós*, desse meio; inútil buscar fundamentar a sociopoética, abordagem sem fundamento, sem fundo, completamente nômade. De outra maneira, cada chão prático, social e cultural, onde vive o grupo-pesquisador – geralmente de forma plural, miscigenada, heterogênea -, desenha um estar-no-mundo sociopoético *um pouco* diferente. É a vida mesmo, sempre nova, diferente, surpreendente, e sempre existe algo riquíssimo a aprender do outro, no grupo pesquisador. (GAUTHIER, 1998, p. 22)

Nesta pesquisa privilegio, também, a construção de um diálogo reflexivo e a busca de interlocução com uma visão de ciência como “prática social do conhecimento” (BOAVENTURA SANTOS, 1987). Segundo este autor, esta forma de reflexão e de construção de conhecimento torna possível a transformação do método científico em um processo familiar e próximo daquele que realiza a pesquisa: o pesquisador. Diminuindo, assim, a distância entre aquele que lida com o conhecimento e aquilo que é seu tema/problema de estudo e de pesquisa.

A pesquisadora Sandra Corazza (2002) em seu artigo *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*, nos instiga a pensar sobre o desafio de pesquisar. Para a autora pesquisar é se entregar aos inúmeros desafios que a pesquisa propõe. É aventurar-se a andar por labirintos sem saber ao certo seu ponto de chegada. Para a autora,

o desenho da pesquisa é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. (CORAZZA, 2002, p. 107)

Neste sentido, o ecologista Porto-Gonçalves (2005, p. 42) nos instiga a refletir sobre a importância do método no ato de pesquisar, e, como a ciência de maneira geral, tem se apropriado deste conceito. Logo, o autor assim se manifesta:

Para os gregos, a palavra *método* significava caminho a ser seguido. Ora, a ciência tenta, exatamente, conhecer o que é desconhecido. Em outras palavras, o cientista constrói um determinado objeto que considera significativo e que acredita ser indevida ou insuficientemente conhecido. (...) Ora, se a ciência caminha em direção ao desconhecido, qual é o caminho – o método – que leva até lá? Estranho paradoxo esse o de tentar dominar um método que nos permita desvendar o mistério da natureza das coisas antes de entrar numa relação efetiva com elas. Na verdade, como nos

ensina o físico e filósofo Gaston Bachelard, nenhum método pode ser construído a não ser na relação com o objeto. (2005, p. 42)

Pesquisar é se aventurar por caminhos desconhecidos. É “pisar devagar para sentir a consistência do solo”, como diria Porto-Gonçalves, pois o “próximo passo pode não ser necessariamente em solo firme”, já que o território é por hora desconhecido.

Assim como Porto Gonçalves, nesta pesquisa de território até então desconhecido para mim - e que se não o fosse não teria sentido em pesquisar, pois pesquisei para conhecê-lo – tentei pisar devagar, buscando sentir a consistência do chão. Nesta pesquisa me experimento um pouco mais como pesquisadora, na busca de construir a consistência de minhas concepções. Consistência que se constrói fundamentada nas leituras que venho realizando, desde que me iniciei/aventurei neste arriscado e emocionante caminho que é, para mim, o da pesquisa. Não tive a pretensão de pisar em solos firmes, prontos e acabados, mas, ao contrário, me propus a conhecê-lo, a senti-lo, a olhá-lo, a admirá-lo. Como aprendiz antropófaga, busquei fazer o exercício de *devoração*, comendo, deglutindo e mastigando tudo o que me parecia apetitoso. Porém, somente, o que me foi apetitoso, pois como diz Oswald, “o resto o estomago repele”. E não é que repeliu mesmo!

Assim como a pintura e a escultura mencionadas por Hélio Oiticica, na epigrafe que inicia este prato do banquete, a área da Pesquisa em Educação vem descobrindo o “grande mundo da invenção”. Pesquisadoras e pesquisadores vêm construindo os caminhos metodológicos de suas pesquisas, de forma mais livre e criativa valorizando os diferentes contextos e achados que podem surgir ao longo do trajeto percorrido. A ciência vem quebrando suas estátuas e reinventando novos espelhos como sugeriu Boaventura Santos (2002) em sua obra *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*, onde disserta sobre a transição paradigmática que vivemos e o papel da ciência neste momento histórico. Conforme Boaventura Santos,

Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às perguntas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova a nossa perplexidade. (2002, p. 59).

É, justamente, a “luz nova sobre nossa perplexidade” que movimenta o pesquisador nos caminhos incertos da pesquisa. Não é por acaso que as pesquisas científicas começam, sempre, com uma pergunta. No entanto, o desenho da pesquisa não é algo que se faz separadamente do ato de pesquisar. Ao contrário, ela – a pesquisa – vai tomando forma, desenhando-se, mostrando seu corpo, à medida que se avança o caminho.

Dessa forma, a construção metodológica da pesquisa acontece durante a ação de pesquisar e não separadamente. Assim como nas artes – pintura ou escultura – em pesquisa, não há como separar ideia de objeto. Método e pesquisa andam juntos.

Assim sendo, penso que para pesquisar é necessário se despir de alguns medos, como, por exemplo, o medo do novo e do desconhecido, pois, não sabemos ao certo o ponto de chegada. Sabemos apenas o lugar de partida. Do “problema de pesquisa”. Ele - o problema de pesquisa - que nos provoca a andar pelos caminhos desconhecidos da pesquisa em busca de possíveis respostas. É o problema de pesquisa que nos movimenta para a construção de outros mapas.

No caminhar da pesquisa, a dúvida, o questionamento, o desconhecido e o estrangeiro foram os elementos instigadores que movimentaram à *devoração* das bibliografias que ruminei, e que aqui se entrelaçam como se fossem fios para a construção do meu *Parangolé Metodológico*. Algo na perspectiva do Experimental de Hélio Oiticica, que vai se formando a partir de muitos olhares e sentidos. Vai ganhando forma a partir da costura/entrelaçamento dos “fios soltos” que o artista amarra a seu gosto, sem nada antes determinado. Na ideia do experimental de Hélio Oiticica, o “resultado é desconhecido. [...] os fios soltos do experimental são energias que brotam para um número aberto de possibilidades, no Brasil há fios soltos num campo de possibilidades: porque não explorá-los” (OITICICA, 2009). Foi no constante questionamento de: **“Como as proposições da Antropofagia Cultural Brasileira poderiam contribuir para a Formação de Professores(as) em geral, e para a Educação Ambiental em particular, numa perspectiva Intercultural?”**, que ao amarrar os “fios soltos” construí o *Parangolé Metodológico* aqui apresentado.

A ideia da construção de um *Parangolé Metodológico* tem origem nas proposições e *Manifestações Ambientais* de Hélio Oiticica. Tal processo de

construção metodológica é sugerido por Barcelos (2007c, 2008, 2009), fundamentado nas criações de Oiticica. O autor sugere aos pesquisadores(as) e educadores(as) para que estes criem suas próprias **metodologias** de pesquisa e de trabalho em educação de maneira geral, e em educação ambiental em particular, a partir de seus referenciais de estudo e de suas experiências. Barcelos nos desafia a criação de metodologias de trabalho que considerem as particularidades dos espaços envolvidos, bem como das subjetividades das pessoas em permanente metamorfose. Uma alternativa, ou alternativas, metodológicas que valorizem os saberes, os fazeres, enfim, as experiências de cada cultura e indivíduo que ali o representa, sem deixar de lado a complexidade decorrente da diversidade e as múltiplas dimensões da influência dessas ações no planeta.

O uso do termo **Metodologias** no plural, e não **Metodologia**, no singular, feita por Barcelos, é igualmente fundamentada na ideia de parangolé criada por Hélio Oiticica. Tal terminologia representa não só a valorização das experiências, mas, também, a possibilidade de invenção, criação e desconstrução de si próprio no caminho a ser construído. Conforme podemos observar na trajetória inventiva de Oiticica, enquanto criamos e recriamos uma obra, criamos e recriamos a nós mesmos. Da mesma forma, enquanto pesquisamos vamos construindo não só as metodologias da pesquisa, mas, igualmente, nos reinventamos como pesquisadoras e pesquisadores. Assim, o **Parangolé Metodológico** é, segundo seu criador Valdo Barcelos, um *“Misto de estado não intelectual de criação e de conversa com o grupo que se (des)envolve, que se (re)inventa. Busca de uma intervenção abusadamente brasileira”*.

As ideias devorativas e criativas de Hélio Oiticica, que aqui trago para fundamentar a construção metodológica desta pesquisa científica, orientando a construção de meu *Parangolé Metodológico*, já foram exploradas nos territórios da pesquisa em Educação Ambiental. A educadora ecologista Maria da Conceição Hatem de Souza, pesquisou em sua Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental *“O estado de invenção de Hélio Oiticica”*, tomando-o não só como objeto de pesquisa, mas, também como exercício metodológico e pedagógico. Nesse sentido, Souza afirma que:

(...) as ‘proposições’ de Oiticica revelaram uma cisão importante, o tempero que faltava para destemperar e produzir novas tâmperas para meus olhos e

sentidos. As ressonâncias engendraram e atualizaram territórios subjetivos, que transversalmente com os territórios da ética e da cultura, possibilitaram diferentes composições de suas forças, transformando meu trabalho como educadora ambiental, trabalhadora social e artista visual. (SOUZA, 2005, p. 311)

Frente à conclusão da autora acima referendada, passo, a partir do próximo *Prato do Banquete*, a apresentar os ingredientes que compõem meu *Parangolé Metodológico*, e que fizeram parte de minhas *Devorações*.

Por meio do entrecruzamento das ideias contidas nas leituras que fiz sobre os referenciais da área de Educação, Formação de Professores(as), Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira, fui tecendo meu parangolé. Na conversa e diálogo com cada autor, cada teoria, cada palavra dita e lida, que meu Parangolé Metodológico vai tomando forma, pois, como já dizia seu criador, é com o “movimento do corpo” que o parangolé se constrói/constitui. Sem o corpo e a dança do corpo, o parangolé não existe. O parangolé é a desinibição intelectual, a livre expressão do corpo e da mente. Ou como diria Oswald de Andrade: *ver com olhos livres*. Pois, não existe *nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo...*

Para a construção deste *parangolé* algumas escolhas foram feitas...

Dos tantos autores antropofágicos, um deles foi escolhido. Suas obras também o foram. Devorei as ideias do inaugurador das proposições antropofágicas Oswald de Andrade. Quanto as suas obras, foram algumas as que devorei entre elas: *Ponta de Lança* (1972); *Os Dentes do Dragão* (1990); *Um Homem sem Profissão: sob as ordens da mamãe* (1974); *Estética e Política* (1992); *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às utopias* (1970); *Manifesto Poesia Pau-Brasil* (1924) e *Manifesto Antropófago* (1928). Porque estas e não outras: porque nelas estão contidas as origens do pensamento antropofágico que Oswald de Andrade lançou ao mundo.

Antes de continuar o Parangolé, considero necessário esclarecer as leitoras e aos leitores que, ao usar literalmente expressões da Antropofagia Cultural como: Arte genuinamente brasileira, cultura nacional, arte nacional e essência; saliento que estas eram expressões que à época faziam parte de um contexto de disputas e de confrontos, que hoje podem parecer (e em muitos casos o são) superados. Neste sentido, apóio-me no que sugere um dos pioneiros do estudo e pesquisa das

contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira para a educação, Marcos Reigota. Esse autor afirma que:

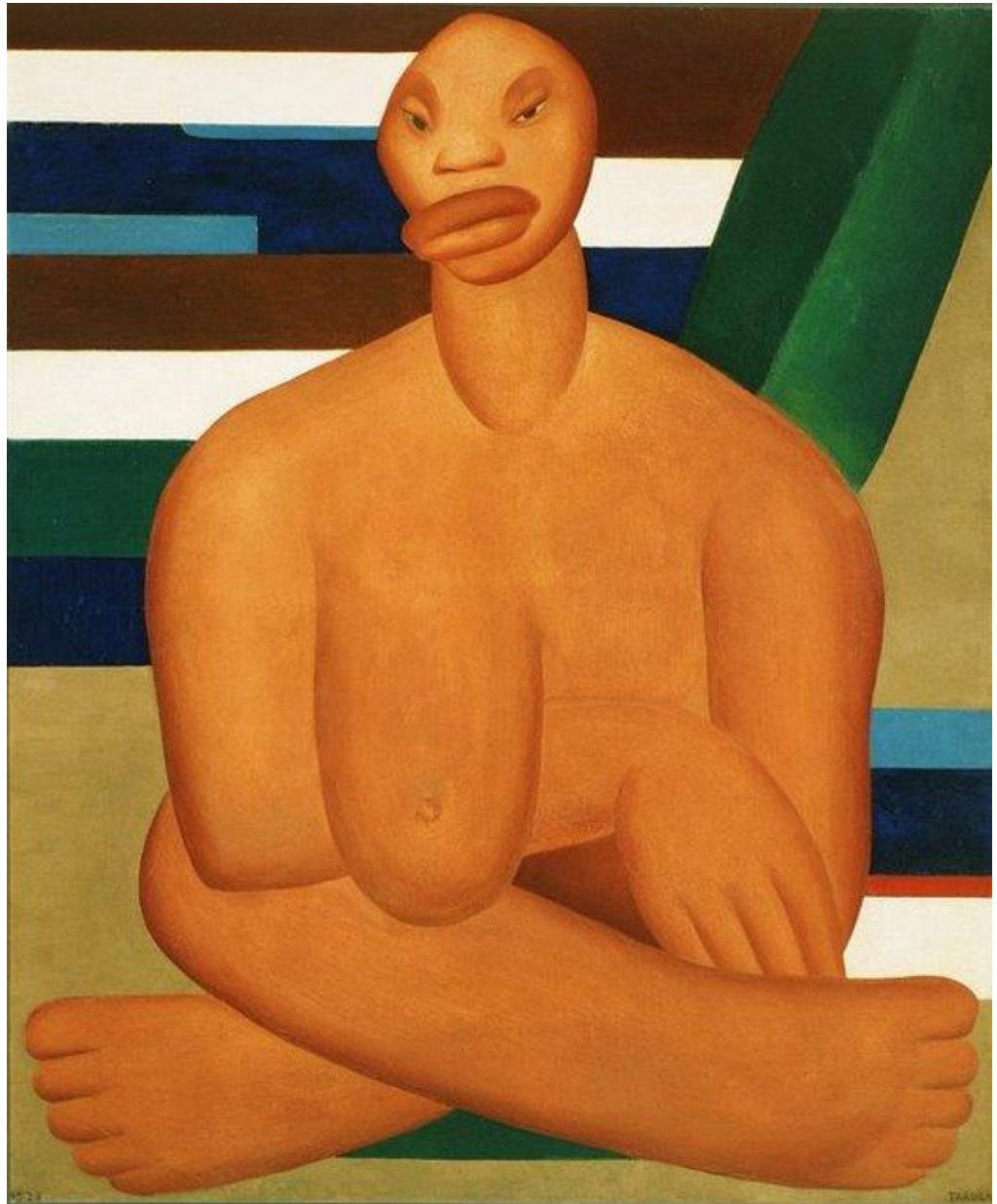
A interpretação ecologista dos manifestos Pau-Brasil e Antropófago precisa ser feita a partir da contemporização destes, juntamente com o conjunto de textos produzidos pelo autor, paralelamente à produção específica em ecologia global, sobretudo nos seus aspectos, sociais, culturais e políticos, que estão implícitos nas imagens, frases e *slogans*. (REIGOTA, 1999, p. 57)

Nesta mesma perspectiva está o que sugere outro pesquisador da Antropofagia Cultural Brasileira, Valdo Barcelos (2009) ao propor que pensar a Antropofagia hoje é, justamente, referendar sua vontade inicial que sempre foi a de andar em busca de metamorfosear o presente.

Na tentativa de metamorfosear o presente, com o olhar voltado às questões da educação e aos desafios lançados a Formação de Professores(as) é que apresento esta Pesquisa Parangológica. E para continuar este Parangolé deixo aqui um aperitivo, com o intuito de abrir o apetite das leitoras e dos leitores. Nas palavras de Rudá Andrade Neto, a Antropofagia Oswaldiana:

(...) o Brasil oswaldiano tem uma missão global a desempenhar neste planeta: partilhar sua rica experiência antropofágica cultivada por séculos. Uma estratégia cultural capaz de cruzar fronteiras e quebrar tabus. Desorganizar para reorganizar. Desculturalizar para culturalizar. Miscigenar. Agregar. Sincretizar. Somar as diferenças para fortalecer os nós das redes onde se estendem as relações humanas. Iluminar outras possibilidades de convívio com o outro. Criando frentes de negociações para os atritos estabelecidos diante das diversidades da sociedade. Abrindo novas trilhas dos densos matos das convivências humanas para contornar a exploração e extermínio do outro. (ANDRADE, 2005, p. 59)

Sem mais a declarar até o final desta página...



A NEGRA. TARSILA DO AMARAL, 1923.

5 QUARTO PRATO DO BANQUETE: degustando os ingredientes...

5. 1- ANTROPOFAGIA: Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. *Ver com olhos livres.*

5.1.1- ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA – a origem do banquete...

Ao chorrilho de ismos, que recebíamos mensalmente, vamos opor este último e único: poderíamos dar-lhe também um sufixo em ismo: naturalismo, primitivismo, eternismo, troglodismo etc. Preferimos, entretanto, o nome científico puro, sem berloques beletristas. Antropofagia está bom. Está muito bom. (ANDRADE, 1990, p. 45)

A antropofagia foi um movimento cultural ocorrido na década de 20, século XX¹⁰. O movimento antropofágico teve como principal objetivo, romper com padrões artísticos e culturais instituídos na época. Estes padrões eram originários da Europa, região na época considerada “berço da modernização” tanto que ser moderno significava copiar e imitar o que na Europa era feito. Tais padrões e modelos vinham para o Brasil sem nenhum tipo de contextualização. Através desse movimento buscavam-se construir uma cultura nacional em que as diferentes origens étnicas que compunham e constituíam o povo brasileiro, fossem valorizadas.

A Europa vive, no século XX, particularmente na primeira metade deste, a Primeira Guerra Mundial. Nesse contexto surgem as vanguardas, servindo como forma de protesto ao que estava acontecendo. Eram lideradas por grupos de jovens estudantes, pintores, escritores e músicos que, através da arte, denunciavam as barbáries ocorridas neste período e suas consequências para a sociedade europeia. Queriam os vanguardistas renovar a Europa que já andava, por hora, cansada e triste de sua “cultura secular”¹¹. Precisavam (re)(des)construir algumas ideias devorando sua própria história e vendo o que dela queriam manter. Ao trazerem a discussão sobre o contexto político/social/cultural que a sociedade estava passando, esse grupo de artistas e intelectuais, buscava criar uma nova tendência para a arte, denominada de Arte Moderna ou Modernismo. Esta tendência, alguns anos mais

¹⁰ Esta delimitação a faço, tendo como base os estudos que venho realizando, portanto, não a tomo como definitiva ou única possível. Ela é estabelecida com o intuito de delimitar esta pesquisa.

¹¹ “Cultura secular” refere-se a cultura construída e mantida pela Europa já há bastante tempo, tendo assim, séculos de história. Logo, esse termo, ou expressão, é comumente utilizado nos livros que abordam o período modernista Europeu e Brasileiro.

tarde, vem para o Brasil por meio de grupos de estudantes brasileiros que foram para a Europa ampliar seus estudos sobre arte, literatura, música, filosofia.

Porém, inicialmente, as ideias e ideais que imperavam por lá, chegavam ao Brasil, sem contextualização histórica, cultural, ou social alguma. Ao regressarem para o Brasil, esses intelectuais, ou “pensionistas do Estado”, como Oswald de Andrade (1890 – 1954) gostava de denominá-los, traziam, além das técnicas da arte européia, os hábitos e costumes culturais daquele povo. Telas e obras literárias representavam valores, costumes e paisagens de um mundo que estava longe de ser aquele vivido pelo povo brasileiro. Embora este “intercambio” oferecesse grandes vantagens para os estudantes brasileiros, e, também, para o país, esta riqueza de conhecimentos chegava aqui sem considerar a realidade pela qual o Brasil e seu povo estavam passando.

Em forma de crítica e, porque não dizer, protesto sobre o que estava acontecendo com e na arte brasileira, José Oswald de Souza Andrade, escreve um artigo para o jornal *O Pirralho*, no dia 2 de Janeiro de 1915, na seção “*Lanterna Verde*”. Este artigo intitulava-se *Em prol de uma Pintura Nacional*. Nele, Oswald de Andrade faz uma reflexão crítica sobre a vida deslumbrante experienciada pelos jovens artistas ao irem para a Europa cumprirem seus estudos de artes.

Junto com todo este glamour, o autor fala, também, sobre a “frustração” desses jovens artistas ao chegarem ao Brasil e depararem-se com um outro tipo de paisagem, e, mais ainda, da insensibilidade e/ou incapacidade desses artistas de perceberem a “paisagem brasileira” como possível retrato, cenário e inspiração para suas telas e produções literárias. Sobre esta postura de capitulação fácil e de falta de imaginação Oswald de Andrade assim se manifesta:

É natural, no entanto, que se desviem desse caminho os nossos moços, que cheios dum sonho confuso de Arte com maiúscula desembarcaram uma manhã numa *gare* rumorosa de Paris, para estudar por conta do governo.

Vêm a principio as sugestões da vida de redor, os passeios desconfiados para conhecer a cidade, todo o romance da escolha do *atelier* envidraçado, com porteiras patuscas e galantes meninas por personagens, enfim, a primeira crise romântica de se sentir artista, influenciando muito a vastidão do quarto boêmio, o aparelho todo do *métier* e o cheiro de terebentina.

(...) E, quando nos volta ele, não raro de *dégoûte* da nossa pobre vida burguesa e financeira e do nosso pudor, cuja aparência de rispidez herda dos primeiros jesuítas coloniais.

Diante da paisagem o nosso homem choca-se então positivamente: __ Oh! Isto não é paisagem! Que horror, olhe aquele maço de coqueiros quebrando a linha de conjunto!

Não percebe ele da paisagem senão a noção polida e calma. (...) tomando-se de pavor diante da nossa natureza tropical e virgem, que exprime luta, força desordenada e vitória contra o mirrado inseto que o quer possuir. (...)

Que se convençam eles, os nossos futuros pintores, de que não precisamos emprestar a vida própria a cada arte de país europeu para termos uma arte também. (ANDRADE, 1992, p. 141-142).

É nessa linha de pensamento, de “criar uma escola de arte nacional” em que a riqueza das paisagens brasileiras – étnica, cultural, social, natural - fosse a obra prima desta criação, que o pensamento filosófico Antropofágico de Oswald de Andrade começa a ser apresentado ao Brasil e ao mundo. Oswald não tinha a pretensão de ignorar as sofisticadas técnicas europeias trazidas pelos estudantes. Ao contrário, para que pudéssemos construir nossa “arte nacional” deveríamos sim, “*devorar*” não só as técnicas, mas, tudo o que os europeus, ou qualquer outro povo, tinham a nos oferecer.

Assim, articulando as contribuições da arte europeia, com as riquezas brasileiras, num processo de (des) construção, *devoração*, construiríamos algo novo, algo nosso: criamos a Antropofagia Cultural Brasileira.

Seguindo esse princípio filosófico de “destruir para construir em cima. Deglutir para, de posse do instrumental do “inimigo”, poder combatê-lo e superá-lo. Deglutir o velho saber, transformando-o em matéria prima de novo”, (MALTZ 1993, p. 11) é que, um outro grupo de jovens pintores, escultores, escritores e músicos, dentre eles Oswald de Andrade, iniciam uma caminhada em busca de uma arte com raízes genuinamente brasileira. Que levasse em conta o contexto do Brasil.

A fase modernista chega ao Brasil, agora, com estilo brasileiro, que, através desse “novo” grupo de jovens, tinha a pretensão de falar sobre a nossa realidade, nossa cultura, nossos saberes, olhando para a realidade construída, vivida e sofrida pelo povo brasileiro. Povo este que tem na sua origem biológica o próprio processo de “*devoração*”, possuindo em seu sangue a mistura de todos os outros povos que por aqui passaram, para aqui vieram e que muitos ficaram. Dessa forma, assim como a Europa buscava desconstruir e reelaborar sua história, nós brasileiros, embora sendo Terra Nova, também tínhamos uma história para devorar, deglutir, mastigar e cuspir fora o que não nos servia mais. Não era preciso continuar copiando modelos importados, idealizando-os como melhores e superiores, já

tínhamos nosso próprio processo cultural e antropofágico que deu origem a esse “caldeirão de diversidade” (BARCELOS, 2007a) que é o Brasil, muito bem apresentado nas palavras de Andrade (1991, p. 41), em seu poema intitulado *Brasil*:

O Zé Pereira chegou de caravela
 E perguntou pro guarani da mata virgem
 ___ Sois cristão?
 ___ Não. Sou bravo, sou forte sou filho da Morte
 Teterê tetê Quizá Quizá Quecê!
 Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uu!
 O negro zonzo saído da fornalha
 Tomou a palavra e respondeu
 ___ Sim pela graça de Deus
 Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!
 E fizeram o carnaval

A partir desse processo, surge o que Darci Ribeiro (1995) denominou em seu livro *O Povo Brasileiro, de gente Brasilis*. Para este autor, é na mistura étnica e cultural do índio, do negro e do padre latino, considerado por ele de *raças matrizes*, que se dá a origem do “povo genuinamente brasileiro”.

O nascimento das ideias filosóficas da antropofagia oswaldiana, iniciou-se após a Semana de Arte Moderna (1922) com o *Manifesto Poesia Pau-Brasil* (1924), mais tarde sendo retomada através do *Manifesto Antropófago* (1928). Porém, os estudos e/ou devorações de Oswald não cessaram por aí. O autor deu continuidade às ideias antropofágicas defendendo-as como tese para o concurso da cadeira de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1950.

Durante seus estudos, muitas foram as definições elaboradas para essa nova e desafiadora filosofia, no entanto, as ideias filosóficas da antropofagia oswaldiana não foram de fácil definição nem mesmo para aquele que as criou. Oswald nos lembra muito bem disso, quando ao ser indagado, em entrevista ao Jornal carioca *O Jornal*, em 1928, sobre o que *O que é a Antropofagia*, diz o seguinte:

Definir a Antropofagia (Anthropophagia) não é coisa fácil. (...) Mas experiementemos: A Antropofagia é o culto à estética instintiva da Terra Nova. Outra: É a redução a cacarecos, dos ídolos importados, para a ascensão dos totens raciais. Mais outra: É a própria terra da América, o próprio limo fecundo, filtrando e se expressando através do temperamento vassalo de seus artistas. Estas, as definições que consigo construir, no

momento. Definições de emergência, secas como o martini que tomamos, e, que surpreendem apenas um flanco no assunto. (ANDRADE, 1990, p. 43)

Embora a Antropofagia tenha ficado historicamente marcada pela fase modernista, mais especificamente pela Semana da Arte Moderna (1922), suas ideias vão muito além deste período ou fase. A Antropofagia oswaldiana representa bem mais que os movimentos culturais do período modernista vivido no Brasil. Arrisco-me a dizer que, a antropofagia é uma forma de olhar e pensar o mundo. Andrade (1970) ao construir seu conceito para o termo “*Antropofagia*”, busca na essência do homem natural, do homem civilizado e do homem natural tecnizado – tese, antítese e síntese respectivamente - a fundamentação para sua criação. O autor, ou melhor, o criador da Antropofagia, traz nesses três “exemplos de homens”, diferentes formas de organização social, cultural, religiosa, política e filosófica. Assim, Oswald de Andrade discute os critérios da sociedade Matriarcal e Patriarcal e todas as suas possíveis formas de organização humana, considerando suas relações de poder, que é o principal agente de diferenciação entre estes dois tipos de sociedade citados acima.

Para Andrade (1970), o homem viverá novamente seu estado antropofágico, *devorando e deglutindo* tudo a sua volta, e não mais sendo mero executor e reproduzidor de ideias. Falo aqui não da antropofagia canibalesca citada pela cultura Jesuítica, mas da antropofagia em seu estado “natural” de *devoração*. De acordo com o pensamento oswaldiano, a Antropofagia, enquanto prática de alguns povos americanos, não deixava de ser um ritual de religiosidade. Ritual este que era praticado por povos primitivos que já tinham atingido uma “elevada cultura” e que, não o praticavam nem por gana nem por gula, (ANDRADE, 1970, p. 77), mas, sim, por acreditarem que ao se alimentarem da carne de seu semelhante, iriam transferir para si toda a força e coragem deste. Esta prática só era realizada com entes queridos após sua morte, ou quando algum inimigo considerado “Bravo Guerreiro” era capturado (SUPER, Agost., 1997, p. 62). Como bem afirmava Oswald,

(...) comer um ser igual para o índio não significa odiá-lo. Ao contrário: o bugre sempre comeu aquele que lhe parecia superior. Aquele, dono de qualquer dom sobrenatural, sobre-humano, que o fazia aproximar-se dos pajés (...) tinha o valor de uma homenagem ao morto. O índio adotava o nome daquele que comera, por julgá-lo superior, já intelectualmente, já moralmente. (ANDRADE, 1990, p. 43-44)

A função antropofágica do comportamento psíquico, segundo Oswald, reduz-se a duas partes: “1) totemizar os tabus; 2) criar novo tabu em função exogâmica” (ANDRADE, 1990, p. 53). Tal pensamento além de propor a devoração, a (re)(des)construção do desconhecido, sugere, através da “função exogâmica”, o casamento/cruzamento entre os estranhos, os diferentes para, a partir dessa relação antropofágica, fazer nascer o novo o inusitado, o qual não deve ser dado como certo e finito, mas, como algo que deve ser constantemente totemizado e recriado. Metafisicamente falando, o rito antropofágico está ligado a

(...) transformação do tabu em totem. Do valor oposto, ao valor favorável. A vida é feita de devoração pura. Nesse devorar que ameaça cada minuto a existência humana, cabe ao homem totemizar o tabu. O que é o tabu senão o intocável, o limite? (ANDRADE, 1970: 78).

É através da “transformação do tabu em totem”, da *devoração/deglutição* do que lhe é estranho que o pensamento filosófico antropofágico traz não só uma nova tendência da arte brasileira, mas, também, uma outra forma de perceber e construir o mundo. É um pensar livre, sem imposições ou restrições. Livre para andar. Livre para criar. É a defesa do fim da cópia ou da submissão a povos, a culturas, a ideias trazidas de “além mar” (BARCELOS, 2003) que são impostas, por mentes preguiçosas e cansadas que, a bem da verdade, têm é medo de criar. Medo de serem *devorados*.

5.1.2 O Banquete Antropofágico...

Esta é a última corrente literária, ou melhor: de arte, que, entre nós, se concretiza, e cuja plataforma vai buscar motivos de Beleza no manancial atávico da raça. Estão, portanto, dentro dela todos aqueles que trabalham o barro étnico que nos plasmou. (ANDRADE, 1990, p. 46)

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi considerada, segundo o próprio Oswald, como “O divisor das águas Modernistas”, dividindo os modernistas em “esquerda” e “direita”. Nas palavras de Oswald:

Ante o divisor das águas contemporâneas, a “esquerda” representa a defesa da independência nacional. Para a literatura e a arte no Brasil, ela se confunde com o próprio sentimento de pátria. Além do que, é o chamado da liberdade e o caminho da democracia. Por isso nela se encontram os grandes representantes do novo pensamento brasileiro. (ANDRADE. O, 1992, p. 56).

Nela – a esquerda - encontram-se os “modernistas antropófagos” descontentes com a situação da arte no Brasil. Estes vinham criticar não só a arte, mas, também, através da arte mostrar um outro “retrato” do Brasil. Pois, como bem coloca Oswald,

Na pintura como na literatura, a lembrança das fórmulas clássicas impediu durante muito tempo a eclosão da verdadeira arte nacional. Sempre a obsessão da Arcádia com seus pastores, sempre os mitos gregos ou então a imitação das paisagens da Europa, com seus caminhos fáceis e seus campos bem alinhados, tudo isso numa terra onde a natureza é rebelde, a luz é vertical e a vida está em plena construção. (ANDRADE, 1992, p. 37)

Após a Semana de 22 “eclode” então uma outra arte nacional. A “verdadeira arte nacional”, que busca trazer na sua essência o Brasil selvagem. O Brasil dos brasileiros, com toda sua mistura e alegria, (des) construindo mitos e (des) cobrindo-

se como legítimo. Nós brasileiros, como bem coloca Oswald de Andrade (1990, p. 50), oferecemos a chave que o mundo cegamente procura: a Antropofagia.

Pergunte-nos agora o que eles, os antropófagos, fizeram com os tabus e com tudo o que lhes era imposto...

Sabe o que?

Comeram.

Comeram porque tinham muito o que comer, deglutir, mastigar, cuspir fora... A arte foi apenas a maneira pela qual os pressupostos antropofágicos foram apresentados ao Brasil e ao mundo. Seus princípios têm muito o que oferecer a todos e a todas aquelas e aqueles que, do processo “devorativo antropofágico”, quiserem provar. A antropofagia Cultural Brasileira, por meio de seus artistas, músicos e literatos, apresenta como principal característica a reelaboração da cultura brasileira. Talvez, esse tenha sido o maior tabu transformado em totem, pelos antropófagos. Buscava-se criar uma poesia de exportação que representasse a cultura brasileira, movimento iniciado com o *Manifesto Poesia Pau-Brasil* o qual recebeu este nome em homenagem a nosso primeiro produto exportado: o Pau-Brasil (ANDRADE, 1992).

O movimento antropofágico pretendia mostrar a riqueza de nossa mistura étnica, representada por meio da nossa dança, nossa música, nossa comida, das construções arquitetônicas típicas de cada cultura que aqui chegou. “Temos que apresentar o Brasil aos estrangeiros”, dizia Oswald em entrevista a Joaquim Inojosa, *Jornal do Comércio*, Recife, em 1925. Continuava ele: “Como, porém? Copiando deles e mal copiado? Trabalharemos por um Brasil brasileiro, característico” (ANDRADE, 1990).

As obras plásticas, literárias, teatrais, musicais, etc, mostravam um retrato do Brasil considerando as transformações pelas quais o país estava passando e a necessidade destas para a viabilização da vida das pessoas. O “Brasil brasileiro e característico”, mencionado por Oswald de Andrade, é construído pelos poetas e artistas antropófagos inspirado nas ruas, nas casas, na maneira das pessoas falarem, se vestirem, da cor das tintas usadas para decorarem suas casas, das músicas. Esses espaços eram devorados, mastigados e devidamente deglutidos, resultando na gosma antropofágica que é o produto da criação. A leitura devorativa

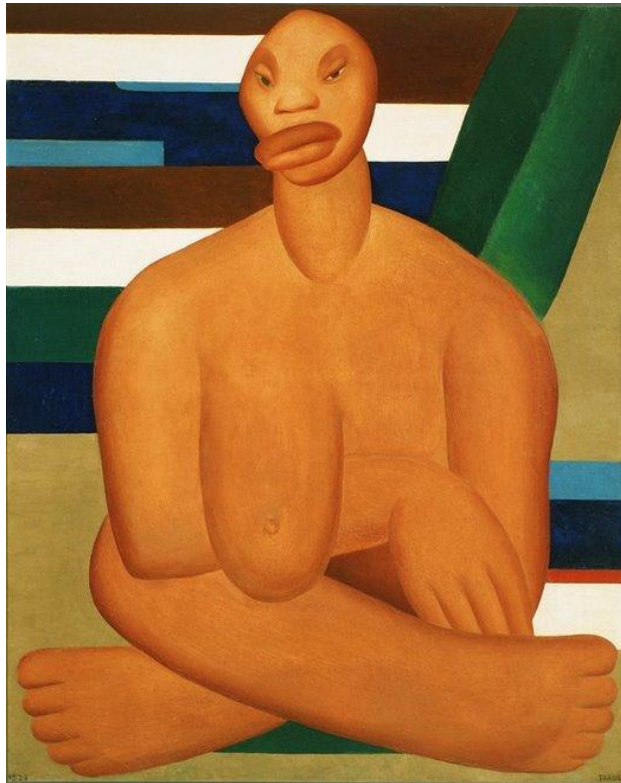
desses diferentes lugares, tornava possível a criação antropofágica em detrimento da cópia dos modelos europeus que vinham sendo realizados por alguns artistas modernistas. Um exemplo é a obra “*Antropofagia*” (1928), de Tarsila do Amaral, que dá nome ao movimento.



ANTROPOFAGIA. TARSILA DO AMARAL, 1928.

Nesta obra a artista mistura suas duas obras plásticas intituladas *A Negra* (1923) e *Aboporu* (1928), respectivamente. Na pintura *Antropofagia*, Tarsila faz o casamento da Negra e do Abaporu, representando, assim, o que os críticos modernistas chamaram de “casamento primordial” (GOTLIB, 1998). Esta união dá origem ao povo brasileiro. O casamento primordial representa um inaugurador de nossa cultura, e, também, simboliza o processo antropofágico elaborado pela artista em que fêmea e macho/A Negra e Apaporu se cruzam e dão origem a um outro.

1) *A Negra* - símbolo de sua infância, surgido de histórias contadas por empregados/escravos da fazenda em que viveu quando criança. Esses lhe contavam que, as negras escravas encarregadas de trabalharem nas plantações das fazendas, quando mães, levavam seus filhos para o trabalho. Então, para tornar possível o processo de amamentação, penduravam pedras em seus seios com o auxílio de um barbante, para assim alongá-los possibilitando ao bebê - preso as costas -, o alcance ao seio e, conseqüentemente, a amamentação.



A NEGRA. TARSILA DO AMARAL, 1923.

2) *Abaporu*, pintura esquisita que contribuiu para a origem do nome *Antropofagia*, atribuído ao movimento modernista brasileiro, e que também inspirou o Manifesto Antropófago, escrito por Oswald de Andrade em 1928. O quadro era, segundo a própria autora, “esquisito”, um homem com o corpo enorme e a cabeça minúscula que, recebera o nome de *Abaporu* (aba: homem, poru: que come carne humana). A escolha não foi algo fácil, pois nem mesmo Tarsila sabia explicar o que havia pintado. “*Devia ser uma lembrança psíquica ou qualquer coisa assim e me lembrei de quando éramos crianças na fazenda.*”, dizia a autora em entrevista a revista *Veja*, 1972, tentando justificar sua obra (GOTLIB, 1998, p.144). Ainda, na busca por reforçar sua afirmação a artista indagava-se, “*Quem sabe o Aba-Puru é um reflexo disso?*” (GOTLIB, 1998, p. 144). O fato, é que, para a “definição” do nome que poderia receber aquele quadro tão estranho foi realizada uma “reunião” entre Oswald, Tarsila e Raul Bopp – artista antropófago amigo do casal. Assim após intensas discussões na busca de decifrar “aquilo” que Tarsila havia criado,

decidiram, com o auxílio de um dicionário de Montoya de termos tupis, sugerido pela própria artista, pelo nome Abaporu.



ABAPORU. TARSILA DO AMARAL, 1928.

Mas as discussões em torno do estranho quadro e da representação que seu nome trazia (homem que come carne humana) não pararam por aí. Como de costume as calorosas reuniões entre os modernistas antropófagos continuavam, e nelas, muitas questões filosóficas eram levantadas e debatidas. Raul Bopp em seu livro *Vida e Morte da Antropofagia*, relata mais um desses encontros. Conta ele que, em um almoço onde saboreavam carne de rã, Oswald resolve teorizar sobre a evolução das espécies defendendo que o homem, em seu processo evolutivo, passava pela rã. Tarsila ao ouvir esta instigante teoria da evolução humana, contada por Oswald, faz o seguinte comentário: *“Em resumo, isso significa que, teoricamente, deglutindo rãs, somos uns... quase antropófagos”* (BOPP, 2008).

Tal passagem de acordo com a estudiosa das ideias antropofágicas Nadia Battella Gotlib (1998, p. 144), confirma a *“ideia de caráter ‘antropófago’ latente no*

grupo de artistas”. Para a mesma autora, a união entre o acontecimento do almoço e o quadro pintado por Tarsila,

(...) se encaixam para definir uma linha de reflexão sobre a realidade brasileira. Reflexão que valorizava o selvagem antes da descoberta do Brasil, tal como era ele então, livre, puro, feliz, solto, antes da chegada de Cabral e da imposição da colonização portuguesa, que veio explorar a terra e a cristianizar o índio. Por isso o calendário antropofágico começa na data de deglutição do bispo Sardinha, o nosso primeiro bispo, que, depois de salvo de um naufrágio foi devorado pelos *indígenas*. (GOTLIB, 1998, p. 144).

O episódio da devoração do Bispo Sardinha foi usado por Oswald com o propósito de reforçar a cultura dos nativos que por estas terras viviam antes da chegada dos Portugueses. Para Bina Maltz (1993), outra pesquisadora das ideias antropofágicas, a ousadia do autor antropófago de propor um “novo calendário nacional” demonstra uma “reação dessacralizante contra o poder, reação, nesse caso, antropofágica”. Porém a autora alerta para a seguinte questão,

Há que se cuidar, portanto para não cair na interpretação ligeira da senha antropofágica adotada por Oswald como sinônimo do festival canibalista – em que se matava e comia o inimigo por gula ou vingança –, o que reduziria a metáfora antropofágica ao simples ato literário de destruição, quando, na verdade, opera-se nesse ato um processo dialético. (...) o que Oswald quis foi recusar, incorporar e questionar ao mesmo tempo a cultura e os modelos e repertório literários dominantes, revisando-os e analisando-os criticamente a realidade cultural brasileira. (MALTZ, 1993, p. 11).

A proposta dos antropófagos era desconstruir o Brasil, olhando para sua formação econômica, social, política, étnica. Intenção essa, que sofreu muitas críticas por parte de alguns colegas artistas, como, por exemplo, Alceu Amoroso Lima. Para este, o Brasil deveria antes de tudo, “se construir sob as bases da modernidade, da tecnologia, do progresso e de uma forte tradição” (NETTO, 2004). Alceu, assim como outros artistas, acreditava que o Brasil por ser um país novo, e por não possuir uma “cultura secular” como a Europa, não tinha nada para devorar, para renovar. Precisava antes andar pelos mesmos caminhos da construção “civilizatória” europeia para, então, ter o que desconstruir. Porém, a história do povo brasileiro já vinha sendo construída bem antes dos portugueses chegarem por aqui. Como bem declarou Oswald de Andrade no Manifesto Antropófago (1928): “Já

tínhamos a magia e a vida. Tínhamos a relação e a distribuição dos bens físicos, dos bens morais, dos bens dignários. E sabíamos transpor o mistério e a morte com o auxílio de algumas formas gramaticais". Já éramos, nesse tempo, construtores de nossa história e devoradores de tabus. O homem só deixou de devorar quando fez do homem seu escravo, (ANDRADE, 1990).

Nossa história estava contada nas construções das cidades, e no jeito dos povos. Problematizar se o modelo de progresso e de civilização europeu serviria para as realidades e necessidades brasileiras, fazia-se necessário. A antropofagia, dizia Oswald, antes de embarcar para a Europa em entrevista ao Estado de Minas, Belo Horizonte, 1928; *"pretende conjugar todos os esforços do Brasil moço, a fim de extirpamos da nacionalidade o que lhe é estranho e antagônico"* (ANDRADE, 1990). Deveríamos então conhecer o estranho para ver o que dele nos serve, mas, antes, conhecer o Brasil e suas gentes, para ver o que queremos ou não manter em nossa cultura e de que forma manteremos ou não, pois,

ainda não proclamamos direito nossa independência. Todas as nossas reformas, todas as nossas reações costumam ser dentro do bonde da civilização importadas. Precisamos saltar do bonde, precisamos queimar o bonde. (ANDRADE, 1990, p. 41)

Faltava, para proclamarmos nossa independência e dar o primeiro passo para saltar do bonde, um olhar para a diversidade brasileira e a riqueza desse encontro. Isso foi, justamente, o que fizeram os antropófagos. Somos diferentes, mas iguais, ou, parecidos. Precisamos aprender a olhar com olhos livres para o novo que se apresenta, porém, acima de tudo, considerar o já construído, pertencente à constituição social e cultural do Brasil e dos brasileiros. Então, que se adapte o velho e lindo estilo colonial às necessidades de conforto e aumento (ANDRADE, 1990). Somente as ideias que servem aos nossos interesses devem ser aceitas, após sua devida devoração. O que não serve para as pessoas que formam o Brasil não deve servir para o Brasil, pois, como bem coloca Fleuri (2002), ao discutir sobre a intercultura e a educação, são as pessoas que produzem a cultura, na maneira como estabelecem suas relações.

Nesse sentido, Graça Aranha em 1925 (TELES, 1986), ao refletir sobre o movimento modernista no Brasil faz o seguinte comentário em relação à questão da produção cultural:

Toda cultura nos veio dos fundadores europeus. Mas a civilização aqui se caldeou para esboçar um tipo de civilização, que não é exclusivamente européia e sofreu as modificações do meio e da confluência das raças povoadoras do país. É um esboço apenas sem tempo definido. É um ponto de partida para a criação da verdadeira nacionalidade. A cultura européia deve servir não para prolongar a Europa, não para obra de imitação, sim como instrumento para criar coisa nova com os elementos, que vêm da terra, das gentes, da própria selvageria inicial e persistente. (...) Faremos coisa nossa, saída do nosso fundo espiritual, que seja determinada pelo prodigioso ambiente em que vivemos. (TELES, 1986).

Das muitas realidades das gentes do Brasil brota a matéria prima para o processo de criação dos antropófagos, *“nas classes populares então, devem existir motivos de sobra para uma grande poesia, sem ser importada de Heredia (...)”* afirmava Andrade (1990). O homem sabe muito bem o que pode comer, dizia o autor, pois, nunca se soube de alguém que tivesse comido o que não queria. O instinto repele: não concorda.

O pensamento antropofágico, e seu pressuposto criativo e inventivo, foram muito mais que uma ideia difundida apenas no campo da arte. A antropofagia é vida. Acontece no cotidiano das pessoas e dos povos que a todo instante criam e recriam sua cultura. Ocorre na vida das pessoas que buscam alternativas para viver a vida de modo diferente, de acordo com a realidade que o espaço em que vive lhe oferece.

A prática antropofágica, não é algo distante das nossas relações cotidianas. O antropólogo Darci Ribeiro (1995), um dos estudiosos da constituição cultural do povo brasileiro, ao refletir sobre a constituição das “gentes do Brasil”, dá sua contribuição antropofágica quando fala da criatividade e da inventividade das “gentes desta terra”. Vamos a um fragmento onde isto é marcante:

O povo, sobretudo o negro-massa, continua tendo erupções de criatividade. Esse é o caso do culto a lemanjá, que em poucos anos transformou-se completamente. Essa entidade negra, que se cultuava a 2 de fevereiro na Bahia e a 8 de março em São Paulo, foi arrastada pelos negros do Rio de Janeiro para 31 de dezembro. Com isso aposentamos o velho e ridículo Papai Noel, barbado, comendo frutas secas, arrastado num carro puxado por veados. Em seu lugar, surge, depois da Grécia, a primeira santa que fode. A lemanjá não se vai pedir a cura do câncer ou da AIDS, pede-se um amante carinhoso e que o marido não bata tanto” (RIBEIRO, 1995, p. 264-65)

Nesta passagem o autor traz um exemplo rico e complexo do processo de devoração antropofágica construída pelos povos. Aposentar um modelo norte americano, que nada tinha a ver com a realidade brasileira, reelaborá-lo com hábitos culturais produzidos e mantidos pelas pessoas que vivem este espaço é, sem dúvida, uma erupção de criatividade, e, acrescento: criatividade antropofágica devorativa.

Outro exemplo é dado pelo brasileiro Sérgio Vaz, autor da obra *COOPERIFA: Antropofagia Periférica* (2008). Nesta obra, o autor conta o trabalho cultural que desenvolve na periferia de São Paulo. Juntamente com outros moradores da periferia paulistana, Sérgio por meio da produção de poesia, entre outras produções artísticas, deu voz e vez ao povo da periferia. Em pleno século XXI, Sérgio Vaz organizou uma releitura da Semana da Arte moderna de 1922. Evento este que, segundo Vaz, pretendia:

(...) comer essa arte enlatada produzida pelo mercado que nos enfiam goela a baixo, e vomitar uma nova versão dela, só que nessa vez na versão da periferia. Sem exotismo, mas carregada de engajamento. Uma arte com endereço e com sua bússola apontada para o subúrbio, 85 anos depois como previu o poeta conforme se viu, as massas realmente estavam afim de comer o biscoito, fino ou não. (VAZ, 2008, p. 235)

O Brasil e o mundo estão cheios de exemplos antropofágicos. Há que se trazer tal discussão para o espaço da educação e da formação de professores(as). Esse é o exercício que venho tentando fazer por meio desta pesquisa. Trazer as ideias e práticas antropofágicas para o espaço da educação formal a partir de sua contribuição para a formação do professor(as). A escola é um bom lugar para se ter

erupções de criatividade, basta, para tanto, criar oportunidades para que a capacidade inventiva e devorativa de cada um possam manifestar-se.

5.2 INTERCULTURA: ... e fizeram o carnaval...

As discussões sobre as questões Culturais são pautadas nas relações de encontros e confrontos vividos entre nações, estados, gerações, etnias, enfim, estão impregnadas pelo espírito de épocas e de tempos. Os estudos sobre as diferentes culturas e suas diferentes formas de manifestações, estão atravessados pelas discussões a cerca das relações vividas e estabelecidas entre ocidente/oriente, colonizador/colonizado, colonial/pós-colonial. Tais discussões procuram entender a representação e repercussão deste “relacionar” para as pessoas e, conseqüentemente, para a formação dos valores e conceitos circulantes na sociedade. A partir dessas relações, cada cultura vai construindo seu lugar na sociedade. Ao fazerem essa caminhada, as diferentes culturas, perdem muitas de suas características ditas de origem, e adquirem, assimilam, transformam outras - de culturas estranhas -, presentes nos lugares por onde andam. No entanto, a forma como são estabelecidos os convívios entre as diferentes culturas não ocorre de maneira simples e pacífica, mas, sim, muitas vezes, como bem alerta Bhabha (2003), é marcada por relações de guerra e de conflito entre as nações. Tal entendimento está de acordo, igualmente, com o que sugere Hall (1997) ao afirmar que o convívio entre os diferentes acontece de forma muitas vezes conflituosa, pois, nessas relações, estão implicados valores e conceitos que resultam em diferentes maneiras de olhar e se portar no e com o mundo que vivem.

Homi K. Bhabha (2003) em seu livro *O Local da Cultura*, ao discutir as relações estabelecidas entre as culturas e as formas como as mesmas se estabelecem, faz uma importante consideração sobre os conceitos de diversidade e diferença cultural, propondo uma diferenciação entre ambas. Considerando que o campo dos estudos que envolvem as transformações culturais é um campo complexo e que apresenta diferentes possibilidades de diálogos, construído por diferentes estudiosos dessa área, é que trago tal discussão. Dessa forma, acredito ser importante explicitar alguns conceitos que venho estudando e procurando entender. Também busco, assim, dizer o lugar do qual quero falar, uma vez que, como bem coloca Canclini (2006, p. 20) não existe apenas uma concepção de pluralismo, diversidade ou diferença cultural. As questões de pluralidade cultural, diversidade cultural e multiculturalismo são entendidas e tratadas por mim, nesta

pesquisa, a partir da ótica da América Latina referida por Canclini (2006), a qual considera-as como parte da nação.

Segundo Bhabha, a diversidade cultural entende a existência de culturas diversas, porém, não considera suficientemente a complexidade das diferenças e conflitos existentes entre elas, nem mesmo dentro delas, criando um mito de pureza das/nas culturas. A culturalização desse mito torna a cultura, muitas vezes, como um processo estático, causando a *“separação de culturas totalizadoras que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos”* (BHABHA, 2003, p. 63). Logo, ao falarmos sobre diversidade cultural devemos ter presente que as culturas não são homogêneas e que até mesmo dentro de uma determinada cultura existem conflitos e divergências, pois, cada indivíduo a vive de uma forma. *“Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro”* (BHABHA, 2003, p. 69).

O contato entre as diferentes culturas possibilita a troca de costumes, hábitos, crenças, ritos e mitos, fazendo com que cada cultura não saia dessa relação da mesma forma que entrou. Por mais conflituosa que seja essa relação, a troca é inevitável e, é justamente pela possibilidade da troca que ocorre a transformação dessas culturas, e até mesmo, o surgimento de “novas”. O lugar onde ocorrem essas trocas é denominado por Bhabha (2003) como *“lugar fronteiro”*. Para explicar o conceito de *lugar fronteiro* o autor toma como exemplo a fronteira. Do mesmo modo que a fronteira demarca o começo de um espaço e o fim de outro, nela estão presentes as proposições de ambos os espaços. A fronteira é composta tanto por valores e costumes de um lugar como os do outro, é nela – na fronteira - que ocorre o encontro e entrecruzamento desses diferentes. É no *lugar fronteiro* que ocorrem os encontros e/ou confrontos entre o desconhecido, o estranho, o estrangeiro. Ao nos reportarmos para as discussões em torno de conceitos como o da diferença é importante considerarmos que:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que emergem em momentos de transformação histórica. (BHABHA, 2003, p. 20-21)

É importante construirmos diálogos e reflexões a respeito da questão das diferenças culturais que pensem a relação entre o diferente para além de concepções binárias¹² e fixas, que até agora contribuíram para construir posturas e atitudes de exclusão e marginalização. Fleuri e Souza (2003, p. 63) colocam que, se faz urgente pensarmos a complexidade das relações humanas a partir de um olhar atento para a existência das “fronteiras culturais”, das “bordas deslizantes e intervalar” presentes nesses espaços e nas relações neles construídas. Através desse olhar, segundo os autores(a), é possibilitado o exercício do “*reconhecimento do outro lugar e da outra coisa*”, saindo assim da interpretação binária da “*existência humana*”. Ao arriscarmo-nos a andar pelas bordas intervalares, e perdermos o medo de conhecer o estranho, o estrangeiro, estaremos promovendo um espaço de curiosidade e de criação. E desse espaço poderá então, surgir a troca cultural, a hibridez.

Não há como impedir, muito menos nos tempos em que vivemos, que os encontros entre culturas diferentes aconteçam. Há que se dialogar sobre as consequências dessas relações e a forma como elas são estabelecidas. Nesse sentido, como bem alerta Bhabha (2003), cabe a nós escolhermos se queremos viver em estado de guerra, ou em estado de hibridação. O autor utiliza o exemplo da “escada intervalar” proposto pela artista Renné para explicar como, segundo ele, ocorre o processo de hibridação, seguindo assim um novo ou outro sujeito cultural:

Usei a arquitetura literalmente como referencia, usando o sótão, o compartimento da caldeira e o poço da escada para fazer associações entre certas divisões binárias como superior e inferior, céu e inferno. O poço da escada tornou-se um espaço liminar, uma passagem entre as áreas superiores e inferiores, sendo que cada uma delas recebeu placas referente ao negro e ao branco. (BHABHA, 2003, p. 22)

O espaço intervalar, experienciado por Renné, promove um entre-lugar que, ao proporcionar o movimento de subir e descer cria possibilidades para o conhecimento entre as diferentes culturas ali existentes. Nesse sentido, “Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA,

¹² Ao referir-me às concepções binárias, estou tomando como base as “relações binárias” colocadas por Bhabha (2003, 347), como por exemplo: passado e presente; interior e exterior; sujeito e objeto; significante e significado. Tais concepções ficam restritas a uma dualidade, sem olhar outras dimensões das relações.

2003, p. 22). O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o “novo” que não seja parte do contínuo de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Esta arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como um “*entre-lugar*” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver (BHABHA, 2003, p. 27). O *entre-lugar* é, então, um espaço marcado por relações fronteiriças que promovem o hibridismo. Que promovem o novo, possibilitando não a guerra entre os diferentes e/ou a negação de culturas, mas, sim, o surgimento de um outro, de um terceiro, nascido a partir da relação de hibridação, ocorrido nas trocas fronteiriças.

Neste sentido, Néstor Garcia Canclini (2003a), ao dissertar sobre o processo de hibridação, alerta-nos para o fato de que as trocas entre as diferentes culturas são, a cada dia, mais intensas devido ao processo de globalização em que vivemos. Se antes demorávamos dias, semanas, ou meses para sabermos notícias de outros lugares, hoje basta ligarmos a TV, acessarmos a internet, lermos o jornal, ou usarmos o telefone e, em segundos, estaremos informados sobre os acontecimentos do mundo inteiro. Quando estivermos com muita saudade de alguém, não precisamos esperar por um encontro presencial, poderemos amenizá-la com um telefonema ou uma conversa nos sites de relacionamento, tais como: MSN e Orkut. Para sabermos um pouco sobre a culinária japonesa, italiana ou portuguesa, basta procurarmos um restaurante especializado e, certamente, degustaremos os melhores pratos típicos, que, provavelmente, serão servidos por descendentes desses países, ou algum admirador irremediável. Tudo ocorre de maneira muito rápida. As informações de diferentes lugares do mundo chegam com a mesma velocidade, ou até maior, com que nos chega a notícia mais recente da nossa cidade ou bairro. Como bem coloca o ecologista e antropólogo Valdo Barcelos no artigo *Aprender a conviver*, em sua obra *Invisível Cotidiano* (2006),

Vivemos num mundo onde se come comida japonesa na América Latina e se bebe suco de frutas da Amazônia no Japão; os carros que circulam pela Europa são fabricados tanto na América quanto na Ásia; a música norte-americana é ouvida no Oriente Médio, bem como as cidades estadunidenses são invadidas pelos ritmos afro; a televisão globalizou as imagens e o espetáculo passou a ser um só nos mais diferentes confins do planeta, assistimos aos mesmos programas, bebemos as mesmas bebidas

e usamos as mesmas marcas de roupas e calçados. (BARCELOS, 2006, p. 101).

Os sites de relacionamentos, as emissoras de TV, os restaurantes típicos de países ou regiões, não estão apenas em um lugar, estão, sim, espalhados pelo mundo todo. Tais acontecimentos mostram-nos que a cada instante estamos cada vez mais próximos, porém, como bem alerta Barcelos (2008), poderemos estar, também, cada vez mais distantes, dependendo da forma como estabelecermos nossas relações. Ao mesmo tempo que esse movimento de globalização gera a construção de *um modelo* cultural e social, as mais diferentes culturas estão se relacionando a todo instante e em diferentes lugares. O pensador francês Alain Touraine (2003), em sua obra intitulada *Poderemos viver juntos?*, reflete, sobre o momento de globalização das relações por que passa o planeta atualmente. O livro trata da desafiadora questão do encontro e/ou confronto entre as diferentes religiões, etnias, ideologias, economias. Enfim, se ocupa com as tensões decorrentes dos processos de globalização, que colocam frente a frente diferentes culturas. Somos como bem coloca o autor, “*ao mesmo tempo daqui, e de toda parte, isto é, de lugar algum*”. Nesse sentido, o processo de globalização, configura-se em um processo de reordenamento das diferenças e desigualdades e não, necessariamente, em um processo de homogeneização, o que faz com que a multiculturalidade, seja um “*tema indissociável dos movimentos globalizadores*”. (CANCLINI, 2006)

No entanto, para Canclini (2003a), precisamos estar atentos não só para as trocas ocorridas entre as diferentes culturas, mas, também, para o direito que as culturas possuem de fazer a escolha entre hibridar-se ou não. Segundo este autor, não é por que a palavra “hibridação” vem sendo constantemente usada e discutida, nos estudos realizados sobre as culturas e suas diferentes identidades e formas de se manifestarem, que não devemos pensar em seu significado e em sua repercussão para a relação entre as culturas. O autor entende por hibridação, “*processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas*” (CANCLINI, 2003a, p. XIX). Sua preocupação em discutir o conceito de hibridação e provocar-nos pensar sobre o direito que as culturas têm de hibridar-se ou não, perpassa pela busca de um entendimento não só da hibridez, mas, sim, pela

discussão dos “processos de hibridação”. Sobre esse aspecto Canclini assim se manifesta:

Considero atraente tratar a *hibridação* como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares. Talvez a questão decisiva não seja estabelecer quais desses conceitos abrange mais e é mais fecundo, mas, sim, como continuar a construir princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio as suas diferenças, e a aceitar o que cada um ganha ou está perdendo ao hibridar-se. (CANCLINI, 2003a, p. XXXIX).

Ao falarmos ou pensarmos nas relações entre culturas diferentes e entre as diferenças existentes em uma mesma cultura, é importante considerarmos esses aspectos, sob pena de nos tornarmos mais um a reprimir e/ou impor, copiar, imitar conceitos e valores. Postura essa, questionada nesta pesquisa.

As relações de hibridação, que vem sendo apresentadas neste texto, estão de acordo com as proposições contidas na Antropofagia Cultural Brasileira. A antropofagia a partir do ato de comunhão devorativa propõe a reelaboração do que está pronto, criando assim um terceiro elemento. Algo novo e próprio do lugar.

É a partir da relação com o estranho que surge o novo.

Da relação entre o estranho e o conhecido resulta o que chamamos de “relação intercultural”, onde o que está dado como certo e determinado dentro de uma cultura, é “invadido” e devorado pelo estranho. Para Bhabha (2003), o estranho surge de conflitos culturais provocados por guerras e por movimentos de culturas tidas como inferiores, que foram “abafadas” por uma cultura tida como dominante. Logo, o estranho já é fruto de um processo de hibridação, um processo que ocorreu no *entre-lugar* das fronteiras culturais, que formou um outro através das trocas entre os diferentes. O surgimento do estranho ocorre no “hibridismo intervalar”, e este, caracteriza-se por estar entre o conhecido e o não conhecido. É aquilo que não está definido, que é composto tanto por partes familiares como por partes ainda estranhas e por serem “decifradas”. O hibridismo intervalar é o processo que leva a busca do conhecimento desse estranho, construindo, assim, uma constante possibilidade de troca.

Para que a troca se torne possível e que, em vez do estado de guerra, possamos viver no estado de hibridação, é preciso estar disposto a relacionar-se

com o estranho, com o estrangeiro. É importante estar disposto a conhecê-lo não com a intenção de dominá-lo e reprimi-lo, mas, sim, com a intenção de devorá-lo. Andrade (1972), traz essa discussão ao justificar a proposta filosófica da antropofagia cultural e defender o “homem selvagem” desconstruidor de tabus, que busca devorar ao outro não movido por sentimentos de ódio ou poder, mas, sim, justamente, pelo sentimento de admiração ao ser que está devorando, e pelo reconhecimento da força do mesmo. Afinal, só comemos o que é bom, o resto o estomago rejeita, dizia muito bem Oswald de Andrade (ANDRADE, 1990).

Devorar a cultura estranha, o diferente, o estrangeiro é conhecê-lo para, de posse desse “instrumental” (MALTZ 1993), ter a possibilidade de levar consigo, um pouco daquilo que lhe interessou no outro. Porém, esse exercício não é unilateral. O exercício de devoração ocorre entre todos os diferentes que estão a se relacionar, sendo, este, um processo que ocorre de forma simultânea. Nesse exercício, quem devora é também devorado.

No processo de devoração entram em contato os diferentes saberes, valores e conceitos das diferentes pessoas e suas culturas. Neste devorar, são construídos outros saberes, valores e conceitos, que não os mesmos que existiam antes. Esta proposição antropofágica vem ao encontro do que alerta Bhabha (2003), ao discorrer sobre a questão da diferença cultural. Para este autor:

A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseist*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que deve ser negociado em vez de ser negado. (BHABHA, 2003, p. 228)

A antropofagia propõe essa “negociação” na medida em que busca conhecer essa diferença propondo um diálogo devorativo entre as disposições de práticas de saberes de cada cultura, as quais para Bhabha existem lado a lado e não devem ser negadas. O diálogo devorativo antropofágico ocorre de maneira recíproca, sem a imposição de um saber, ou uma prática sobre a outra, mas, sim, se dispõe a conhecer. E ao mesmo tempo em que conhece deixa-se “ser conhecido” estabelecendo, assim, uma troca mútua, promovida em um espaço intercultural, onde as diferenças culturais não são negadas, mas, sim, negociadas, como sugere Bhabha na citação acima referendada. O mesmo autor ao falar dos sujeitos do discurso da diferença, diz que estes são “dialógicos”, constituídos

(...) através do lócus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente, e ainda, de maneira mais significativa, que a agência de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção.” (BHABHA, 2003, p. 228)

A constituição do sujeito cultural ocorre através de suas experiências e das trocas culturais estabelecidas na con-vivência entre os diferentes. A conservação e modificação de costumes, hábitos e valores das diferentes culturas e seus diferentes sujeitos são realizadas através dos diferentes tipos de linguagem. Através da linguagem, nós, mulheres e homens, transmitimos nossas criações a nossos descendentes e mesmo a povos estranhos, expressando nossa cultura, nossa forma de olhar e pensar o mundo. A maneira como expressamos nossas particularidades culturais podem estar em hábitos muito simples, mas, que guardam em si uma riqueza indecifrável: está nas roupas que vestimos; nas expressões que utilizamos ao falar; nas músicas que escutamos e criamos; nos livros e textos que lemos e escrevemos; na comida que comemos e na forma como utilizamos os temperos para prepará-las. A linguagem seja ela literária, corporal, oral, etc, é formadora e transformadora de representações e imaginários sociais possibilitando nas suas diferentes formas de manifestação um processo de hibridação, ou, de exclusão. Vale lembrar aqui, o que seguidamente relatava o educador Paulo Freire em suas palestras, sobre a maneira como estamos, a todo tempo, atravessados por nossos hábitos e costumes. Freire conta que, mesmo em um saguão de Aeroporto, de uma grande Metrópole do planeta, não é difícil reconhecer, por exemplo, um grupo de brasileiros, apenas observando seu jeito de andar, suas expressões, enfim, sua corporeidade.

Da mesma forma que a “agência de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída de um processo de substituição, deslocamento ou projeção”, (BHABHA, 2003), a linguagem não é neutra, ou como diria McLaren (2000) ela *“não reflete uma imagem sem verniz algum da realidade lá fora”*. A linguagem, conforme McLaren,

(...) está sempre localizada nos discursos ou nas famílias de ideias, a gama de discursos é sempre limitada ou “seletiva”, já que o domínio cultural legitimou e disponibilizou certos discursos, ao mesmo tempo em que

desacreditava e marginalizava outros. (...) A linguagem então, pode ser usada para definir e legitimar leituras diferentes de mundo. (2000, p. 31)

Diferentes leituras trazem diferentes realidades e diferentes verdades, logo, não podemos dizer que exista uma verdade ou uma única realidade, mas, sim, que existe a verdade de cada realidade e as leituras feitas sobre ela, o que, segundo McLaren, torna inútil pensarmos e buscarmos uma linguagem livre de distorções. Resta-nos então decidirmos se queremos utilizar a linguagem como possibilidade de hibridação ou como forma de exclusão.

A Antropofagia Cultural Brasileira, tema desta Pesquisa de Dissertação, pelas mãos, bocas e demais sentidos de seus antropófagos optou pela hibridação. Optou pela devoração. Nesta perspectiva, a arte em si, e os movimentos de vanguarda em particular, contribuíram para a formação/construção e disseminação de diferentes culturas,

toda arte supõe a confecção dos artefatos materiais necessários, a criação de uma linguagem convencional compartilhada, o treinamento de especialistas e expectadores no uso dessa linguagem e a criação, experimentação ou mistura desses elementos para construir obras e particulares. (CANCLINI, 2003a, p., p. 36)

A arte é uma manifestação cultural e, como tal, carrega a história do lugar onde nasce. Surge em épocas e formas diferentes de acordo com a realidade de cada espaço, porém não é neutra jamais, nem mesmo quando conta ou copia a realidade de um espaço que não é o seu. Pois, no ato de copiar já está assumindo uma postura “cadeverizada”, sem muitas preocupações com o contexto em que surge. A arte fala das culturas. A cultura é tudo aquilo que somos e “como” somos:

A dança do povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. (FREIRE, 2003, p. 75)

Os movimentos modernistas de vanguarda, segundo Canclini (2003a), contribuíram para a construção e afirmação de culturas, na medida em que possibilitaram o encontro de diferentes pessoas, trazendo diferentes instrumentos culturais. Através da arte os artistas e intelectuais falavam das realidades de seus

países, falavam do povo, dos costumes, das paisagens, traziam em suas obras questões políticas, étnicas e culturais. Faziam das mais diferentes formas de arte, meios para criticar, denunciar, elogiar, criar e recriar.

As vanguardas modernistas falaram disso: de cultura. De acordo com cada espaço e com o desenvolvimento político, social e cultural desse espaço, esses movimentos contribuíram para o pensamento e reflexão sobre a cultura local e global e suas diferentes formas de manifestações.

Se na década de 20 ser culto, na visão moderna – considerando o continente europeu -, estava relacionado a ser letrado, para nós, latino-americanos, essa não era uma ação possível à maioria da população (CANCLINI, 2003a, p. 69). A realidade que vivíamos, e ainda vivemos, era muito diferente de outras realidades, como por exemplo, enquanto na Europa em média 85 por cento da população era alfabetizada, no Brasil, 75 por cento eram analfabetos.

Diante de realidades tão diversas como incutir um mesmo modelo de cultura? É nesse sentido que os movimentos culturais, ocorridos em diferentes países, de diferentes formas e tempos, buscaram criar a partir de um movimento intercultural, uma arte própria de/em cada espaço. Uma arte que os representassem.

As vanguardas, enquanto movimentos culturais buscaram interpretar a história de seu lugar, falando de suas angústias, seu desenvolvimento, sua modernização, enfim, das mudanças e transformações de uma época e lugar, considerando aspectos positivos e negativos. No entanto, nem todos os movimentos artísticos consideraram as diferenças culturais. Muitos queriam impor uma cultura dominante, que não era apropriada a todos os lugares e formas de viver e entender a vida. Como bem coloca Canclini (2003a, p. 114), *“alguns historiadores da arte concluem que os movimentos inovadores foram ‘transplantes’, ‘enxertos’, desvinculados da nossa realidade”*. Essa representação tem origem no fato de que muitos artistas copiavam modelos de lugares estranhos sem olhar para sua realidade, para seu povo, para as diferentes composições étnicas existentes nesse espaço. Na busca insaciável pelo processo de modernização, alguns artistas esqueceram-se que, para ser moderno é preciso ser nacional. *“Só seremos modernos se formos nacionais”*, dizia Renato Ortiz (CANCLINI, 2003a), pois a realidade política, econômica, social, o contexto étnico e cultural da América Latina

em geral, e do Brasil em particular, eram completamente diferentes da realidade européia.

Ao pensar os movimentos modernistas e de vanguarda no Brasil, Aracy Amaral, segundo Canclini (2003a, p. 78), destaca Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Anita Malfatti, como artistas que conseguiram ter grandes repercussões no Brasil, não pela prática de “transplantes”, mas, pela arte de criar. Somando algumas ideias européias com a cultura e a realidade do Brasil vivida na época, que era a de um crescente incentivo a industrialização, os antropófagos criaram coisa nossa. E em 1922, mesmo ano de comemoração do centenário da Independência do Brasil, organizaram a Semana da Arte Moderna (CANCLINI, 2003a).

Coincidência? Certamente que não. O que os antropófagos queriam era mostrar que mesmo sendo “terra nova” já tínhamos história. Não precisávamos fazer o mesmo percurso que os povos europeus para desconstruir e repensar nossa história. Ao contrário do que falava Alceu Amoroso Lima, um dos tantos críticos de Oswald de Andrade, conforme Netto (2004, p. 63), o Brasil já tinha o que destruir. A nossa história, estava aqui, e havia começado a ser construída pelos povos considerados primitivos e selvagens que habitavam as terras brasileiras antes dos portugueses aqui chegarem. A história dos povos brasileiros não começou no ano de 1500 com a chegada dos europeus, estes, segundo Oswald, vieram para nos desviar e...

Que fizemos nós? Que devíamos ter feito? Comê-los todos. Enquanto esses missionários falavam, pregando-nos uma crença civilizada, de humanidade cansada e triste, nós devíamos tê-los comido e continuar alegres. Devíamos assimilá-las, elaborá-las em nosso subconsciente, e produzirmos coisa nova, coisa nossa” (OSWALD ANDRADE, 1990, OS DENTES DO DRAGÃO)

Então, que fizeram os antropófagos com as “crenças” trazidas de fora? Comeram. Comeram e fizeram coisa nova, coisa nossa. O modernismo cultural, como bem coloca Canclini (2003a), promoveu em muitos momentos o impulso inicial para a construção de uma identidade nacional, ampliando o repertório de símbolos para sua constituição. E nesse vai-e-vem de construções e reconstruções culturais, as cidades foram grandes cenários para tal movimentação. Nelas, povos contaram sua história, mudaram sua história, ou, pelo menos, deram o primeiro passo para fazer uma história diferente. Nas ruas das grandes cidades, as mais diferentes culturas, fizeram o carnaval. O carnaval criativo das gentes do Brasil.

Canclini (2003b, 2007), ao falar sobre o processo de globalização, o qual se intensificou na última década, chama atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que globalizamos o setor econômico entre as nações, estamos, também, tornando possível a globalização de nossa cultura. Nesse processo de “globalização cultural”, as cidades - principalmente as metropolitanas - são, para o autor, um espaço intervalar, um entre-lugar, possibilitador de trocas e de criação. As ruas, os shoppings, os mercados, e os mais diferentes lugares públicos dessas metrópoles, tornam-se lugares fronteiros, na medida em que possibilitam relações, mesmo que rápidas, de diferentes pessoas vindas de culturas diversas que se cruzam cotidianamente. Eu acrescentaria às palavras de Canclini dizendo que a escola é, também, um entre-lugar. Nela – escola – muitas trocas acontecem, muitos saberes são produzidos além daqueles que atribuímos à educação formal. Na escola construímos relações que levamos para toda a vida. É no ambiente escolar que, muitas vezes, vivemos as primeiras relações de confronto entre aquilo que somos e aquilo que queremos que sejamos. Nela aprendemos a lidar com o pré-conceito. Aprendemos a conhecer e conviver com o diferente. Aprendemos a ser solidários, a ajudar o outro, a dividir. Podemos no espaço escolar aprender a ser cooperativo ou competitivo, dependendo da forma como nossas relações são estabelecidas e incentivadas.

A troca cultural é vivida por nós cotidianamente, embora, muitas vezes, de forma imperceptível. Não precisamos mais estar junto, para estar perto. Paradoxalmente o fato de estarmos perto não significa que estamos juntos (BARCELOS, 2008). Não é necessário viajar para o Brasil para saber um pouco da nossa cultura. Ela pode ser conhecida, também, através dos produtos que exportamos e das empresas que levamos para outros países, por exemplo. Mas, ao mesmo tempo em que levamos algumas particularidades nossas para serem conhecidas, é preciso, da mesma forma, conhecer, entender e aceitar a cultura do outro como legítima. Só assim poderemos trocar recíproca e ecologicamente, vivendo no “estado de hibridação” (BHABHA, 2003).

Nesse sentido, considero interessante lembrar aqui, as palavras que, sabiamente, nos alertou o ecologista Felix Guattari (2005), em sua obra *As três ecologias*. O autor propõe um outro olhar para o mundo, onde as relações estabelecidas por homens e mulheres, e a subjetividade humana sejam

consideradas juntamente com o meio ambiente. Na prática ecológica ambiental proposta por Guattari, as questões econômicas/sociais/culturais são discutidas e refletidas considerando os conflitos econômicos/sociais/culturais vividos entre as pessoas. A isto Guattari denominou de *ecosofia*¹³. No entanto, para que tal prática ecologista seja possível, “novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho” (GUATTARI, 2005, p. 55) precisam ser pensadas e vividas.

O convite ecológico e antropofágico, feito por Felix Guattari, de criar novas práticas e deixar o estranho, o estrangeiro se manifestar, vem ao encontro das discussões em torno das questões culturais, abordadas nestes escritos, pois propõe uma alternativa para a construção de um espaço em que pode ser possível viver em estado de hibridação/criação e não de guerra. Cabe a nós fazermos a escolha, respeitando, é claro, o direito que cada cultura e que cada pessoa têm de viver ou não esse “estado antropofágico”.

¹³ Ecosofia, segundo Guattari (2005), é a articulação ético-política, entre os três registros ecológicos: o do meio ambiente (ecologia ambiental); o das relações sociais (ecologia social); e o da subjetividade humana (ecologia mental). 1) A ecologia social, segundo o autor, diz respeito a reconstrução das relações humanas nos diferentes níveis do *sócios*. 2) A ecologia mental, diz das diferentes formas como nós, homens e mulheres, inventamos e reinventamos nossas relações com o outro, conosco e com o meio, abordando Territórios Existenciais do humano e sua *psique*. 3) A ecologia ambiental trata das consequências vividas pelo ambiente físico, devido as formas como nós humanos, pensamos, estabelecemos e vivemos as relações políticas/sociais/econômicas/culturais.

5. 3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL - A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. Pau-Brasil.

Nós temos que colocar a existência descentemente frente a vida, em sua contradição com a vida, em sua dialeticidade, de tal maneira que a existência não mate a vida e que a vida não pretenda acabar com a existência, para se defender dos riscos que a existência lhe impõe.

Isso para mim faz parte dessa luta pelo verde.

Lutar pelo verde, tenho certeza de que sem homem e mulher o verde não tem cor.

Paulo Freire, 1995, palestra proferida durante a Jornada Pela Vida, Rio-92.

Lembrando a necessidade de criação de novas práticas ecologistas, sugeridas por Guattari (2005), gostaria de continuar esse diálogo antropofágico entre educação ambiental e intercultura, referenciando as palavras de Freire (1995), que dão início, a mais um ingrediente de um dos pratos desde banquete, de que: “*sem homens e mulheres o verde não tem cor*”. Quero, com a insistência nesse fragmento, lembrar, que homens e mulheres não só fazem parte do verde, como também, são, o verde, pois, os pigmentos que constituem essa cor se originam das relações que, mulheres e homens, estabelecem no mundo e com o mundo. São mulheres e homens que ao se perceberem vivos, como diria Freire (2001a), vão produzindo seus saberes e, dessa forma, geram o mundo e são geridos por ele. Nós seres humanos, somos, segundo Freire (2001a, p. 101-102),

(...) os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz. Entre nós e o mundo as relações podem ser criticamente percebidas, ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas, entre nós há uma consciência destas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo no mundo.

Dessa forma, penso, que perceber a relação entre nós, seres humanos e os demais constituintes da natureza, possa ser o primeiro passo para o exercício devorativo de colocarmos a “*existência frente a vida, e em contradição com a vida*”, de tal forma que uma não mate a outra, mas, sim, que existência e vida se reconheçam em suas relações dialógicas.

Possibilitar que os diferentes, estrangeiros, desconhecidos, se conheçam e possam, juntos, construir um espaço de troca recíproca onde seja possível a

convivência fundamentada no respeito legítimo de suas particularidades – sem ignorar seus conflitos - é o grande desafio colocado à Formação de Professores(as) em geral e a Educação Ambiental em particular, para a construção de uma educação voltada as questões ambientais e interculturais, pois como defende Fleuri,

É nessa perspectiva da diversidade e das relações culturais emergentes nos movimentos sociais que se encontra possivelmente o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil. E a partir desse ponto de vista que pensamos em estabelecer o diálogo com os estudos que vêm se fazendo hoje no campo da educação intercultural. (FLEURI, 2002, p. 131)

Pensar as relações entre as pessoas, os povos e culturas, é, também, um dos compromissos da Educação Ambiental. O reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, à pluralidade, à identidade são questões que perpassam as discussões sobre a Educação Ambiental e a construção de relações planetárias mais justas (BRASILIA, ProNEA, 2005). Em que desenvolvimento e ecologia possam andar juntos, ou, não sejam antagônicos, como muito bem alerta Marcos Reigota (1995), ao discorrer sobre “A questão ambiental na América Latina”, em seu livro *Meio Ambiente e Representação Social*.

A inquietação com as questões sociais, com as minorias e com os diferentes, foram uma das principais preocupações do movimento ecologista desde suas origens (BARCELOS, 2006; 2007d). O movimento ecologista, assim como os movimentos das mulheres, dos camponeses, dos índios, dos homossexuais e dos negros, foram mais fortemente difundidos na década de 1960. Embora esses movimentos sociais já viessem pensando e discutindo questões de gênero, sexualidade, classe, etnia, economia, ecologia, foi nessa década que os chamados movimentos de contracultura manifestaram-se de forma mais expressiva e espalharam-se pelos diferentes continentes.

Mesmo tendo como marco intensificador das discussões em torno das questões ecológicas a década de 1960, em tempos anteriores estas questões já estavam sendo pensadas e debatidas, mesmo que de forma menos articulada, ou, menos difundida. Tais movimentos culturais emergiram nos diferentes espaços do planeta de formas diferentes e em tempos diversos.

No Brasil, a intensificação das discussões e manifestações em torno das questões ecológicas ocorre somente na década de 1970, como bem afirma o ecologista Porto Gonçalves, em seu livro *Os (DES)CAMINHOS DO MEIO AMBIENTE*, publicado pela primeira vez em 1989. O movimento ecologista brasileiro – e os movimentos sociais em geral - eclodem dentro de um contexto de ditadura militar em que manifestações sindicais e estudantis eram reprimidas em nome da ordem e progresso do país. O país vivia um momento de intensa busca pelo seu “desenvolvimento econômico/industrial”. Assim, o auge do “desenvolvimento” brasileiro ocorre, segundo Porto Gonçalves (2005), “*sob a égide do capital internacional*”. Desenvolvimento que “*se fazia ainda num país onde as elites dominantes não tinham por tradição respeito seja pela natureza, seja pelos que trabalham.*” (GONÇALVES, 2005, p. 13-14).

Talvez seja nessa concepção de desenvolvimento, que resida à origem de muitos dos problemas ambientais que vivemos hoje, como, por exemplo, a cultura de que nós, mulheres e homens, não fizemos parte do que convencionamos chamar de natureza. De que não somos natureza, e que nossos hábitos, valores, costumes, maneiras de nos relacionarmos não “interferem”, ou, não “fazem parte” das questões ambientais. Tal concepção vem ao encontro das representações de meio ambiente que o ecologista Marcos Reigota (1995) denominou de *naturalista* e *antropocêntrica*. A concepção *naturalista*, segundo o autor, compreende apenas aspectos físicos e biológicos como parte do meio ambiente. Já a concepção *antropocêntrica*, entende o meio ambiente como um “recurso natural” que nós, mulheres e homens, podemos fazer uso para viabilizar nossa sobrevivência no planeta. Tanto a concepção naturalista quanto a concepção antropocêntrica, estão dentro de uma lógica de pensamento binário criticado pelo autor Homi K. Bhabha (2003), que ignora a complexidade e as particularidades das relações humanas (políticas, culturais, econômicas, sócias) separando-as da natureza.

Logo, para que se torne viável o desafio que nos fez Reigota (1995), de construirmos um espaço de convivência planetária em que desenvolvimento e ecologia não sejam antagônicos, é preciso que nós, mulheres e homens, (re) (des) construamos nossas representações sobre natureza. Por meio dessa atitude, será possível construirmos outras práticas para o enfrentamento das questões ambientais. Questões estas que, como afirma Porto-Gonçalves, exigem de nós um

outro paradigma, em que, *“natureza e cultura não caiam uma fora da outra”* (2005, p. 82).

Ao longo da história, muitos foram os (des)caminhos do meio ambiente, que tentaram separar – racional e cientificamente – mulheres e homens da natureza. No entanto, cultura e natureza andam juntas. O movimento ecologista que o diga! Como diria Freire – e aqui volto a insistir nesta fala – *“não há verde sem o homem e nem homem sem o verde”*, pois,

Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim sua cultura. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 23).

Dessa forma, cada povo/cultura constrói seu “conceito” de natureza e sua maneira particular de estabelecer relações com esta “natureza” e consigo mesmo. Todas as leis, regras e normas nas quais vivemos, são originadas das relações sociais que estabelecemos. Nesse sentido, Porto-Gonçalves (2005, p. 48) cita como exemplo “o capital”, que, para ele, nada mais é do que *“uma relação social que se instaurou num contexto de luta, e não porque é melhor, mais racional ou natural”*. São nossas escolhas que determinam um caminho a ser seguido e construído, não que este seja o melhor, mas, simplesmente porque o escolhemos. E se escolhemos este, certamente poderíamos ter escolhido outro (ARENDDT, 1968). Entre uma escolha e outra vamos construindo nossa cultura e com ela nossas representações sobre o mundo e a vida. A cultura não está separada da natureza, ao contrário, a natureza é cultura e a cultura é natureza. O conceito de natureza depende de cada cultura que a vive. Falar de cultura é falar de como as pessoas constroem suas relações de convivência, como cada um constrói sua leitura de mundo, como cada um vive e atua no mundo. Enfim, falar de cultura é dizer/pensar de que forma nós, mulheres e homens nos constituímos como sendo “sociedade”. Cada cultura constrói as suas representações de natureza, e tais representações são corporificadas em seu viver.

Nós mulheres e homens - mais os homens do que as mulheres se olharmos para o processo histórico das comunidades humanas – aos poucos fomos construindo teorias e conceitos para separar a natureza do nosso ser. Com isso,

justificamos a superioridade da raça humana para com aquilo que denominamos de “natureza” e, também, para com outras culturas. Instituímos, partindo das ideias de Renne Descartes, que somos superiores aos outros animais e as plantas, pedras e todo o mundo que nos cerca. Nesse sentido, o ecologista João Batista Figueiredo (2007), ao refletir sobre a influência do pensamento cartesiano em nossas práticas cotidianas, de maneira geral, e em especial às práticas pedagógicas e de pesquisa em educação e educação ambiental, afirma que:

Descartes oferece a valorização da razão como critério último da “verdade” e na dúvida metódica assentava os recursos utilizados por ele na fundamentação de seu método científico. O seu método define quatro preceitos básicos: nunca acolher algo como verdade que não conhecesse como tal; dividir as dificuldades em quantas parcelas possíveis para melhor resolvê-las; esmiuçar os pedaços para entender o todo; enumerar e revisar até que se tenha certeza de nada omitir. (2007, p. 50).

Diante da busca de certezas, fomos estabelecendo um modelo de sociedade a ser seguido; dizendo dos costumes, valores, formas de entender o mundo e de se relacionar mais adequados aos padrões da sociedade pretendida. Decidida esta parte, instituímos as culturas superiores e inferiores, estabelecemos as relações de gênero, de classe e de sexualidade. Esmiuçamos pedaço por pedaço, até que nada inteiro restasse. Esmiuçamos o mundo e a vida de tal forma que inviabilizamos, muitas vezes, uma conversa recíproca, ou devoradora como diria Oswald, com àqueles (as) que se apresentarem diferentes e estrangeiros a nós. Ao assumirmos tais posturas deixamos, segundo Oswald de Andrade (1970), em sua tese *A crise da Filosofia Messiânica*, de viver num estado de devoração, para viver num estado de exploração e dominação. Em sua tese Andrade defende as proposições da Antropofagia como uma maneira possível de pensar e atuar no mundo. Para este autor, a cultura de separação entre homem e natureza, surge a partir do momento em que passamos a deixar de viver sob as concepções do Matriarcado - da qual se origina toda sociedade - e passamos a construir um outro espaço que denominamos de Patriarcado. Segundo Oswald de Andrade, tais modelos diferenciam-se da seguinte forma:

No mundo do homem primitivo que foi o Matriarcado, a sociedade não se dividia ainda em classes. O Matriarcado assentava sobre a tríplice base: o

filho de direito materno, a propriedade comum do solo, o Estado sem classes, ou seja, ausência de Estado. Quando se instaurou o Estado de classes, como consequência da revolução patriarcal, uma classe se apoderara do poder e dirigia as outras. Passava então a ser legal o direito que defendia os interesses dessa classe, criando-se uma oposição entre esse Direito, o Direito Positivo e o Direito Natural. Sendo aquele um direito legislado, exigia obediência. Estabeleceu-se então a organização coercitiva que é o Estado, personificação do legal. (...) Passou a ser Direito aquilo que negava pela coação, a própria natureza do homem. (ANDRADE, 1970, p. 80)

Na concepção de sociedade Matriarcal defendida pelo antropólogo Oswald de Andrade, o indivíduo era considerado como filho da sociedade, sendo esta responsável por seu sustento e educação. As crianças tinham como responsáveis por proporcionarem as condições necessárias para seu desenvolvimento (saúde, educação, alimentação, amor, cuidado), todos os homens pertencentes ao espaço social do qual participava. Por ser considerada “filha da sociedade” todos deveriam protegê-la e não “um só homem individualizado” como é no modelo de sociedade Patriarcal em que vivemos (ANDRADE, 1970, p. 204).

O modelo Patriarcal ao definir um único homem como responsável por um determinado grupo de pessoas de uma sociedade – que denominamos de família – exime-o de outras responsabilidades, como por exemplo, o respeito e o cuidado com os outros homens e mulheres e com a natureza de maneira geral. Assim pode-se justificar o grande número, como muito bem alertava Oswald, ainda na década de 1940 e 1950, de crianças abandonadas, e, a “aceitação” do trabalho infantil, como mão de obra barata, por exemplo.

Separamo-nos de nós mesmos: homens, mulheres, crianças, culturas. Dividimos o mundo, como bem coloca Porto-Gonçalves, entre o homem e a natureza. Feitas as separações, partimos para a dissecação de cada corpo. Dividimos a natureza entre física, química e biologia e o homem em economia, sociologia, antropologia, psicologia (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 34). Fizemos a “dissecação” do todo. E a partir daí *“qualquer tentativa de pensar o homem e a natureza de uma forma orgânica e integrada, torna-se agora mais difícil, até porque a divisão não se dá somente enquanto pensamento”* (PORTO-GONÇALVES, 2005), pois é nela que temos fundamentado nossas relações no e com o mundo.

Em nosso modelo de educação é possível visualizar alguns exemplos em que a prática de separação entre “homem e natureza” (PORTO-GONÇALVES, 2005) e a

“dissecação” dos mesmos materializam-se. A forma como são organizados os currículos escolares é um deles. Desde o Ensino Fundamental até os Cursos de Graduação, é possível ver, por meio dos currículos e das práticas pedagógicas, a separação entre a natureza e nós seres humanos, com suas devidas “dissecações”: física, química, português, matemática, biologia, psicologia, sociologia, etc.

O trabalho com as questões ambientais, nesse contexto, vem sendo tratado como de responsabilidade de algumas áreas do conhecimento, como por exemplo, a Geografia, a Biologia e a Química. Nos cursos de formação de professores(as), ao estudarmos o processo de construção do conhecimento do ser humano, separamos, sociologia, psicologia, antropologia, história, etc. No entanto, em nosso viver, não há como fazermos tal separação.

Barcelos (2009), em seu artigo intitulado “*Educação ou dissecação?*”, nos faz refletir sobre a prática de fragmentação das nossas ações educativas, sejam elas materializadas na forma de organização do currículo, das práticas didáticas ou das metodologias e, também, nas relações entre professores(as) e alunos(as). Segundo o autor, nós professores(as), temos trabalhado “obstinadamente” para que cada coisa permaneça em seu lugar: o currículo longe das práticas didáticas e metodologias, os alunos longe dos professores, as disciplinas com suas áreas de conhecimento. No entanto, a educação, como bem coloca Barcelos,

(...) para ter sentido, precisa estar intimamente ligada ao seu processo de existência. Precisa levar em consideração suas experiências. Precisa estar ligada a seus desejos e vontades, ou seja, estar colocada ao *fluir de seu viver*. (2009, p. 56).

Entendo que a educação não acontece de forma isolada e fragmentada, com tempo para começar e/ou terminar, ela acontece no movimento da vida. A educação, diz o educador Celso Henz (2002):

(...) é o esforço permanente em que a pessoa humana se constitui e reconstitui, sobretudo na comunhão social, com autonomia e liberdade, na práxis constitutiva do seu mundo. Por isto ela não é estática, mas dinâmica; se renova a cada instante, está em movimento, em constante brotar e fluir, como o homem e a mulher em seu saber fazer e seu fazer sabendo. (HENZ, 2002:151)

É no viver que nos fazemos como somos. Educamo-nos e reeducamo-nos na relação com os outros, com os estranhos e diferentes e, também, com os parecidos. É no desafio da vida que aprendemos a viver, ou, como diria Paulo Freire (2002), parafraseando o poeta espanhol Antonio Machado, “é caminhando que se faz o caminho”. E não há outro jeito para começar a andar se não for dando o primeiro passo. Penso que a educação deva caminhar em direção ao reconhecimento e valorização do *fazer saber* e do *fazer sabendo* das pessoas envolvidas no processo pedagógico. A educação ambiental, nesse sentido, sugere, à escola, aos conteúdos, à concepção de professor(a) e de aluno(a), uma outra situação, envolvendo não só o conhecimento mas, refletindo sobre o uso que fizemos dele e sua importância para nossa participação política e cotidiana (REIGOTA, 1999, p. 82). Este autor, ao falar sobre as questões da educação contemporânea, nos instiga a pensar sobre a importância de considerarmos na educação em geral, e na educação ambiental em particular, o fato de que não aprendemos *de* alguém, mas sim *com* alguém. Considerar essa questão implica uma atitude pedagógica que pondere as relações existentes no espaço educativo, pois, como bem coloca o autor, “aprender *com* alguém implica no mínimo a presença de duas pessoas” (REIGOTA, 1999, p. 83). No entanto, nos lembra Reigota, essa relação pode acontecer entre iguais e entre desiguais, traduzindo-se em encontros, confiança, solidariedade, respeito, ou, também, desencontros e desorganização.

Nesse sentido, Barcelos (2005, p. 295), ao fazer referência ao ecologista e antropólogo Marcos Reigota, sobre a idéia trazida por este de que, assim como na educação, em educação ambiental, o conhecimento não se transmite, mas se produz; que não aprendemos de alguém, mas com alguém, faz a seguinte reflexão:

Difícilmente viabilizaremos um efetivo diálogo entre conhecimentos, sem levar em consideração os diferentes espaços culturais que, inevitavelmente, fazem parte instituinte e instituidora do conhecimento produzido historicamente e socialmente. Assim sendo, as alternativas em educação ambiental precisam levar em consideração os diferentes aspectos culturais que envolvem as relações entre homens e mulheres no mundo contemporâneo.

Assim, ao pensar a formação de professores(as) em geral, e a educação ambiental em particular, a partir de uma perspectiva intercultural de educação (FLEURI, 2008), um dos desafios atuais é construir alternativas de trabalho com as

questões ambientais, sem deixar de lado a valorização e o respeito pelos saberes e experiências de cada pessoa envolvida no processo educativo. Pois, como alerta Reigota (1999), ao pensarmos um processo pedagógico que entenda a produção de conhecimento como algo construído *com* o outro, torna-se imprescindível refletirmos sobre a “*qualidade das relações sociais entre todas as pessoas envolvidas (professores e alunos, funcionários da escola, a família dos alunos)*”.

Uma educação ambiental que diga das relações, das diferentes formas como elas acontecem; de seus encontros e desencontros; seus conflitos e suas tentativas de conciliação e construção de espaços em que o outro é aceito como legítimo na relação (MATURANA, 2002), é fundamental para a construção de um espaço pedagógico pautado numa perspectiva intercultural. Pois, como bem afirmou o educador antropofágico Paulo Freire, ao pensar sua própria formação e atuação como cidadão e educador,

(...) é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos do meu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (FREIRE, 2001a, p. 105).

A educação se renova constantemente de acordo com a forma como as pessoas vão estabelecendo e vivendo suas relações com o outro e com o mundo. À medida em que construímos nossa história e a história do mundo, vamos (re)(des) construindo a educação. Vamos desacomodando suas estruturas seu *fazer saber* e seu *saber fazendo*, como diria Henz (2002). A educação por ser construída no movimento da vida, sempre se renova, através do “*nascimento, da vinda de novos seres humanos*” (ARENDT, 1968). Seres que não se acham *acabados*, afirma a autora, mas, sim, se encontram em um *estado de vir a ser*. Estado este que, como bem nos lembra Paulo Freire (2002), não cessa na entrada da vida adulta de mulheres e homens, mas, que se constitui em um processo contínuo. Mulheres e homens vivem um eterno *vir a ser*. E na busca desse *vir a ser* no mundo a educação acontece.

A Formação de Professores(as) em geral, e em especial a Educação Ambiental, precisam estar atentas ao *vir a ser* de mulheres e homens no mundo.

Pois, como diria o ecologista João Figueiredo “*coisas isoladas não existem, existem apenas relações.*” (FIGUEIREDO, 2007).

A Antropofagia Cultural Brasileira vem oferecendo algumas ideias para vivermos essas relações, como, por exemplo, a de conhecer e dialogar com o diferente, com o estrangeiro. Viver antropofagicamente é uma boa pedida para fazer da educação e da escola, um lugar de alegria. A Formação de Professores(as), e em especial a Educação Ambiental, são bons lugares para esse exercício. E se a alegria é *a prova dos nove*, a devoração é o princípio da criação e do diálogo intercultural, pois *antes dos portugueses descobrirem a America, a America tinha descoberto a felicidade....*

5. 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) - *A alegria é a prova dos nove...*

Oswald era de opinião que se precisava firmar postulados, para conduzir o movimento com novos critérios. Para isso, cogitava da preparação de um retiro de alguns dias, na fazenda de café de Tarsila, de ambiente tranquilo. De acordo com conclusões a que chegasse o grupo, seria oportunamente convocado um congresso, de ressonância nacional, para debates de teses. O secretário de Educação do Estado do Espírito Santo (não me lembro o nome), que assistia, casualmente, a essa formulação de planos, entusiasmou-se pelas ideias de “um Brasil mais autêntico”. Sugeriu que o Primeiro Congresso Mundial de Antropofagia fosse realizado em Vitória. Os seus membros seriam hóspedes do estado. Marcou-se a data para a realização desse encontro. Oswald propôs que fosse a 11 de outubro (o último dia da América livre. Dia seguinte chegou Colombo...).

(Congresso, Raul Bopp, Vida e morte da Antropofagia, 2008).

Como se pode perceber, na epígrafe acima, não fossem alguns percalços de cunho “amoroso” para desajustar o “ambiente doméstico”, como se refere Raul Bopp, teríamos tido o *Primeiro Congresso Mundial de Antropofagia*. Seria essa a primeira aproximação entre as ideias antropofágicas oswaldianas e a Educação? O que fazia lá, “casualmente”, o secretário de Educação do Estado do Espírito Santo? Iria ele – o secretário de Educação - *devorar* as ideias antropofágicas para criar uma educação “autêntica”?

Eis a questão...

O fato é que a antropofagia, ao contrário do que temia Raul Bopp, de que suas ideias ficassem, apenas, “anotadas nos obituários de uma época”, não enterrou suas ideias. Após algum tempo de “retiro espiritual”, continuou a gozar de pura saúde nos mais variados espaços por meio de movimentações sociais e culturais. A arte, a literatura e, porque não dizer, também, a educação de uma maneira geral, são “entre lugares” (BHABHA, 2003) que mantiveram vivas as ideias antropofágicas. Alguns exemplos dessas práticas antropofágicas são: O Movimento Tropicalista; as obras do artista plástico brasileiro Helio Oiticica; o Hip Hop; a capoeira; o trabalho realizado na área de Educação Ambiental de Maria da Conceição H. Souza, já mencionado anteriormente; o Teatro do Oprimido de Augusto Boal; a Antropofagia Periférica do paulista Sérgio Vaz, materializada na criação da *COOPERIFA* (cô-

cooperação; perifa: periferia); e, na educação, a prática pedagógica construída pelo educador Paulo Freire ao longo de sua vida.

Dos tantos exemplos mencionados, gostaria de dar uma ênfase maior, ao trabalho do educador Paulo Freire. Esta atenção se justifica pelo fato de que está pesquisa, busca nos pressupostos de devoração e criação da antropofagia cultural, contribuições interculturais acerca da Formação de Professores(as) em geral, e da Educação Ambiental em particular.

Paulo Freire, por meio das experiências vividas, nos diferentes países por onde andou, construiu sua prática, dividindo-a com o mundo, através da palavra falada, sentida e escrita, sendo, talvez, o único exemplo de antropófago na/da educação (REIGOTA, 1999; BARCELOS, 2007b; SILVA, 2008).

Ver com olhos livres foi o exercício antropofágico que, muito bem, soube fazer o educador Paulo Freire durante suas andanças de cidadão e de educador. Pelos lugares em que esteve Freire não levou, ou buscou *fórmulas prontas para a contemporânea expressão do mundo*, sabendo, como ninguém, *olhar com olhos livres* as diferentes formas de expressão do/no mundo. Como ele mesmo dizia:

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teorias, se fazem e se refazem. Desta forma, muita coisa que hoje ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. A condição fundamental para isso, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto a críticas que me façam; de outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais. Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, se esforcem em recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (FREIRE, 2002, p. 19-20).

O processo de construção da prática freireana, não foi pensado e escrito solitariamente, mas, sim, na convivência com o outro, com o semelhante. Foi na busca de seu *vir a ser* que Freire construiu-se como educador. Na consciência de seu inacabamento, buscou antropofagicamente estabelecer relações com o outro. O convite antropofágico de devoração e criação foi vivenciado por Paulo Freire, à medida que conheceu e se fez conhecer nos diferentes lugares por onde transitou, estabelecendo uma relação de troca recíproca em que os saberes das pessoas e

culturas envolvidas foram considerados. Sem parar de caminhar, Freire renovou-se constantemente, não só na palavra escrita, mas, na corporeificação dessa palavra pelo seu modo de vida. Como diria o pioneiro das ideias antropofágicas, Oswald de Andrade, a prática freireana reconheceu “A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.” (1928).

Um exemplo dessas vivências antropofágicas é trazido por Balduino Antonio Andreola, pesquisador e corporeificador das palavras de Freire, em seu artigo intitulado *Paulo Freire no caminho das Índias* (ANDREOLA, 2009). Neste escrito, Balduino nos conta um pouco das possíveis andanças de Paulo Freire, nos países da Ásia, trazendo, particularmente, sua passagem pela Índia e a contribuição de sua palavra para a construção de práticas pedagógicas libertadoras envolvendo os povos ditos intocados. A universalização das ideias pedagógicas trazidas por Freire, deve-se ao fato das mesmas terem como característica principal o exercício do diálogo. Nesse exercício, as realidades de cada lugar são ditas e consideradas, por meio da palavra de cada pessoa que constitui esse lugar. Como bem coloca Balduino, referindo-se a prática de Freire,

A fecundidade da pedagogia de Paulo Freire e a sua aceitação universal, em termos de planeta, creio que consista precisamente em respeitar o espaço da inteligência e da imaginação das pessoas e dos grupos, para criar experiências e desenvolver projetos que primem pela originalidade e a criatividade, nos quais as pessoas e as comunidades construam seus próprios caminhos de libertação e autonomia. Trata-se do desafio que ele nos lançou ao longo de toda a sua obra e através de sua andarilhagem por todos os caminhos do mundo: “Cabe a vocês criarem novas pedagogias”. (2009).

Esse, acredito, seja a principal característica da prática freireana que a torna antropofágica, pois, nunca chega vazia e, no encontro com outros saberes se refaz e se recria de maneira única. Ao dissertar sobre tal experiência, Balduino Andreola enfatiza a possibilidade de renovação e criação contida nas ideias freireanas, as quais só são possíveis por valorizarem os saberes e experiências das pessoas envolvidas no ato pedagógico. Freire nos desafia/convida a invenção e a criação, a partir da *devoração* daquilo que temos e do que encontramos pelo caminho. Assim cada educador(a) constrói, ou pode construir, a sua pedagogia.

A invenção acontece a partir da devoração. Seguindo o convite do educador Paulo Freire de “criar novas pedagogias”, mencionado acima nas palavras de Andreola (2009), é que proponho, por meio desta pesquisa, pensar a educação antropofagicamente.

Não tenho a pretensão de trazer essa ideia como algo capaz de solucionar todos os problemas da educação e, particularmente da formação de professores(as). Até porque os pressupostos da Antropofagia Cultural já foram pensados e praticados por muitos profissionais de diferentes áreas, como já me referi anteriormente. Eu, apenas, continuo o banquete antropofágico da e para a educação, iniciado pelo educador ecologista Marcos Reigota, em sua obra *A Floresta e a Escola* (1999), em que discute as contribuições das ideias antropofágicas para a formação de professores(a), particularmente na área de educação ambiental. Obra esta que segundo o pesquisador ecologista Guimarães Belinaso (2009), “(...) *irrompe um traço de diferença nos textos que até então estavam sendo produzidos sobre educação ambiental no Brasil, ao configurar um lugar central à cultura*¹⁴ *na tessitura de uma proposta pedagógica*¹⁵.”.

O que busco no exercício de minhas reflexões/devorações é construir a minha prática de educadora e pesquisadora. E se esta servir para mais alguém, podem servir-se como quiserem...

O processo de criação antropofágico pode ser pensado para a educação em geral e para formação de professores (as) em particular, considerando uma prática ecológica e intercultural voltada para a valorização dos saberes e fazeres das pessoas envolvidas no ato de aprender/ensinar, ensinar/aprender. Uma perspectiva intercultural de educação implica, segundo Fleuri,

(...) mudanças profundas na prática educativa (...) pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre

¹⁴ “Com a pós-modernidade, a noção de cultura foi ampliada, não sendo mais entendida como resultado de um longo processo de elaboração, sofisticação e erudição dos indivíduos, grupos sociais, ou instituições, mas sim como um processo ágil de ‘deglutição’ cotidiana de inúmeras referências” (REIGOTA, 1999, p. 26 e 27).

¹⁵ Interessante destacar que no ano de 1994 a Revista “Educação e Realidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicou um dossiê sobre educação ambiental, organizado por Alfredo Veiga-Neto, no qual as conexões dessa área com o pensamento pós-moderno, com as viradas lingüística e cultural, foi enfatizado.

indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de professores(as). (FLEURI, R. M.; SOUZA, M. I. P. de. 2003, p. 73; apud. FLEURI, 2000, p. 78).

A prática de uma educação intercultural requer muito mais que o reconhecimento e conhecimento de culturas e pessoas diversas dentro do mesmo espaço educativo, por isso a *necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de professores(as)*, sugerido por Fleuri. A educação intercultural parte do princípio da importância das relações entre as culturas e, não, na sua exploração como objeto de estudo. Ai está, segundo Fleuri, uma das diferenças entre a educação intercultural e a educação multicultural. Segundo o referido autor, o educador passa de uma “perspectiva multicultural à intercultural¹⁶ quando constrói um *projeto educativo intencional* para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.” (2002, p. 138). Para a perspectiva intercultural o sujeito, os saberes e as experiências que ele constrói, a partir de suas relações, são o foco do processo educativo. Nesse sentido, “a ênfase na *relação intencional* entre *sujeitos de diferentes culturas* constitui o traço característico da relação intercultural.” (FLEURI, 2002, p. 138).

No entanto, é importante lembrar que, embora os muitos eixos conceituais que entendem e refletem sobre as relações entre os diferentes grupos sociais, o que se busca é, como bem afirma Fleuri (2005, p. 94), apoiado nas ideias de Terranova, a “possibilidade de *respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*.”. Para tanto, faz-se necessário refletirmos sobre como, enquanto mulheres e homens, educadoras e educadores, estamos viabilizando nossas relações com o outro, com o diferente, nos mais variados espaços de convivência, e, em particular, no espaço escolar.

O educador e ecologista Marcos Reigota (1999), nos convida a pensar na importância de considerarmos em nossas práticas educativas em geral, e, em

¹⁶ Fleuri (2002: 138-139), cita três características que diferenciam a perspectiva multicultural da intercultural, são elas: 1) A intencionalidade que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural aceita essas diferenças como um processo histórico natural tentando adaptar-lhe uma proposta educativa, enquanto que a perspectiva intercultural considera o processo histórico das diferentes culturas, mas, também, “a proposta de mudança e projetualidade; 2) Diferentes modos de entender a relação entre culturas na prática educativa. A educação multicultural entende as diferentes culturas como objeto de estudo e conhecimento. A educação intercultural entende as particularidades das diferentes culturas como uma maneira própria destas entenderem e interagirem com a realidade; 3) Diferente ênfase para os sujeitos da relação.

especial no que se referem à Educação Ambiental, as relações e os saberes produzidos pelas pessoas no processo educativo. Professores(as) e alunos(as) constroem o espaço escolar a partir de sua cultura, de sua maneira de ser e estar no mundo. Parafrazeando Paulo Freire (2003), diria que a escola, é construída conforme o *gingado dos corpos* de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, *ao ritmo dos tambores*. E o *gingado dos corpos*... O *gingado dos corpos* é cultura. A cultura, como bem coloca Henz (2007) é feita por homens e mulheres a partir da maneira como se *“relacionam, permanentemente, uns como os outros e com o mundo”*. Dessa forma, segundo ao autor, homens e mulheres vão acrescentando, ao mundo, *“criações e recriações que se configuram como saberes e conhecimentos expressos pela linguagem e pelo trabalho”* (HENZ, 2007). Assim, vamos nos *fazendo gente* como diria Henz. Gente única, singular, impar. Somos todos diferentes. E a diferença é o que nos permite mudar, aprender, conhecer. É o estranho que nos instiga a ir além. É ele – o estrangeiro – que aguça-nos a curiosidade.

No entanto, conviver com o diferente não é tão simples assim, pelo contrário, é desafiador. Conforme afirma Fleuri (2002),

Confrontar-se com estranhos não são relações fáceis e tranquilas. São relações profundamente conflitivas e dramáticas. (...) entender, pois, tais processos de relações interculturais torna-se a condição para não só compreender as lógicas que produzem a destruição mútua mas sobretudo para descobrir as possibilidades criativas e evolutivas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes.

Nesse sentido, Fleuri e Souza (2003, p. 74), ao pensarem a Formação de Professores(as) para uma educação intercultural, que conheça e entenda as diferentes culturas e suas maneiras particulares de entender e estar no mundo, afirmam que:

Os modelos de formação de educadores(as) consolidados – ainda que cercados por muitos referenciais teóricos e conceituais, inclusive aqueles que questionam a forma etnocêntrica e monocultural as práticas pedagógicas, propagando a necessidade de uma formação para a diversidade, para a incerteza, para o sistêmico, para o desenvolvimento do pensamento complexo – apresentam ainda tendências de mecanismos de rigidez, de certezas absolutas.

O ritmo de cada um é que precisa ser considerado na prática pedagógica do professor(a). É a partir dele que deve ser pensado o espaço educativo de cada lugar, de cada contexto. Para tal construção é preciso que se aceite conhecer o diferente, o estrangeiro. É preciso estar disposto a conhecer cada ritmo, cada gingado, sem medo do estranho, mas, ao contrário, pronto para devorá-lo.

É nesse sentido que penso as contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira para a Formação dos Professores (as) em geral, e para a Educação Ambiental em particular, dentro de uma perspectiva intercultural.

O movimento antropofágico traz em seus pressupostos a proposta de criação e devoração, fazendo um convite a todos e a todas para conhecer o estranho, o estrangeiro. Um convite para se aventurar/delicar/arriscar em construir trilhas e caminhos outros, considerando o contexto de cada espaço, sem ignorar o novo que amedronta e, também, sem deixar de lado o antigo. A Antropofagia nos desafia ao exercício do rejuvenescimento das ideias e das atitudes.

Nós nascemos velhos – diz Oswald de Andrade, constantemente. – À medida que os anos vão passando, nós vamos rejuvenescendo, porque deitamos fora os preconceitos, as idéias feitas, as coisas herdadas. O pensamento não é meu, é de Supervelle. Ouvi-o do poeta, certa vez em Paris. Oswald de Andrade (1990, p. 160).

A educação precisa ser rejuvenescida constantemente. Precisa deitar fora alguns conceitos pré-estabelecidos. Preconceitos. Ideias feitas, prontas e acabadas, que não mais servem para a realidade em que vivemos. Nós, homens e mulheres, educadores e educadoras, precisamos nos arriscar no convite antropofágico de *transformar o tabu em totem*. A criar novos tabus em função exogâmica, para que possamos desconstruir certezas e verdades e, assim, manter viva a devoração antropofágica que, segundo Oswald, faz parte de nossa natureza de “animal devorante”.

Para tanto, há que se recriar e reinventar algumas práticas pedagógicas, como, por exemplo, aquelas já *cansadas e tristes*, que teimam em tratar todas as pessoas e espaços como iguais, sem considerar suas particularidades e singularidades. Precisamos aceitar a novidade, pois como afirma Freire (2001b, p. 56), é “na medida em que, despercebidamente, recusamos a *novidade* como

argumento de que ‘no meu tempo era melhor’, que vamos nos tornando velhos”. Um bom lugar para se começar a mudança é por nós mesmos. E o melhor tempo para isso é o hoje, o agora. O melhor tempo “é o tempo que se vive, tanto para um jovem de 22 anos como para um de 70”, já dizia o educador Paulo Freire (2001, p. 56). É em nosso corpo e na forma como o movimentamos no mundo que nos torna jovens ou velhos. Capazes ou não de refazermos nossas práticas e de com elas repensarmos e (re)(des)construirmos o espaço que vivemos.

É importante trazer para nossa vida e, conseqüentemente, para o nosso fazer e fazer-se professora e professor, a ideia de rejuvenescimento sugerida por Andrade (1990). Repensando nossas práticas, a importância delas para nosso estar no mundo e para as outras pessoas *com* quem e *para* quem, construímos e pensamos toda ação educativa. Pois, como nos aconselha sabiamente Paulo Freire (2001), na Sétima Carta de sua obra *PROFESSORA SIM tia NÃO*, se quisermos ser ouvidos temos que aprender, antes, a ouvir. Dessa forma estaremos caminhando para a construção de um espaço dialógico (FREIRE, 1997), humanizador (HENZ, 2007) e para a possibilidade de uma educação intercultural (FLEURI, 2003), onde tanto educador, quanto educando, possam atuar juntos na construção do espaço pedagógico, considerando nessa relação suas diferenças. Assim, a edificação desse espaço, solicita de cada um dos sujeitos envolvidos, uma atitude de aceitação do outro, e, principalmente, a aceitação de si, pois, lembrando as palavras do ecologista Marcos Reigota:

A dialogicidade entre diferentes e opostos vai muito além do simples direito da exposição de idéias, opiniões, representações e conhecimentos. Passa pela existência de cada um, lançada no espaço social da história. (REIGOTA, 2003, p. 10).

A “existência de cada um no espaço social da história”, é construída, também, a partir do espaço cultural em que somos educados(as) possibilitando nosso entendimento sobre o mundo e a vida. Cada pessoa tem o seu jeito de olhar e pensar o mundo, construído a partir de sua cultura e da forma como estabeleceu suas relações com a mesma. A escola, nesse sentido, como muito bem sugere Azibeiro (2003), poderia,

(...) configurar seus processos educativos com base nas relações interculturais: a interação crítica e dialógica se torna muito mais fecunda e educativa na medida em que as pessoas buscam compreender não só o que cada um quer dizer, mas também os contextos culturais a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significados. (AZIBEIRO, 2003, p. 87)

Para tal ato, sugerido pela autora, é preciso que nós, mulheres e homens, educadores e educadoras, estejamos dispostos a voltar nossos sentidos – olhos, ouvidos, tato, cheiro e paladar - para a realidade de cada contexto. É preciso que aprendamos e nos disponibilizemos a fazer a leitura das diferentes realidades, construídas nas relações entre as diferentes pessoas e sua cultura. Na prática de tal exercício estaremos buscando compreender não só o que cada um quer dizer, mas, o contexto cultural que proporcionou o significado para aquilo que foi dito, conforme sugeriu Azibei-ro.

É de acordo com a forma como estabelecemos as relações com o outro, e como agimos diante dos encontros e confrontos entre aquilo que nos é estranho e desconhecido que percebemos o mundo e construímos nosso ritmo e gingado. Nesse sentido, a antropofagia através dos pressupostos de devoração e criação propõem olhar com olhos livres as diferentes possibilidades do relacionar, do criar, do viver, do educar.

Seria algo parecido com a proposta sugerida por Barcelos (2008), de “olhar o mundo como um texto”.

A leitura do mundo como um texto é um convite antropofágico a revermos nossas práticas pedagógicas, não só no trabalho com educação ambiental, mas, em nossas práticas educativas como um todo. O convite nos desafia a criarmos nossas metodologias de trabalho de acordo com a leitura devorativa realizada sobre as necessidades de cada espaço. Para o autor há que criem-se *metodologias* de acordo com cada realidade sentida e vivida pelas pessoas que ali habitam. Seria o que Barcelos chama de *Parangolé Metodológico* (2007), a criação de uma metodologia de trabalho que considere as particularidades dos espaços envolvidos, bem como das subjetividades das pessoas em permanente metamorfose. Uma alternativa, ou alternativas, metodológica(s) que valorizem os saberes, os fazeres, enfim, as experiências de cada cultura e indivíduo que ali o representa, sem deixar de lado, a complexidade decorrente da diversidade e as múltiplas dimensões da influência dessas ações no planeta.

Tal convite antropofágico está de acordo com que sabiamente nos apontou o educador, Paulo Freire em suas andanças pelo mundo. Este autor em seu livro *A importância do ato de ler* (2003), nos aponta a consideração de que, muito além da leitura da palavra há que se fazer a leitura do mundo. É nela, na leitura do mundo, que nos reconheceremos como pessoas atuantes, construtoras da história e, também, construídas por ela. Freire entende o mundo como um texto a ser lido e interpretado a partir de cada contexto. Da leitura de cada um dos sujeitos envolvidos no ato educativo considerando seus saberes, sua cultura, sua forma de ser e estar no mundo. De acordo com a forma como estabelecemos as relações com o outro, e como agimos diante dos encontros e confrontos entre aquilo que nos é estranho e desconhecido que percebemos o mundo e construímos nossas leituras. A linguagem, em todas as suas formas de manifestação, oral, artística, literária, enfim, é a maneira como manifestamos tais construções. Logo, como bem coloca Freire (2003), *“a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente”*, dessa forma, ao pensarmos a prática da valorização da leitura do mundo, que cada sujeito do ato educativo faz, para construirmos uma prática pedagógica devidamente contextualizada, há que se considerar que: *“a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”* (FREIRE, 2003, p. 11).

Mulheres e homens, texto e contexto, caminham lado a lado. Um não existe sem o outro. Por isso, pensar a Formação de Professores(as) em geral e, em especial a Educação Ambiental, considerando as particularidades e complexidades dessas relações é fundamental para se construir uma educação voltada às questões interculturais. A Antropofagia Cultural Brasileira traz sua contribuição inventiva, a partir dos pressupostos de *devoração criativa* e *devoração intercultural*, para a construção desse espaço educativo.

Para tal, a escola, como muito bem sugere Paulo Freire (2000, p. 37), deve ser um espaço gerador de alegria e, a *“alegria de ensinar-aprender, deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes”*. É nessa escola geradora de alegria que a criação e a invenção terão espaço para acontecer.



ABAPORU. TARSILA DO AMARAL, 1928.

**6 QUINTO PRATO DO BAQUETE: (...) contra a cópia, pela
*invenção e pela surpresa.***

6. 1 DEVORANDO OS PRATOS DO BANQUETE...

Nada mais original, nada mais intrínseco a si que se alimentar dos outros. (Valery)

Depois de ter posto a mesa alguns pratos e ter degustado um pouco de cada um deles, é hora de me “lambuzar” em seus temperos. Devorá-los sem cerimônia. Nesta pesquisa, fica, em cada letra que amarro para formar as palavras e materializar meu pensamento, a tentativa e o desafio de tornar a educação escolar um lugar com espaço para a alegria. Ao pensar a Formação de Professores e a Educação Ambiental, penso, também, em minha constituição como profissional da educação – professora e pesquisadora - e, assim, vejo a importância e a necessidade de repensar e redesconstruir as práticas educativas em que não se dá espaço para a criação e para a invenção. Acredito que, se quisermos estimular em nossos educandos(as), a prática criativa e inventiva, em detrimento da cópia e da imitação, temos, antes, de olharmos e repensarmos a nossa formação como professores(as).

Mais que pensar a Formação de Professores(as) e a Educação Ambiental de forma genérica, acredito que seja prudente refletirmos sobre nossa própria formação e, conseqüentemente, a maneira como conduzimos nossas práticas educativas. Esse exercício foi muito bem apresentado nas ideias e na corporeificação das palavras do educador Paulo Freire. Este autor, no decorrer de sua prática de educador e cidadão do mundo, insistiu na ideia de que somos seres inacabados, e que é, justamente, a consciência desse inacabamento que nos torna seres aprendentes educáveis durante toda a vida (FREIRE, 2001a).

Somos seres do *que fazer* e não do *fazer* dizia Freire (1983, p. 145), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. É por sermos assim, que nossa ação não é separada de nossa reflexão. Alguns profissionais – teóricos, educadores, sociólogos - diriam que esta conclusão, de Freire, já está “manjada”, ou, “fora de contexto”, porém, para mim, nunca esteve tão atual, pois, ela diz da relação entre aquilo que falamos e aquilo que fazemos. Relação esta que, conforme afirma Freire (2000, p. 28), deve ter sua distância diminuída. No entanto, para “*diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos*” (FREIRE, 2000), é interessante levar em consideração

um outro exercício sugerido pelo educador chileno Humberto Maturana (2002) que é o de pensarmos sobre a maneira de como fazemos aquilo que fazemos e por que fazemos assim e não de outro jeito.

Penso que tais reflexões possam tornar possível a aproximação entre os nossos princípios e as nossas atitudes (BARCELOS, 2008). É pensando sobre como estamos sendo no mundo e com o mundo, que vamos nos reinventando e reinventando o mundo ou os mundos que vivemos.

Quando me reporto a essas reflexões falo de um lugar bem próximo, do lugar que ocupamos no mundo como educadoras e educadores, mulheres e homens, mães e pais, irmãs e irmãos, amigas e amigos. Não falo de um lugar distante, ou, como diria Barcelos (2009), de uma “abstração”. Falo da vida de cada um de nós e daquilo que somos nela. A educação não se dá fora da vida e, como diria Freire (1983), muito menos dentro da cabeça das pessoas. Ela acontece no viver. Por isso nossa prática e nossa reflexão não ocorrem em um momento isolado. Elas acontecem enquanto vivemos, pensamos e fazemos coisas. Como muito bem nos lembra o educador antropofágico Paulo Freire (1983, p. 149): *“Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente”*.

A todo o momento estamos praticando o movimento de “ação-reflexão-ação”, isso ocorre fluentemente em nosso viver. Assim, mulheres e homens se produzem, e, ao se produzirem, produzem e manifestam cultura. Cultura que, segundo Faundez (2002, p. 31), em conversa com Freire no livro *Pedagogia da Pergunta*, *“se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente”*.

A cultura é construída na relação com o outro. Dessa forma, dependendo de como nos relacionamos e de como lidamos com este relacionar, iremos estabelecendo ou não uma relação intercultural (FLEURI, 2002). Como bem nos lembra Néstor García Canclini, em sua obra *Diferentes, Desiguais e Desconectados*, em tempos de globalização, *“o objeto de estudo mais revelador, mais questionador das pseudocertezas etnocêntricas ou disciplinares é a interculturalidade”*. (CANCLINI, 2007, p. 128). Pensar uma educação a partir da perspectiva intercultural é, não apenas reconhecer a cultura do outro como diferente, mas, entender e respeitar o fato de que pertencer a uma cultura diferente significa pensar e se

relacionar no mundo, e com o mundo, de forma diferente. Nesse sentido, o trabalho intercultural, como bem coloca Fleuri (2005, p. 92-93), tem a intenção de:

(...) contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Somente após reconhecermos e respeitarmos o outro e sua cultura é que poderemos estabelecer uma relação “intercultural” com este outro. Logo, a escola é um bom lugar para esta prática, e nós, professoras e professores, podemos incorporá-la em nosso fazer pedagógico.

Assim, respondendo a pergunta que me trouxe até aqui: **Como as proposições da Antropofagia Cultural Brasileira podem contribuir para a Formação de Professores(as) em geral, e para a Educação Ambiental em particular, numa perspectiva intercultural?** Digo: **esta contribui a medida que convida a todas e a todos a criação e ao diálogo por meio da *devoração*.**

A devoração permite, e, ao mesmo tempo necessita, do ato de aproximação e conseqüente conhecer daquilo que pretendemos devorar. Neste exercício o diálogo flui naturalmente, pois, ninguém devora sem ser devorado. Os povos indígenas quando realizavam a cerimônia antropofágica, não comiam apenas a carne do guerreiro aprisionado¹⁷. Os nativos acreditavam que se alimentariam da alma e do espírito do guerreiro devorado. Assim, o banquete antropofágico era preparado com todo o cuidado. Ao prisioneiro era reservado um lugar para sua estada, com direito as melhores comidas e bebidas que eram servidas por uma mulher da comunidade que fazia o papel de sua esposa, acompanhando-lhe também nas festas da tribo. Durante o ritual antropofágico, regado a música, dança, bebida e alegria, conforme nos conta o antropólogo Darci Ribeiro, em documentário *O povo Brasileiro* (2005), feito sobre sua obra, o guerreiro a ser devorado, antes de ser morto deveria dizer ao seu executor: *“esteja certo de que meus amigos irão vingar-me!”*. Esta jura de “vingança”, e o posterior cumprimento dela, é uma promessa de devoração. Ou seja, quem devora também é devorado, nem que isso demore um tempo. E, para os

¹⁷ Lembrando que este ato não era feito nem por gana nem por gula, como já esclareci no início desta pesquisa.

povos indígenas, só eram devorados os guerreiros dignos de serem devorados, qual seja, aqueles considerados corajosos e de espírito elevado.

Trazendo este exemplo de devoração antropofágica para a educação, diria que nós, educadoras e educadores, devemos escolher melhor nossa “comida”, nosso alimento educativo. E para tal, precisamos estar dispostos a conhecer os pratos que estão nos sendo oferecidos, livres de medo e de pré-conceitos. Experimentar o quê, para nós, é novo e exótico. Servir-nos somente com aquilo que nos abre o apetite, que nos dá “água na boca”, aquilo que ativa nossa saliva antropofágica. O que não conseguirmos digerir devemos vomitar. Assim, criaremos os nossos pratos com os quais faremos nossos banquetes. Deixaremos, com isso, de copiar pratos prontos e não saborosos.

Como, porém?

A sugestão que venho apresentando durante o desenvolvimento desta pesquisa, apoiada em autores da educação; da intercultura; da educação ambiental e da antropofagia, é a de valorizarmos, em nosso fazer pedagógico, o contexto social dos educandos(as), seus saberes e suas experiências. Enfim, que valorizemos a diversidade presente em nosso espaço pedagógico. Não somente considerando as diferentes culturas e saberes, mas, igualmente, propondo um diálogo entre estas diferentes formas de olhar e estar no mundo. E, a partir da leitura deste espaço, “criar nossa pedagogia”, como sabiamente nos sugeriu o educador Paulo Freire. Eis aí, o que entendo por *devoração criativa* e *devoração Intercultural* e que venho propondo como exercício para pensarmos nosso fazer educativo no espaço escolar. Exercício, este, que já sugeri em meu Trabalho de Conclusão de Curso quando propus uma Pedagogia da Devoração.

Devorar o contexto cultural dos alunos, conhecê-lo, apropriar-se daquilo que for importante para a construção da aprendizagem. Só assim será possível a *devoração criativa* e a *devoração intercultural*, que considera a unidade na diversidade, como diria Freire (2001a, p. 72), e, acrescento: a diferença na igualdade. Aqui, lembro as palavras de Boaventura de Souza Santos, (2002, p. 53) de que *“temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”*.

Os pressupostos de *devoração criativa* e *devoração intercultural*, presentes nas proposições antropofágicas, sugerem, para a Formação de Professores(as) em

geral, e para a Educação Ambiental em particular, a construção de um espaço educativo criativo, dialógico e intercultural. Os pressupostos antropofágicos aqui analisados sugerem uma educação que se proponha conhecer, mudar, “dialogar pedagogicamente”, como dizia Oswald de Andrade (1990, p.79), com “os homens e com o mundo”, como sugere Freire (1983). Uma educação que se permita inventar e inventar-se constantemente. Que dê espaço para a alegria e para a criação.

Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina, do corpo e da mente, sem a qual frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios mas também provocadores de alegria. (FREIRE, 2001a, p. 72).

A alegria é a prova dos nove, já dizia Oswald de Andrade no *Manifesto Antropófago* nos idos de 1928. A escola pode ser um espaço de alegria. A alegria é o que movimenta nossas vontades, nossos desejos. É preciso ter desejo de estar na escola, de aprender. Para que nossos alunos e alunas e, até mesmo nós, professoras e professores, tenhamos desejo de estar na escola, precisamos tornar nossa convivência na escola, na sala de aula, uma convivência alegre. Uma convivência prazerosa que desperte e alimente o desejo de estar ali.

Em educação de maneira geral, e em Educação Ambiental em particular, não basta apenas falarmos sobre as questões que estão a nos desafiar. Não basta planejarmos uma aula sobre: Biodiversidade; Aquecimento Global; Reciclagem de lixo; Educação Sexual; os direitos das crianças e dos adolescentes. É importante tratarmos e cuidarmos das nossas relações, (REIGOTA, 1999), e de como estamos viabilizando-as, ou inviabilizando-as. Estamos estabelecendo relações de confiança, de respeito, de amorosidade, de carinho e acolhimento, ou, estamos cultivando um espaço de competição, de negação do outro?

É possível dizermos do problema de reciclagem do bairro onde a escola está inserida, por exemplo, cuidando, também, da forma como estamos estabelecendo nossas relações. Isso pode ser feito em atitudes como o conhecimento e o respeito às diferentes culturas ali presentes, na prática de gestos gentis para com os colegas, com o(a) professor(a) e com as demais pessoas. Porém, estas práticas ecologistas, fundamentadas no diálogo e na interculturalidade, só são possíveis a partir do estabelecimento de relações de confiança, respeito e amorosidade. Somente um lugar construído a partir desses princípios pode ser gerador de alegria e abrir espaço

para a curiosidade e a criação. É a curiosidade que, para Paulo Freire, mantém a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de aprender. É a curiosidade “*esse desejo sempre vivo de sentir, viver, perceber o que se acha no campo de suas ‘visões de fundo’*”, (FREIRE, 2001a, p. 76), que nos motiva a aprender e a criar.

As proposições da Antropofagia Cultural Brasileira podem contribuir para a Formação de Professores, e para a Educação Ambiental, na construção de uma educação que “olhe com olhos livres”. Insisto na expressão oswaldiana de *olhar com olhos livres*, pois, realmente, penso que somente a partir deste exercício construiremos outras Pedagogias que considerem os “patrimônios emocionais” de seus educandos e também de seus educadores. Pois, como muito bem afirmava Andrade (1990, p. 158), “*Os patrimônios emocionais de um povo nunca devem ser retificados ou trocados*”, mas, sim, devem ser respeitados e considerados. Não respeitados de forma “excêntrica” e/ou folclórica, mas, respeitados na sua origem e originalidade, na sua forma de existir. *Olhar com olhos livres* é olhar sem pré-conceitos, é olhar para conhecer. É olhar com olhos curiosos e criativos. Nossa diferença não nos faz superiores ou inferiores em nossa forma de existir no e com o mundo. Ela – a diferença - apenas nos faz diferentes. Que bom seria se um dia entendêssemos isso. Se pudéssemos aceitar que a escola, assim como os outros espaços vividos, têm sentido diferente para cada pessoa ali presente. Talvez, se chegássemos a essa compreensão e corporeificação desse pensar, pelo exemplo e atitudes, ficaria mais fácil a prática de uma educação escolar na e para a vida.

Uma escola para a vida...

... com espaço para:

a alegria;

a criação;

a invenção;

a amorosidade;

a curiosidade;

o diálogo;

Qualquer esforço natural nesse sentido, será bom.¹⁸

¹⁸ Frase retirada do *Manifesto Poesia Pau-Brasil* de Oswald de Andrade, 1924,

Estas foram minhas *devorações*.

DIGESTÃO: Última lambida...

Chegou o momento de falar das minhas últimas rumações. É o momento de finalizar esta etapa de devorações, mas, como fazer isso? Como concluir ideias que ainda estão ruminando em minha mente, e que ainda continuo atraída por elas?!!!

A cada novo livro que leio sobre a Antropofagia Cultural Brasileira ou, sobre os desdobramentos de suas ideias, sinto minha boca se encher d'água. Meu corpo se prepara para recebê-la, devorá-la e digeri-la. Quanto mais estudo, mais sinto vontade, e necessidade, de estudar. As devorações até aqui feitas não só não saciaram minha fome antropofágica como me aguçaram ainda mais o apetite.

Assim, buscando saciar meus desejos e inquietações, decidi acolher a sugestão dos professores e da professora, que compuseram a banca da qualificação do projeto desta pesquisa, de dar continuidade as minhas devorações através do Curso de Doutorado em Educação. Aceitei a provocação e, hoje, deixo aqui as devorações que propus fazer no curso de Mestrado em Educação, mas, continuarei ruminando-as no Curso de Doutorado em Educação, que iniciarei no mês de Março do ano de 2010, nesta instituição.

Durante a elaboração desta dissertação muitas palavras foram ditas/escritas sobre a Educação; a Formação de Professores(as); a Educação Ambiental; a Intercultura e a Antropofagia Cultural Brasileira. No pronunciar de tantas coisas, muitas se repetiram, ou, foram ditas mais vezes. Mas, estas, não foram ditas e (re)ditas por acaso. Elas foram tomando uma dimensão, ganhando um significado, foram se transformando durante o percurso, (re)significando-se. Por isso, algumas delas – das coisas ditas e (re)ditas – eu gostaria de retomá-las, ou melhor, de reforçá-las, pois penso serem de fato importantes para pensarmos a Formação de Professores(as) e a Educação Ambiental, numa perspectiva Intercultural de Educação. Seguem então, algumas destas palavras ditas e (re)ditas, para uma última lambida:

- ✓ **DEVORAÇÃO:** Tudo começou por essa palavra. Alguns a acham engraçada, outros acham exótica e também tem aqueles e aquelas que ficam refletindo sobre seu significado. Eu prefiro devorar todos eles e depois vejo o que me agradou de cada um. Devorar é conhecer, é deixar-se conhecer, sem medo

do novo ou do diferente. É arriscar-se andar por caminhos desconhecidos sem medo do prazer que ele pode proporcionar.

- ✓ OLHAR COM OLHOS LIVRES: Para mim este é o exercício mais difícil de praticar, pois, para “olhar com olhos livres”, temos que deixar de lado alguns pré-conceitos. Quando digo isso, não estou sugerindo que deixamos de pensar como pensamos, ou, de olhar como olhamos, pois, este é único jeito de estarmos e sermos no mundo. Quero dizer, que para *olharmos com olhos livres* temos que compreender e aceitar que o outro, ou aquilo que estamos olhando, também tem seu jeito de existir no mundo, e este jeito pode ser diferente, até mesmo contrário ao nosso, porém, não é menos importante, pois este é o jeito dele *ser*.

- ✓ A ALEGRIA É A PROVA DOS NOVE: A alegria faz parte da vida. Nada em nossa vida precisa ser sofrido ou difícil para ser importante, interessante, válido e saboroso. A alegria tem um sabor muito mais interessante, pois, ela, nos mantém excitados para viver e para aprender. A escola pode ser alegre e com ela todo o processo de aprendizagem.

- ✓ O HOMEM SABE O QUE DEVE COMER: Não devemos comer qualquer coisa. Somente o que considerarmos saboroso. Por isso é preciso devorar, comer, deglutir, mastigar e cuspir fora o que não for bom, o que nos causar náuseas. Quando falo que em educação e, em educação ambiental, é preciso devorar o que está a nossa volta, quero dizer que precisamos conhecer o novo, o estranho, o diferente, e saber o que deles queremos e o que precisamos, para fazer do espaço educativo um lugar melhor onde todos e todas possam *ser gente*.

- ✓ DEVORAÇÃO CRIATIVA: É a mistura/produto de tudo que comemos. Chega de cópia e de imitações de modelos pedagógicos cansados e ultrapassados. Chega de dizer que em educação não existe receitas prontas. É hora de assumir que, como em todos os espaços, na educação de maneira geral, e na

formação de professores(es) em particular, há aqueles que copiam, e há aqueles que criam. Eu prefiro comer aqueles que criam.

- ✓ DEVORAÇÃO INTERCULTURAL: O conversar e o relacionar dos não iguais.

Depois dessa última lambida acho que posso retirar a mesa. Vou provar outros temperos e preparar outros pratos. Quando estiverem prontos convido-os novamente para se servirem e saboreá-los.

Obrigada pela companhia!



Museu Oscar Niemeyer. Curitiba-Paraná-Brasil. Janeiro de 2009.

REFERÊNCIAS

ARANHA, G. O **Espírito Moderno**, In: TELES, G. M. **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro: apresentação e crítica dos principais Manifestos Vanguardistas**. Petrópolis. Vozes, 1986

ANDRADE. O. Manifesto Poesia Pau-Brasil. **Correio da Manhã**. São Paulo, Março 1924.

___ Manifesto Antropófago, **Revista de Antropofagia**, ANO I, N° I. Piratininga, Maio, 1928.

___ **Ponta de Lança**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1972.

___ **Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias**. Obras Completas. V.6. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1970.

___ **Um homem sem profissão: sob as ordens da mamãe**. Obras Completas, Rio de Janeiro-RJ. MEC Civilização Brasileira, 1974.

___ **Os Dentes do Dragão: entrevistas**. São Paulo. Globo, 1990.

___ **Primeiro Caderno do Aluno de Poesia Oswald de Andrade**, Obras Completas. São Paulo. Globo, 1991.

___ **Estética e Política**. São Paulo, Globo, 1992.

ANDRADE .R. História Devorada. In: Edited by Elke Aus Dem Moore and Giorgio Roma, **ENTRE PINDORAMA** Verlag für moderne Knst Nürnberg, 2005.

ANDREOLA, Balduino Antônio. **Paulo Freire no caminho das Índias**. In: Anais do XI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. UFRGS/FACED. Porto Alegre 2009.

ARENDT, H. **Entre o passado e o Futuro**. São Paulo. Perspctiva, 1968.

ASBSURI, M. **O Hélio não tinha Ginga**. In: Fios Soltos: a arte de Hélio Oiticica. BRAGA, P (Org). São Paulo. Editora Perspectiva, 2008.

AZIBEIRO, N. E. **Educação Intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares**. In: Educação Intercultural: mediações necessárias; FLEURI, R.M. (Org). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

BARCELOS, V.H.L. Educação Ambiental, Representações Sociais e Literatura: um estudo a partir do texto literário de Octávio Paz. In: SATO, M; Eduardo Dos Santos, J. (Orgs.) **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos. RiMa, 2001.

___ Antropofagia Cultural e Educação Ambiental – contribuições à formação de professores(as). **ANAIS da 28ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2003.

___ Antropófagos, Ecologistas e outros “Bárbaros” – uma contribuição filosófica à educação. In: TREVISAN. L. A.; ROSSATTO. D.N. (Orgs.) **Filosofia e Educação – confluências**. Santa Maria. FACOS-UFSM, 2005.

___ **(In)visível Cotidiano**. Porto Alegre. AGV, 2006.

___ **Antropofagia Cultural Brasileira e Educação Ambiental – contribuições à Formação de Professores(as)**. Projeto de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007a.

___ CADERNO Mix. Jornal **Diário de Santa Maria**, 30 Setembro, pg. 14, 2007b.

___ **Cada menestrel com seu parangolé – uma alternativa metodológica e antropofágica em educação ambiental**. Erechim, SIGEA – 2007c.

____ VIEGAS. M. F. (orgs), **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2007d.

____ **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

BARCELOS, V. H. L. E BARCELOS, M. H. **Gangorra Mágica: A imaginação é a prova real da criatividade**. Porto Alegre. AGE, 2009.

BARCELOS, V; SILVA. I. S. Saberes, sabores e devorações – para uma educação ambiental antropofágica e pós-moderna. In: CORREA. G.; PREVE. A.M. **Ambientes da Ecologia: Perspectivas em política e educação**. Santa Maria. UFSM, 2007.

BHABHA. H K. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Tradução: Mirian Ávila; Eliana Lourenço de Lima; Gláucia Renate Gonçalves. Editora UFMG, 2003.

BOAVENTURA SANTOS.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo V I, 4^o ed. Cortez, 2002.

____ **Um Discurso sobre a Ciência**. Porto. Editora Afrontamento, 1987.

BOPP, R. Vida e Morte da Antropofagia. Rio de Janeiro. Editora José Olimpio, Coleção Sabor Literário, 2008.

BRAGA, P. (Org). **Fios Soltos: A Arte de Hélio Oiticica**. São Paulo. Perspectiva, 2008.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. Ed. 3^o. Brasília, 2005.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo, 4 ed. Tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. Edusp, 2003 a.

CANCLINI. N.G. **A Globalização Imaginada**. São Paulo. Iluminuras, 2003 b.

___ **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro. UFRJ, 2006.

___ **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2007.

CORAZZA, S. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2002.

COSTA, M. V **Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

DEMO, P. **PESQUIZA – princípio científico e educativo**. São Paulo. CORTEZ, 1990.

FAVARETO, C. **A Invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo. FAESP, 2000.

___ **Tropicália: alegoria alegria**. São Paulo. Atelie Editorial, 3º Edição, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

___ **Uma Palavra de Paulo Freire**. In: OVALLES, O. E VIEZZER, M. **Manual Latino Americano de Educação Ambiental**. São Paulo. Gaia, 1995.

___ **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1997

___ **A Educação na Cidade**. São Paulo. Editora Cortez, 2000.

___ **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 24º Edição, 2001 a.

___ **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo. OLHOd'agua, 2001b.

___ **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** São Paulo. Paz e Terra, 10^o Edição, 2002.

___ **A Importância do Ato de Ler.** Coleção Questões da Nossa Época, 45^o edição. São Paulo. Cortez, 2003.

FREIRE P.; FAUNDEZ A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

FLEURI, R. M. **Intercultura: estudos emergentes.** (org) FLEURI. R.M. Ijuí. UNIJUI, 2002.

___ **Educação Intercultural: mediações necessárias.** In: Educação Intercultural: mediações necessárias; FLEURI, R.M. (Org). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

FLEURI, R.M E SOUZA, M. I. P. de. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural.** In: Educação Intercultural: mediações necessárias; FLEURI, R.M. (Org). Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

___ **Intercultura e educação.** In: Revista Educação, Sociedade & Culturas. , v.23, p.91 - 124, 2005.

___ **Entre Disciplina e Rebeldia na ESCOLA.** Brasília. Liber Livro Editora Ltda, 2008.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação Ambiental Dialógica: As contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina.** Fortaleza. Coleção Diálogos Interpretativos. UFC Edições, 2007.

GAUTHIER, J. A Sociopoética: caminho ela desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa. In: **Uma pesquisa Sociopoética**. FLEURI, R. M.; GAUTHIER, J. e GRANDO, S. B. (Orgs). Coleção cadernos CED. Centro de Ciências da Educação da UFSC – Núcleo de Publicações (NUP), 1998.

GOTLIB, N. B. **Tarsila do Amaral: a modernista**. São Paulo. SENAC, 1998.

GUATTARI, F. **As três Ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt; Revisão da tradução: Suely Rolnik. Campinas, São Paulo. Papiros, 2005.

GUIMARÃES, B. L. **Uma Leitura entre a Floresta e a Escola: um livro, uma década**. Anais do SEMINÁRIO TEMÁTICO O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA NAS ESCOLAS DO BRASIL E PORTUGAL. Florianópolis. UFSC, 2009.

HALL. S. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 1997.

HENZ, C.I. Educação e Revolução Cultural: do descompasso entre a Cultura Escolar e a Cultura Popular para processos educacionais como práxis históricas. In: **Educação, Cultura e Resistência: uma abordagem terceiro-mundista**. BALDUINO, A. A.; HENZ, C. I.; BENINCÁ, E.; ROSSATO, E.; GUSTSACK, F.; GHIGGI, G.; CALLONI, H.; KROMBAUER, L. G.; AULAR, P. T. A. (Orgs). Santa Maria. Pallotti- ITEPA-EST, 2002.

____ Na escola também se aprende a ser gente. In: **Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada**. HENZ, C. I. e ROSSATO, R. (Orgs). Biblos. Santa Maria, 2007.

MALTZ. B. Antropofagia: Rito, Metáfora e Pau-Brasil. In: FERREIRA. S.; MALTZ. B.; TEIXEIRA. J.; (Orgs.) **Antropofagia e Tropicalismo**. Porto Alegre - RS. Editora da Universidade/UFRGS, 1993.

MATURANA, R. H. **Emoções e Linguagens: na educação e na política**. Belo Horizonte - MG. UFMG, 2002.

MINAYO, M. C. **O Desafio do Conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro. HUCITEC-ABRASCO, 1989.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio.** São Paulo. Artmed, 2000.

NETO, A. B. **Antropofagia Oswaldiana: um receituário estético e científico.** São Paulo. Annablume, 2004.

OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto.** Rio de Janeiro. Rocco, 1986.

____ **Encontros.** Rio de Janeiro. Beco do Azougue Editorial, 2009.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (Des) Caminhos do Meio Ambiente.** São Paulo. 12ª Edição, Contexto, 2005.

REVISTA SUPER INTERESSANTE. **CANIBAIS: como os rituais antropofágicos dos índios brasileiros sobrevivem até o século XX.** ANO 11, Nº8 . Editora Abril, Agosto 1997.

REIGOTA, M. **A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna.** São Paulo - SP. Cortez, 1999.

____ **Meio Ambiente e Representação Social.** Coleção Questões da nossa Época. São Paulo, 1995.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

____ **O Povo Brasileiro.** Filme Documentário. Rio de Janeiro. Fundação Darci Ribeiro, 2005.

SILVA, I. S. **As Contribuições Ecologistas da Antropofagia Cultural Brasileira para uma Pedagogia da “Devoração”.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação (UFSM-CE), 2008.

SOUZA, M. C. H. O sentido da participação no “estado de invenção” de Hélio Oiticica: reflexão para uma prática de Educação Ambiental. **AMBIENTE E EDUCAÇÃO**. Revista de Educação Ambiental da FURG – vol.10 – 2005.

SPERLING, D. **Corpo + Arte = Arquitetura**. In: Fios Soltos: a arte de Hélio Oiticica. BRAGA, P (Org). São Paulo. Editora Perspectiva, 2008.

TELES, G. M. **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas**. Petrópolis. Editora Vozes, Coleção Vozes do Mundo Moderno, 1986.

TOURAINÉ, A. **Poderemos Viver Juntos? iguais e diferentes**. Petrópolis Rio de Janeiro. Vozes, 2003.

VAZ, S. **COOPERIFA: Antropofagia Periférica**. Rio de Janeiro, Aeroplano. Coleção Tramas Urbanas. 2008.