

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

**ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA E AS
PRÁTICAS INVENTIVAS DE HÉLIO OITICICA, PAULO
FREIRE E AUGUSTO BOAL: CONTRIBUIÇÕES
ECOLOGISTAS E INTERCULTURAIS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES(AS)**

TESE DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Ivete Souza da Silva

**Santa Maria, RS, Brasil,
2013**

**ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA E AS
PRÁTICAS INVENTIVAS DE HÉLIO OITICICA, PAULO
FREIRE E AUGSUTO BOAL: CONTRIBUIÇÕES
ECOLOGISTAS E INTERCULTURAIS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES(AS)**

Por

Ivete Souza da Silva

**Tese de Doutorado em Educação – Curso de Doutorado
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

2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Tese de Doutorado em Educação
Curso de Doutorado em Educação**

A Comissão Examinadora abaixo assinado, aprova a de Tese de
Doutorado em Educação

**ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA E AS PRÁTICAS
INVENTIVAS DE HÉLIO OITICICA, PAULO FREIRE E AUGUSTO
BOAL: CONTRIBUIÇÕES ECOLOGISTAS E INTERCULTURAIS
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

Elaborado por
Ivete Souza da Silva

Como requisito parcial para a **Defesa de Doutorado em Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Marcos Reigota, Prof. Dr.
UNISO

Reinaldo Matias Fleuri, Prof. Dr.
UFSC

Marilda Oliveira de Oliveira, Profa. Dra.
UFSM

Deise Sangói
UFSM -

Helenise Sangoi Antunes
UFSM

Santa Maria, 09 de Maio de 2013

AGRADECIMENTOS

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, desde o curso de graduação até o curso de doutorado. Sem esse incentivo financeiro, certamente, eu não teria tido condições de estar aqui hoje.

Aos meus pais **Roni** e **Fátima** por estarem sempre ao meu lado, me apoiando nas escolhas que faço. Não tenho palavras para dizer o quanto amo vocês. Divido com vocês mais esse título conquistado.

Ao meu filho amado **Marcos Jeliel**. Filho: Eu preciso dizer que te amoooo!!!! Não preciso dizer nada além disso, porque nossa cumplicidade e parceria acontece no dia-a-dia. Tenho orgulho de ti!!!!

A minha irmã **Ronise**. Já aprendi a conviver com a saudade que sinto de ti. Mas nunca vou esquecer teu sorriso, tua alegria de viver e teu jeito manso de lidar com as situações complicadas.

A minha avó **Alvarina** Te Amo!!!!

Ao **Vinícius** que me acompanhou nesta caminhada.

A **Cheyenne Luge** e **Carol Kügel** pela disponibilidade e parceria na proposta do Painel Coletivo.

A **Débora Luge** por todas as “caronas”, e pelo apoio dado sempre que precisei.

As minhas amigas do coração **Amanda, Luciane, Daiane, Joze, Ângela, Dara, Darla**. Vocês fazem parte do que tenho de mais valor em minha vida.

Ao professor e orientador **Valdo Barcelos**, por tudo que representou e representa na minha formação.

Ao Professor e amigo **Marcos Reigota**, pelas inúmeras conversas, sempre tão atenciosas, compartilhadas por e-mail. Sua contribuição foi muito importante para a construção desta tese.

Ao Professor e amigo **Leandro B. Guimarães**, pelas sugestões feitas na qualificação. Estas contribuíram enormemente para o desenho que este trabalho ganhou.

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.

Aos **professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação**.

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

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

RESUMO

Tese de Doutorado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA E AS PRÁTICAS INVENTIVAS DE HÉLIO OITICICA, PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL: CONTRIBUIÇÕES ECOLOGISTAS E INTERCULTURAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

AUTORA: IVETE SOUZA DA SILVA
ORIENTADOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS
Data e Local da Defesa da Tese: Santa Maria, 09 de Maio de 2013.

A presente pesquisa que trago como Tese de Doutorado 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(EA) em particular, a partir dos pressupostos antropofágicos e das práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal, numa perspectiva intercultural de educação. O referencial que orientou o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2005, 2006) no sentido da “*produção das informações de pesquisa*” (JACQUES GAUTHIER, 1998), foi o de estabelecimento de diálogos que privilegiassem 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, e das práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire. Ao tentar definir o método desta pesquisa afirmo que esta é do tipo qualitativo e possui características predominantemente de caráter teórico-bibliográfico, embora traga no seu desenho a intenção de investigar o processo de incorporação dos referenciais teóricos em meu processo formativo. Nesse sentido, é acrescentado a ela um caráter também autobiográfico, na medida em que conto sobre as devorações que fiz durante essa caminhada antropofágica, trazendo as proposições educativas que construí: Parangolé, Cama Antropofágica e Painel Coletivo. Tais proposições consistiram em intervenções realizadas em diferentes cenários educativos e tiveram como intuito construir espaços provocativos de reflexão, visando desacomodar idéias e práticas cristalizadas, que, “como elites vegetais em comunicação com o solo” (ANDRADE, 1924), cultivamos em nosso fazer docente. Os pressupostos antropofágicos e as práticas inventivas dos autores aqui pesquisados contribuem para a formação de professores(as) de maneira geral, e para a EA em particular, na medida em que sugerem a construção de práticas educativas onde o educando deixe de ser mero espectador e passe a ser protagonista do processo educativo. Tal proposição está presente nas ideias de participação, criação e diálogo trazidas pelos autores (OITICICA, 2008; BOAL, 1975; FREIRE).

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

ABSTRACT

Doctoral Thesis in Education
Post Graduation Program in Education
Doctoral Degree in Education
Universidade Federal de Santa Maria

BRAZILIAN CULTURAL ANTHROPOPHAGY AND THE INVENTIVE PRACTICES OF HÉLIO OITICICA, PAULO FREIRE AND AUGUSTO BOAL: ECOLOGY AND INTERCULTURAL CONTRIBUTIONS FOR TEACHER TRAINING

AUTHOR: IVETE SOUZA DA SILVA
ADVISOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS
Date and Place of Defense: Santa Maria, May 09, 2013.

The present research that I bring as Doctoral Thesis in Education in the Knowledge Training and Professional Development (PPGE-UFSM), has as objective to contribute with theoretical and epistemological aids for Teacher Training in general, and particularly for Environmental Education (EA), from the anthropophagical assumptions and the inventive practices of Hélio Oiticica, Paulo Freire and Augusto Boal, in an intercultural perspective of education. The framework that guided the “researcher’s investigative and reflexive eye” (BARCELOS, 2005, 2006) in the sense of the “research information production” (JAQUES GAUTHIER, 1998), was of establishment of dialogues that favor the intercultural aspects (CANCLINI, 2003b) with imaginaries and representations about environmental issues in general and particularly teacher training, present in productions of cultural anthropophagical orientation, after the Modern Art Week of 1922, selected for this research and the inventive practices of Hélio Oiticica, Augusto Boal and Paulo Freire. When trying to define the method of this research I affirm that it is a qualitative research and has predominantly theoretical-bibliographical characteristics, while bringing in its design the intention to investigate the process of incorporation of the theoretical references in my formation process. In this sense, an autobiographical aspect is added as I tell about the “devouring” I did while on this anthropophagical road, bringing the educational propositions that I have constructed: Parangolé, Anthropophagical Bed and Collective Panel. Such propositions consisted of interventions in different educational settings and had as intention to construct provocative spaces for reflection, aiming to unsettle ideas and crystallized practices that, “as plant elites in communication with the soil” (ANDRADE, 1924), we cultivate in our teaching. The anthropophagical assumptions and the inventive practices of the authors researched here have contributed with teacher training in general, and particularly with Environmental Education, as they suggest the construction of educational practices where the student is no longer only a spectator, but becomes the protagonist in the educational process. Such proposition is present in the ideas of participation, creation and dialogue brought by the authors (OITICICA, 2008; BOAL, 1975; FREIRE)

Key words: Teacher Training; Anthropophagic and Intercultural; Environmental Education

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

LISTA DE IMAGENS

Figura 1	Antropofagia, Tarsila do Amaral, 1929	52
Figura 2	A Negra, Tarsila do Amaral,1923.....	53
Figura 3	Abaporu, Tarsila do Amaral, 1928.....	54
Figura 4	Curso de Formação de Professores(as), UFSM – CE – 2009.....	138
Figura 5	Aula de Contextos Educativos na Infância. UFSM-CE-2012.....	139
Figura 6	Curso Especialização em Linguagem e Representação. UNIFRA, 2010.....	139
Figura 7	Curso de Formação de Professores(as), Encantado – RS, 2012.....	140
Figura 8	Curso de Formação de Professores(as) UFSM/CE-2009.....	140
Figura 9	Curso de Especialização em Linguagem e Representação. UNIFRA, 2010.....	145
Figura 10	Intervenção Cama Antropofágica. Disciplina Seminário Avançado II: Intercultura e Educação Popular. UFSM/CE-2011.....	148
Figura 11	- Intervenção Cama Antropofágica. Disciplina Seminário Avançado II: Intercultura e Educação Popular. UFSM/CE-2011.....	149
Figura 12	- Intervenção Cama Antropofágica. Disciplina Seminário Avançado II: Intercultura e Educação Popular. UFSM-CE-2011.....	151
Figura 13	Intervenção Cama Antropofágica. Disciplina Seminário Avançado II: Intercultura e Educação Popular. UFSM/CE 2011.....	152
Figura 14	Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM/CE 2012.....	153
Figura 15	Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012.....	154
Figura 16	Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012.....	155
Figura 17	Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012.....	156
Figura 18	Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012.....	156
Figura 19	Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012.....	157

Figura 20	Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012.....	158
Figura 21	Museu INHOTIM - Instituto de Arte Contemporânea, MG – 2010.....	166
Figura 22	Museu INHOTIM - Instituto de Arte Contemporânea, MG-2010.....	166
Figura 23	Museu INHOTIM - Instituto de Arte Contemporânea, MG-2010.....	167
Figura 24	Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre – RS- 2010.....	167
Figura 25	Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre – RS – 2010.....	168
Figura 26	8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS -2012.....	168
Figura 27	8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS – 2012.....	169
Figura 28	8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS – 2012.....	169
Figura 29	8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS – 2012.....	170
Figura 30	Centro de Arte Hélio Oiticica – RJ – 2012.....	170
Figura 31	Centro de Arte Hélio Oiticica – RJ – 2012.....	171
Figura 32	Museu de Arte Moderna – RJ- 2012.....	171
Figura 33	Museu de Arte Moderna – RJ – 2012.....	182

APRESENTANDO AS CENAS

*Meio dia,
Um dia e meio,
Meio dia, meio noite,
Metade deste poema
Não sai da fotografia,
Metade, metade, foi-se
(...)
(Paulo Leminski)*

Um dia, um dia e meio... e eu aqui tentando encontrar palavras para iniciar estes escritos. Escritos que tem como objetivo contar o processo de construção desta pesquisa que foi desenvolvida como tese de doutoramento, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), na linha de Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional.

É como se a “metade deste poema” – que é a tese – não saísse da fotografia. Ela já está concluída, agora precisa ser apresentada... Mas....metade, metade, foi-se.. e parece o dia meio noite!

Dia e noite!

Noite e dia!

Não há mais o que hesitar....

Vou apresentar:

CENA I

CENA II

CENA III

CENA IV

CENA V

CENA VI

Assim está organizado este trabalho.

Em cada cena uma história:

Na primeira Cena trago as **atuações no camarim** e apresento a protagonista desta história. Trago em minha trajetória de vida as relações que teci com a Formação de Professores(as), a Educação Ambiental e a Antropofagia Cultural Brasileira. Nesta cena apresento também, o problema e os objetivos desta pesquisa,

contando as re(des)construções feitas ao longo do caminho, e a necessidade de reformulação dos mesmos.

Ao **pisar no palco**, na segunda Cena, abro as cortinas e inicio a discussão acerca do tema proposto. Nela também são marcadas as próximas cenas, e o percurso metodológico vai sendo apresentado.

Os “**pratos do banquete**”, preparados na pesquisa de dissertação de mestrado, voltam ao palco e esboçam cenários para a fundamentação das próximas discussões. Antropofagia Cultural Brasileira, Intercultura, Educação Ambiental e Formação de professores(as), passam a dialogar também com Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal.

Ao **esculpir as cenas** trago os desdobramentos da antropofagia nos diferentes cenários culturais brasileiros tecendo uma discussão e reflexão sobre a “antropofagia hoje”. Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal assumem o palco e, a partir de suas práticas inventivas trazem contribuições à formação de professores(as) e à educação ambiental para a edificação de uma educação com perspectivas interculturais.

A seguir, na CENA V **assumo o espetáculo** e apresento algumas proposições educativas realizadas a partir das devorações que fiz das ideias antropofágicas e das práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo freire e Augusto Boal.

Após, me **retiro do palco** e deixo um pouco mais sobre as contribuições desta pesquisa para a educação de maneira geral.

É importante dizer também, que esta tese não possui anexos. Por isso trago também fotografias que ilustram imagens dos lugares por onde andei e que contribuíram para as reflexões e devorações que fiz no decorrer destes escritos.

Nada mais a declarar

.....

Boas devorações!

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	7
LISTA DE IMAGENS.....	9
APRESENTANDO AS CENAS.....	11
CENA I.....	4
1 Atuações no camarim... antes das cortinas se abrirem	4
1.1 A protagonista I...	5
1.1.2 Essa parte da sua trajetória, você coloca no anexo...	6
1.2 Uma revisita a visita da Antropofagia e algumas piscadas a mais.....	8
1.2 (Re) (Des) Construindo o Banquete: encontros e confrontos nas fronteiras do meu ser.....	16
CENA II.....	19
2 Pisando no Palco...	19
2.1 Ao abrirem as cortinas	20
2.2 Marcando as próximas cenas.....	30
2.2.1 Primeiro ato: O encontro com Hélio Oiticica...	30
2.2.2 Segundo ato: Qual é o Parangolé?.....	33
2.2.3 Terceiro ato: Jogando conversa fora: apenas um lembrete	40
CENA III.....	42
3 ESBOÇANDO CENÁRIOS: os pratos retornam ao palco.....	42
3.1 ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA – Qualquer esforço natural nesse sentido será bom.	43
3.1.2 A reação contra todas as indigestões de sabedoria.....	50
3. 2 Intercultura	61
3. 3 Educação Ambiental.....	70
3.4 Formação de Professores(as).....	80
CENA IV	91
4 ESCULPINDO AS CENAS: A antropofagia e seus desdobramentos	91
4.1 Antropofagia hoje! Uma nova perspectiva	92
4.2 A antropofagia e seus cenários culturais: uma geleia geral...	106
4.3 Um diálogo criativo, participativo e antropofágico: em cena Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal	113
CENA V	133

5 ASSUMINDO O ESPETÁCULO: de espectadora a autora.....	133
5.1 Proposições educativas: se eu já soubesse o que seriam essas coisas... ..	134
5.3 Entre-lugares: experiências e experimentações.....	165
CENA VI	173
6 SAINDO DO PALCO.....	173
6.1 Seja marginal, seja herói... ..	174
6.2 Sejamos loucos artistas, sejamos artistas... loucos.	178
REFERÊNCIAS.....	181

CENA I

1 Atuações no camarim... antes das cortinas se abrirem

1.1 A protagonista I...

Dados gerais da artista

Nome: Ivete Souza da Silva.

Data de nascimento: 08/03/1981.

Nacionalidade: Brasileira.

Naturalidade: 1) na teoria: São Sepé –RS; 2) na prática: Localidade de Mata Grande, Terceiro Distrito do município de São Sepé –RS.

Pai: Roni Matos da Silva. Pequeno agricultor entre as décadas de 1970 e 1990. Atualmente funcionário terceirizado de suporte operacional de combustível.

Mãe: Fátima Souza da Silva. Trabalhadora “do lar” até a década de 1990. Empregada doméstica desde a década de 2000.

Maior experiência vivida: ser mãe do Marcos Jeliel desde os 16 anos de idade.

Contextos culturais vivenciados: 1) Meio Rural desde o seu nascimento até meados da década de 1990; Meio urbano, de 1998 até os dias de hoje.

Moradora do Bairro Tancredo Neves, zona oeste da cidade de Santa Maria-RS. Periferia. Desde 1998.

Profissões e atividades exercidas: Empregada doméstica entre os anos de 2001 e 2003. Estudante e Bolsista na Universidade Federal de Santa Maria de meados do ano de 2004 a meados de 2012. Professora Temporária na Universidade Federal de Santa Maria de 2012 a 2013 e Professora da Faculdade Estácio Atual do Amazonas – RR, a partir de 2013.

1.1.2 Essa parte da sua trajetória, você coloca no anexo...

“Mas que deveria estar lá no anexo deveria.” (M.R)

Confesso que pensei em retirar da tese a parte onde falo sobre a minha trajetória de vida. Não que eu tenha vergonha dela.... não! Ao contrário, tenho muito orgulho da minha história e já não tenho problema nenhum em contá-la. Pensei em retirá-la, pois alguns destes escritos já constam na minha dissertação de Mestrado em Educação (2010). Foi lá que iniciei esse movimento de visitar o vivido. No entanto, me senti provocada pelas palavras do educador antropofágico Marcos Reigota - que dão nome a cena dos escritos aqui apresentados - e optei por mantê-la. O autor traz a frase em seu artigo “A contribuição Política e Pedagógica dos que vêm das Margens” (2010), e partir dela problematiza a importância dada à trajetória de vida do pesquisador nas dissertações de mestrado, fazendo uma crítica as sugestões sutilmente feitas pela banca de que esta deve “ir para o anexo”. Conta ele que, com frequência, essas frases fazem parte das bancas de defesa de dissertações, e embora as explicações dadas pelo orientador, ou pelo futuro mestre, digam das contribuições políticas e pedagógicas deste ato, muitos ainda questionam o por que da “trajetória ou essa noção de bio:grafia não foi lá para os anexos”. Acredito que este não seja o caso das pesquisas em educação desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, ao contrário, muitas são as pesquisas que trazem em seu “capítulo” inicial a história de vida do pesquisador ou pesquisadora. As problematizações realizadas por Marcos Reigota acerca da importância da trajetória de vida, bem como as suas provocações na qualificação desta pesquisa, me motivaram a manter estes escritos, e também a produzir outros. Mas estes – os outros escritos que produzi - deixei para o “final”, para o momento de deixar o palco.

Visitar o vivido é sempre recontá-lo! Não muda nada o que passou, é certo, mas faz uma diferença grande na interpretação que fazemos dos fatos. Ler ou escrever a mesma história é como reorganizar o caminho.

Deixar de lado algumas coisas e acrescentar outras....

Incrível como os fatos assumem outra importância em nossa vida! Mas o que eu faço com aqueles que continuam sendo importantes?! E com aquilo que é importante, mas não quero dividir?

Escrever memórias é mesmo um desafio! Mas como já dizia a filósofa brasileira Emilia, personagem lobatiana do sítio do pica-pau amarelo, “quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor”. Escrever sobre si é isso: arrumar nossa história de modo que o leitor tenha uma ideia da trajetória percorrida. E essa arrumação faz uma bagunça enorme, pois a escolha dos fatos e a forma de contá-lo não são simples exercícios. Nesta escrita a manha é de cada um, é de cada história....

Tem coisas que são apenas minhas: dificuldades, dores, angústias, alegrias e conquistas.... na verdade tudo isso é somente meu. A leitura que faço do caminho que percorri com os outros¹ é somente minha. Deixar de lado a minha história, ou melhor, parte dela, pois aqui conto apenas o que escolhi dividir, seria tornar-me anônima. Entendo que é preciso dizer de onde venho. Mostrar que embora todo o formalismo acadêmico sou gente de verdade. Gente, como cada uma das pessoas que compõem essa banca, e que por meio da “dor e da delícia de ser o que são”, trazem consigo a sua história e o seu olhar para este trabalho. Gente, como a minha vizinha e o meu vizinho da “T.Neves”, como costumamos nos referir ao bairro, que acorda as 5h da manhã para ir trabalhar e ganhar um salário mínimo no final do mês.

Sou gente que sempre caminhou para transformar a sua realidade, e buscou alternativas para viabilizar a concretização dos seus ideais a partir daquilo que tinha. Teoricamente falando, acho que isso é ser antropofágico! Alias, acho que o exercício de devoração antropofágico está muito mais presente nas ruas, em particular pelos povos da periferia, e de grupos culturais marginalizados, do que na academia. Não foi à toa que Hélio Oiticica encontrou no Morro da Mangueira, inspiração para a feitura de seus Parangolés e da Tropicália. E que Augusto Boal e Paulo Freire descobriram na estética do oprimido argumentos e possibilidades para a reelaboração da sua teoria e reinvenção de sua prática. É claro que este exercício de “desintelectualização” (OITICICA, 2009), realizado pelos autores, só foi possível por meio do processo de intelectualização proporcionado pelo universo acadêmico.

¹ Refiro-me a todas as pessoas que fizeram parte da minha vida e que, de alguma forma, me provocaram ao movimento da vida.

Foram as teorias estudadas e incorporadas que lhe deram subsídios para que pensassem o mundo e a sua prática nele. A teoria é, nesse sentido, um importante agente de transformação cultural, política e social, desde que venha articulada à prática. Sem a prática a teoria se torna vazia já afirmava Paulo Freire.

Manter neste trabalho a minha trajetória, é também teorizar e refletir sobre a minha prática cidadã. Afinal, o que é esta tese de doutoramento se não parte da minha trajetória?! Nela estão impressas as minhas reflexões acerca da educação e do mundo. Escrever este trabalho significa escrever mais uma parte da minha história de mulher, mãe, filha, professora, pesquisadora e, sobretudo, cidadã do mundo.

Assim, “sem anexos” trago a seguir a minha trajetória. Alias, esta pesquisa não contém anexos. Aos que já leram, fica a critério de cada um a realização de uma nova leitura; aos que não leram desejo boa leitura/viagem!

1.2 Uma revisita a visita da Antropofagia e algumas piscadas a mais....

A vida, senhor Visconde, é um pisca-pisca.
A gente nasce, isto é, começa a piscar.
Quem para de piscar, chegou ao fim, morreu.
Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso.
É um dorme e acorda, dorme e acorda, até que dorme e não acorda mais.
[...] a vida das gentes nesse mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada
pisco é um dia. Pisca e mama; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria os filhos;
pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.
E depois que morre? Perguntou Visconde.
Depois que morre, vira hipótese. É ou não é?
(Monteiro Lobato)

A vida é o território onde tudo acontece. Território desconhecido, pois por mais planejado que possa ser o caminho que desejamos seguir, a vida nos apresenta surpresas. Apresenta-nos possibilidades se quer, um dia, imaginada por nós. Quando falo das “surpresas da vida” não estou dizendo que tudo acontece por acaso, ou, que alguém ou alguma força, decide as coisas por nós. Não. O que quero dizer é que, na medida em que caminhamos e trabalhamos na direção da realização dos nossos objetivos, oportunidades vão sendo construídas e cabe a nós aceitá-las ou não. Assim, surgiu a visita da antropofagia na minha vida. A partir de uma trajetória de estudos e de dedicação, pois, como diria Mario Quintana “sempre que o

sucesso bateu na minha porta me encontrou trabalhando”. Trabalhar com educação e na educação sempre foi, para mim, uma atividade prazerosa. Depois de muitas piscadas, lá estava ela: a antropofagia. Mas ela não veio sozinha, nem foi a primeira a aparecer na minha vida. Ela foi surgindo aos poucos, e eu fui deixando ganhar espaço.

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 Brasileiro². Mas, o porquê dessa visita e da minha permissão para esse encontro, é o que me movimenta para reafirmar a escrita deste capítulo que compõe mais esta cena educativa e antropofágica. Para contar essa história, penso que seja importante falar da minha relação com o Magistério, a Educação Ambiental e a Literatura, pois foram elas, também, que me trouxeram até aqui.

Nesse “rosário de piscadas”, como se refere Emília, muitas coisas aconteceram. Minha primeira piscada em público foi no dia 08 de Março do ano de 1981, no Hospital Santo Antônio, cidade de São Sepé, Rio Grande do Sul, às 10h da manhã de um dia ensolarado de domingo. 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. E é nesse contexto, e já nas primeiras piscadas, que inicia minha relação com o Magistério. 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.

² 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.

Tinha espaço para todos e todas, crianças e adultos. Para completar era só pegar o violão e tirar dele alguns acordes.

Após mais algumas piscadas, no ano de 1988, iniciei minha vida escolar. Essa piscada foi muito esperada! Eu tinha sete anos e ingressei 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 a reabertura da escola 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.” Eu queria aprender a escrever, ler e contar, mas, tinha que esperar.... Hoje, continuo me perguntado: mas afinal, existem mesmo, coisas que só aprendemos na escola?!!! Na escola teremos todas as respostas?! 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 de mais esta 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.

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 ficou sabendo por meio da escrita de minha dissertação de mestrado, onde contei pela primeira vez esta história. 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 Tarsila³ me instigaram bastante, duas mulheres que souberam muito bem, lutar por suas escolhas. Mario de Andrade⁴ é também importante referencia na construção do pensamento antropofágico brasileiro. Quem não se apaixona pelo nosso herói brasileiro Macunaíma, que “sem nenhum caráter” – e nenhuma vergonha também -

³ Patrícia Galvão (1910 – 1962); Tarsila do Amaral (1886 – 1973).

⁴ Mario de Andrade (1893 – 1945).

vai se apresentando ao leitor trazendo características de cada uma das regiões deste imenso e diverso Brasil. Impossível não se identificar com Macunaíma! Não encontrar nele um jeitinho nosso de ser... Mas, por ter Oswald dedicado grande parte da sua vida à produção e reflexão sobre a devoração das ideias antropofágicas no contexto brasileiro, 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 “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.

Embora estivesse desde o segundo semestre do curso de graduação em Pedagogia atuando como pesquisadora na área de educação, e, aliada a estas atividades, atuando na formação continuada de professores(as) como palestrante e proponente de cursos e mini-cursos, sentia necessidade de atuar como professora. Precisava relacionar de forma mais intensa os estudos que realizava com a prática de sala de aula. Não poderia esperar concluir o doutorado para me iniciar nessa aventura. Meu discurso precisava ser vivenciado de outras formas. Assim, fui em busca da concretização deste desejo: exercer a docência. Foi nesse momento que

tive a oportunidade de ingressar como Professora Temporária, na Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Metodologia do Ensino (2012 – 2013).

A experiência de atuar como docente, no espaço onde iniciei minha formação pedagógica foi, sem dúvida, de uma riqueza imensurável. Essa vivência possibilitou-me não só a experiência que estava buscando e, com ela, o estabelecimento de relações entre teoria e prática, mas, um repensar sobre o meu espaço formativo. Neste repensar pude redesconstruir representações que tinha, sobre a educação e a formação de professores(as), inclusive, sobre os meus professores(as) formadores(as), que passaram a ser meus colegas. Também foi possível, reforçar algumas concepções e afirmações que vinha tecendo sobre a construção de nossas práticas educativas, como, por exemplo, a da necessidade da contextualização destas com o mundo da vida trazido pelos educandos. Não há como cobrar práticas educativas criativas e propositivas das professoras e professores, se, em seu processo de formação inicial estes não a vivenciarem. Como diria um aluno meu, que costumava trazer os “ditados populares” para a argumentação da sua prática, relacionando com o conhecimento dito científico: “ninguém dá o que não tem”. Assim, durante a minha atuação como docente, busquei construir um espaço, onde os educandos fossem também propositores e participantes da ação educativa. foram muitas as vezes que fui para casa refletindo sobre a prática vivenciada na sala de aula. Incontáveis as reformulações no “cronograma da disciplina”. A medida que as aulas iam acontecendo, necessidades iam surgindo e sentia necessidade de reorganizar o processo. As teorias estudadas iam ganhando, a cada dia partilhado com os educandos, um sentido e um significado maior na minha formação docente e de pesquisadora. A prática movimentava a pesquisa e vice-versa. Sentia-me desafiada a vivenciar as práticas antropofágicas de que tanto falava. E esse desafio tornava a minha prática educativa grávida de curiosidade e busca epistemológica.

Aprendi, que educação é criação!

Que o aprendizado é mediado pelo prazer da descoberta.

Que a descoberta não acontece solitariamente, pois sempre há um outro a nos provocar, nos desafiar, a nos aguçar.

Que o presente é o melhor lugar para estar, mas, que retomar o passado ajuda a conhecermos melhor quem estamos sendo. E quanto ao futuro.... este ninguém sabe dizer!

1.2 (Re) (Des) Construindo o Banquete: encontros e confrontos nas fronteiras do meu ser.

As pesquisas envolvendo as contribuições teóricas e epistemológicas da Antropofagia Cultural Brasileira e de seus pressupostos, para a formação de professores(as) de maneira geral e, em especial para a educação ambiental, tem sido parte da minha trajetória de pesquisadora deste o ano de 2006⁵. A partir de um projeto de Iniciação Científica financiado pelo PIBIC-CNPq, a antropofagia passa a ocupar o lugar de protagonista em minhas reflexões acerca dos desafios colocados à educação e, conseqüentemente à formação de professores(as). Ela foi instigando meu desejo de pesquisadora. Desejo este que me provocou a andar por caminhos que nunca imaginei passar, e a chegar a lugares também nunca antes pensados.

A Antropofagia, como me referi anteriormente, “veio me visitar e deixei-a entrar”. Devorei seus pressupostos dando mordidas (SILVA, TCC, 2008)⁶, e preparando pratos com o intuito de oferecer um banquete para a Formação de Professores(as) e para a Educação Ambiental (SILVA, DISSERTAÇÃO, 2010⁷). Foi em meio a essas degustações que me deparei com os desdobramentos destas ideias nos diferentes cenários culturais brasileiros, como, por exemplo: 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; o Teatro do Oprimido de Augusto Boal⁸; o Teatro Oficina de José Celso Martinez; a Antropofagia Periférica do paulista Sérgio Vaz, materializada na criação da *COOPERIFA* (coo- cooperação; perifa: periferia); e, na educação, a prática pedagógica construída pelo educador Paulo Freire ao longo de sua vida.

A descoberta desses desdobramentos me instigou a propor pesquisar suas contribuições teóricas e epistemológicas para a formação de professores(as) e para a educação ambiental, numa perspectiva intercultural de educação, dando assim, continuidade às pesquisas desenvolvidas até então. No entanto, há que se fazerem escolhas. Dessa forma, optei por: Paulo Freire; O Tropicalismo e dentro dele as

⁵ Como Bolsista de Iniciação Científica financiado pelo PIBIC-CNPq, com a pesquisa intitulada: Educação Ambiental, Literatura Infantil e Formação continuada de Professores(as): uma pesquisa com a obra literária de Monteiro Lobato.

⁶ Pesquisa intitulada: As contribuições ecologistas da Antropofagia Cultural Brasileira para uma Pedagogia da “*Devoração*”.

⁷ Pesquisa intitulada: Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira: contribuições para a Formação de Professores(as)

⁸ Sobre a relação de Augusto Boal com a Antropofagia e a conhecida crítica do mesmo à Tropicália (segunda geração da antropofagia), ver texto introdutório “Pisando no palco...”.

ideias de Hélio Oiticica; e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Considerando que Paulo Freire, e Hélio Oiticica, foram presenças fortes em minha Dissertação de Mestrado.

A ideia inicial era a de uma pesquisa teórico bibliográfica tecendo uma discussão apenas a partir das ideias dos autores escolhidos. Porém, no momento da Qualificação do Projeto desta Tese outros caminhos foram apontados. E com eles outras possibilidades de fazer a pesquisa e de seguir andando com estes autores. Considerando as colocações da banca para que eu, Ivete, enquanto pesquisadora, mergulhasse na “própria radicalidade” do pensamento que venho apresentando, procurando “vivenciar corporalmente os efeitos antropofágicos dos pensadores e artistas escolhidos, por meio de processos formativos” (GUIMARÃES, 2012), os quais poderiam ser inventados por mim, foi que senti necessidade de rever meus objetivos de pesquisa. Coloco-me então, como sujeito desta pesquisa, e trago, juntamente com as contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira e de seus desdobramentos, para a Formação de Professores(as) e para a Educação Ambiental, numa perspectiva intercultural de educação, a construção do meu processo formativo. Procuo então, no processo formativo que construí e que construo a cada dia, o devir antropofágico.

No entanto, as contribuições teóricas e epistemológicas da Antropofagia Cultural Brasileira e de seus desdobramentos não deixam de fazer parte desta pesquisa. Ao contrário. Passo apenas a dialogar com elas de uma outra forma, considerando meu processo formativo e minhas práticas educativas. Para tal, aceito mais uma vez as sugestões que me foram apresentadas, e opto por elencar alguns conceitos como ponto de encontro entre os autores pesquisados (GUIMARÃES, 2012; OLIVEIRA, 2012). São eles: a criação⁹; o diálogo; e a participação.

Considerando as ressignificações apresentadas, algumas delimitações foram feitas e meu problema de pesquisa passou a se constituir da seguinte forma:

Como a Antropofagia Cultural Brasileira, e as práticas inventivas de Paulo Freire, Helio Oiticica e Augusto Boal, podem contribuir para a Formação

⁹A criação é entendida nesta pesquisa, considerando o seu sentido etimológico, que como afirma Tania Rivera em sua obra intitulada *Hélio Oiticica: A criação e o comum* (2009), “ indica o significado de *produzir, fazer crescer, impelir [create]*, e também *brotar, crescer [crescere]*, logo *chegar à existência, nascer*”. Tal definição vai ao encontro da ideia de invenção trazida por Hélio Oiticica, para quem “o novo é a invenção”, onde “o inventor emerge de modos diferentes a cada dia cada vez mais ligado a um processo coletivista de ação” (OITICICA, 2008). Dessa forma, entendo criação e invenção como práticas complementares e indissociáveis.

de Professores(as) de maneira geral, e para a Educação Ambiental em particular numa perspectiva intercultural de educação?

Assim sendo, meu Objetivo geral com esta 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 dos pressupostos antropofágicos e das práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire, na perspectiva de uma educação Intercultural.

Como forma de atingir este objetivo de pesquisa, foram realizados os seguintes momentos de pesquisa:

- Identificar e refletir criticamente sobre a constituição da Antropofagia Cultural Brasileira como um movimento intercultural e filosófico;
- Identificar e analisar os pressupostos epistemológicos de devoração criativa e devoração intercultural, presentes nas proposições da Antropofagia Cultural Brasileira;
- Analisar as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire, considerando-as como práticas antropofágicas, tendo como ponto de conexão entre os autores, as ideias de criação, diálogo e participação;
- Investigar de que forma os pressupostos da Antropofagia cultural Brasileira, e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire foram/são devorados em meu processo formativo, considerando uma perspectiva intercultural de educação.

CENA II

2 Pisando no Palco...

2.1 Ao abrirem as cortinas

*Bons dentes e bom estômago –
Eis o que lhes desejo!
Se der conta do meu livro,
Certamente se dará comigo!
(Nietzsche, Ao meu Leitor)*

Bons dentes e bom estômago é o que desejo as leitoras e aos leitores desta pesquisa de tese de doutoramento. Não tenho a pretensão é claro, de que alguém “dê conta” das minhas reflexões, se conseguir provocar algumas inquietações já me dou por satisfeita. O tema a ser pesquisado não é novidade para esta banca que me prestigia, nem mesmo muitos dos escritos aqui apresentados, afinal, como já mencionei anteriormente, esta é o aprofundamento da pesquisa de minha Dissertação de Mestrado. Pesquisa aliás, da qual não consigo me desvencilhar e não consigo entendê-la separada do que faço agora. Talvez tivesse eu que ter tido um “distanciamento” maior! Afinal, pesquisar exige distanciamento não é mesmo?! Mas que distanciamento? Hélio Oiticica já dizia que é fundamental toda a criação vir do vivencial (2009). E esta é a minha criação reorganizando suas formas. Ganhando formas novas e mantendo outras já existentes. A ideia sempre foi de continuação, nunca de ruptura. O exercício antropofágico, já faz parte de mim como pessoa e pesquisadora. Sinto-o no meu corpo. E a cada dia, ao viver e pensar a educação sinto mais forte a necessidade da incorporação dos pressupostos antropofágicos nas práticas pedagógicas.

Entendo que a formação de professores(as) de maneira geral, e a educação ambiental em particular, não devam ficar alheias ao seu tempo, e aos processos de transformações que nele ocorre. Preocupa-me, enquanto educadora, mãe e cidadã do mundo, perceber a distância, cada vez maior que se forma entre o mundo vivido na escola e o mundo vivido fora dela. Embora muitas sejam as tentativas de aproximações entre estes, realizadas em algumas escolas e por algumas professoras e professores, essa distância parece não ter fim. Não é raro ouvirmos os estudantes, em suas redes sociais - ou para quem convive com eles - denunciarem a falta de significado que a escola tem em suas vidas. Da mesma forma, não é raro presenciarmos, nos cursos de formação de professores(as) reclamações sobre o

desinteresse dos estudantes para com as atividades desenvolvidas na escola. Esse cenário instiga-me a pensar sobre as relações estabelecidas no espaço escolar e sobre a dimensão que ocupa as experiências, os saberes e os fazeres de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Até que ponto o conhecimento socialmente elaborado do qual a escola deve se encarregar, conversa com o conhecimento do saber da experiência feito produzido pelos sujeitos do processo educativo? De que forma esses diferentes conhecimentos se relacionam para produzir novos conhecimentos?

Falar de conhecimentos, no plural, significa entender que não há apenas um tipo de conhecimento, mas, sim, diferentes tipos de conhecimentos e estes não devem se sobrepor uns aos outros. Boaventura de Souza Santos (2011) ao refletir sobre a crise paradigmática da ciência, que buscou, sem êxito, oferecer respostas para todos os problemas do mundo e, conseqüentemente da humanidade, propõe um paradigma, pautado em um *conhecimento prudente para uma vida descente*. Com isso o autor deseja provocar a aproximação entre o dito conhecimento científico e o conhecimento de senso comum. Segundo Boaventura Santos (2011, p. 83-84):

Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica, da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. (...) Nada há de científico na razão que hoje nos leva a privilegiar uma forma de conhecimento baseada na previsão e controlo dos fenómenos. No fundo, trata-se de um juízo de valor. A explicação científica dos fenómenos é a autojustificação da ciência enquanto fenómeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica.

Dizer que a ciência é “autobiográfica”, é entender que esta deve escrever a sua própria vida, interpretando suas diversas formas de expressão, e com isso seus problemas e possíveis alternativas para o seu enfrentamento. Para tal, o conhecimento dito científico precisa estar no mundo, relacionando-se com os saberes diversos e produzindo com eles novos saberes. Nesse sentido, nenhum conhecimento - e os saberes produzidos por ele - são inferiores ou superiores, são apenas diferentes, e necessitam dialogar para que ambos se superem. A escola é um lugar repleto de conhecimentos. Nela estão presentes os conhecimentos científicos produzidos e elaborados sistematicamente e outros tantos conhecimentos pertencentes às diferentes pessoas que compõem este espaço. Esses

conhecimentos são construídos a partir das experiências, saberes e fazeres de cada pessoa, e estão imbuídos de sua cultura, de suas crenças, de suas formas de existir no mundo. Propor um diálogo entre eles é um dos desafios lançados à educação e, conseqüentemente à formação de professores(as), principalmente no que tange o trabalho com a educação ambiental. Marcos Reigota (2010, p. 54) ao comentar os objetivos da educação ambiental definidos na Carta de Belgrado, na qual o conhecimento é um deles - visando à compreensão, global do meio ambiente e dos problemas que estão a ele interligados e o papel de responsabilidade crítica do ser humano - afirma que:

a educação ambiental não transmite só o conhecimento científico, mas enfatiza e provoca a necessidade de diálogo entre todo tipo de conhecimento, inclusive com a arte, que permita ao cidadão e a cidadã uma melhor atuação e intervenção cotidiana na busca de soluções e alternativas socioambientais. (REIGOTA, 2010, p. 54)

Nós, mulheres e homens, estamos constantemente produzindo conhecimentos por meio de nossa existência no mundo. E aqui vale lembrar: um mundo sempre em movimento. Transformando-se. Um mundo que é feito e refeito pelas mulheres e pelos homens que nele vivem. Paulo Freire, (1983, p. 105) ao falar sobre a atividade humana no mundo, afirma que, “os homens ao contrário dos outros animais não apenas vivem, mas existem e sua existência é histórica”, pois tem consciência de sua atividade e do mundo. A consciência de nossa existência histórica permite-nos transformar os espaços em que vivemos e, também, transmitir às futuras gerações, nossas descobertas e criações, assim como, conhecermos as invenções e descobertas das gerações passadas. O conhecimento assim como nós e, por meio de nós, circula no mundo e atravessa o tempo num processo de reelaboração constante. Nossa consciência histórica e de inacabamento torna a educação possível. Por meio de uma eterna busca para tornarmos-nos melhores que nos educamos, transformando a nós e o mundo do/no qual fazemos parte. A educação, lembra Paulo Freire (2000, p 40),

(...) só tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão **projetos** quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que

ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.

Freire não fala apenas da educação escolar, mas, da educação que se dá no mundo, que acontece no *fluir do viver* de cada mulher e de cada homem que, por meio de suas ações no mundo o transforma e se transforma. Ao transformarmos a nós e ao mundo construímos novos sentidos, novos significados, novas formas de nos relacionarmos. Com isso criamos e recriamos valores, costumes e até mesmo nossa cultura se modifica nesse processo, mantendo algumas coisas e dispensando outras. Dessa forma, antropofagicamente reinventamos nosso estar no mundo, e as suas verdades, ou aquilo que definimos como verdade(s). A verdade, ou as verdades são criadas por nós, e por isso são transitórias, transformadas por meio das nossas ações. Acreditar em uma verdade absoluta é como coloca Nietzsche (2012, p. 128) a “mais fraca forma de conhecimento”. O mundo é invenção nossa. E as formas de viver nele, para o bem ou para o mal, também é nosso mérito. Como diria Nietzsche (2012) não foi Deus que criou o homem, mas sim o homem que criou Deus. São criações nossas também as definições de certo e errado, de belo e feio, os conceitos de família, os papéis atribuídos às mulheres e aos homens, o conceito de natureza e as formas de nos relacionarmos com ela. No entanto, tais conceitos e definições não são criados aleatoriamente, mas, sim, estabelecidos a partir das relações entre mulheres e homens dentro da sua cultura. Tais questões fazem parte das discussões em torno da educação ambiental que, para Reigota (2010), não deve se preocupar apenas com os aspectos físicos e biológicos do planeta, mas, também, com as relações políticas/econômicas e culturais estabelecidas entre os seres humanos, sem que estas impeçam “a participação livre, consciente e democrática de todos”. Para Barcelos (2007b) 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 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”. Esta necessidade vem ao encontro das proposições de Freire (1996) ao pensar a educação, quando o mesmo, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, sugere como um dos saberes indispensáveis à prática educativa o exercício de “saber escutar”. Para o autor cada pessoa constrói sua leitura de mundo de acordo com sua cultura e a forma como a entende e a vivencia, saber escutar significa considerar tais saberes e fazeres para a construção da prática educativa. Freire (1996) sugere com isso, que o educador, parta da leitura de mundo do educando e *com* ele a supere construindo uma forma mais “crítica de entender o mundo”. Mulheres e homens em constante ebulição de seu estar sendo no mundo adentram o espaço educativo escolar e levam consigo a sua bagagem de conhecimentos. Seus corpos transpiram saberes diversos, desejam impacientemente trocar, se relacionar, aprender. Afinal, aprendemos de diferentes maneiras, e em diferentes lugares, inclusive na escola. E a escola é um espaço perpassado por relações, as quais muitas vezes se apresentam de forma conflituosa. No entanto, fora dela não é diferente. Não há como a escola refletir algo alienado do que acontece ao seu redor, pois as pessoas que o compõem e o tornam um espaço de aprendizagem(s), são as mesmas.

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 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”.

Vivemos atualmente uma intensa transformação cultural/econômica/política/social, onde muitas das nossas “verdades” estão sendo (re)(des)construídas. Atravessamos e estamos atravessados por o que Boaventura Santos (2011) chama de “transição paradigmática”, vivemos assim a “sensação de

estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu”. Este cenário gera muitas vezes medo e insegurança, pois os problemas são outros e, conseqüentemente as formas de lidar com eles devem ser outras. No entanto ainda insistimos em andar pelos mesmos caminhos. O cenário de mudanças em que vivemos 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 alerta Boaventura Santos (2011, 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 desfamiliarização¹⁰” que segundo Boaventura Santos (2011), está a origem do nosso “desassossego”. Mas, é importante considerar também, que nesse “desassossego” pode estar a possibilidade do novo. A possibilidade da criação. E o novo, lembrando as palavras de Morin (2011), “não pode ser previsto senão não seria novo”. O novo é surpresa! Nesse sentido, as ideias antropofágicas propostas por Oswald de Andrade (1890-1954) por meio do Movimento Antropofágico, nos convidam, 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”*.

A vida é algo imprevisível e, talvez por isso se chame vida. Viver, como afirmou Nietzsche (2012), significa afastar de si continuamente aquilo que quer morrer, “é ser cruel e implacável com tudo o que em nós, e não apenas em nós, se

¹⁰ Termo utilizado por Boaventura Santos no livro *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, (2011, p. 41).

torna fraco e velho”. A educação deve estar relacionada com a vida em seu movimento dinâmico e inesperado. Morin (2011) ao refletir sobre os possíveis saberes para a educação do futuro, nos faz refletir sobre a incerteza que marcou e marca a trajetória histórica da humanidade. Segundo o autor, a “história foi e continua sendo uma aventura desconhecida” (MORIN, 2011, p. 69). Nunca tivemos certeza de nada, embora tivéssemos construído, enquanto humanidade, várias certezas. O fato é que estas – as certezas - foram e vão se modificando com a imprevisibilidade da vida. A educação de maneira geral, e a educação ambiental em particular, devem aprender a lidar com as incertezas, conforme afirma Morin, (2011, p. 73) “já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes e em que tudo é ligado”. Eu acrescentaria dizendo que é preciso também aprender a lidar com o novo, com o estrangeiro, com o diferente, buscando construir outras formas de relação onde o diálogo e o respeito sejam elementos fundamentais. E aqui lembro as palavras de Freire e Faundez (1985, p. 116), os quais afirmam que, “*é justamente a diferença que permite dialogar*”. É através da troca, ou como diria o antropólogo Oswald de Andrade, da “*devoração*”, que a produção do conhecimento é possível. Para tal, é preciso 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 e se surpreendam gostosamente com o novo, o inusitado.

Considerando as transformações paradigmáticas pelas quais estamos passando (BOAVENTURA SANTOS, 2011), 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; continuo, por meio desta Pesquisa de Tese de Doutorado em Educação, o diálogo entre os pressupostos da Antropofagia Cultural Brasileira e a Formação de Professores(as) a partir de uma perspectiva ecologista e intercultural. No entanto, trago para essa conversa Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal, considerando suas práticas inventivas como exemplos de práticas antropofágicas.

A Antropofagia Cultural Brasileira Pós Semana da Arte Moderna de 1922,

realizada em São Paulo no Teatro Municipal e liderada por artistas como Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Menotti Del Pichia, Anita Malfatti, Sérgio Milliet, Heitor Villa-Lobos, Víctor Brecheret, entre outros, tinha como um de seus principais objetivos romper com padrões artísticos e culturais instituídos na época. O movimento antropofágico pretendia criar, por meio da arte, uma cultura com raízes nacionais. Em interfaces com as diferentes culturas aqui existentes, os antropófagos buscavam a valorização destas, bem como das 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 pretendiam romper com normas e padrões importados sem contextualização, de uma Europa “cansada e triste”, como diria Oswald. Lançava-se, assim, o desafio da criação em detrimento da **cópia** e da **imitação**.

A Antropofagia já vem servindo seu banquete, o qual foi sinalizado por Marcos Reigota (1999). As ideias e as práticas antropofágicas não ficaram apenas no fazer dos antropófagos da década de 1920. Elas se disseminaram pelo mundo. Foram *devoradas!* As práticas inventivas dos autores que trago aqui são exemplos dessas *devorações*, e da possibilidade de incorporarmos em nossas ações cidadãs e educativas as práticas antropofágicas. A Antropofagia como possibilidade filosófica, educativa e propositiva de atuação e reflexão do e sobre o mundo. A antropofagia como “visão de mundo” conforme sugere (ROCHA, 2011). Hélio Oiticica, importante referência do movimento tropicalista, década de 1960, teve como uma das fontes inspiradoras de sua criação artística as ideias antropofágicas. Paulo Freire, embora não tenha afirmado essa fonte inspiradora, é considerado inicialmente pelo educador e ecologista Marcos Reigota (1999) em seu livro *A Floresta e a Escola* um dos “mais antropofágicos” entre os intelectuais latino-americanos, pois, soube como ninguém absorver diferentes influências e lançá-las ao mundo com um estilo singular. Mais tarde, Barcelos (2007b) ao dissertar sobre as contribuições freireanas para a educação afirma que Freire talvez seja o único exemplo de educador a dialogar com a antropofagia “por estas terras Brasilis”. Em concordância com estes autores – Reigota (1999) e Barcelos (2007b) - venho desde minha pesquisa de Conclusão de Curso (SILVA, 2008) e posteriormente em minha Dissertação de Mestrado (SILVA,

2010) reafirmando e desenvolvendo esta ideia. Augusto Boal, assim como Paulo Freire nunca afirmou a antropofagia oswaldiana como fonte inspiradora de suas práticas, e de forma polêmica criticou por meio do manifesto intitulado *Símbolo da mais burra alienação*¹¹ (1968) o movimento Tropicalista que é considerado a segunda geração do movimento antropofágico da década de 1920. Boal define o movimento tropicalista e tece suas críticas, desenvolvendo sua ideia a partir de cinco tópicos. São eles: O Tropicalismo é neo-romântico; O Tropicalismo é homeopático; O Tropicalismo é inarticulado; O Tropicalismo é tímido e gentil; e O Tropicalismo é importado. No entanto, é importante considerar que a crítica de Boal não era necessariamente à ideia da antropofagia como um exercício cultural, mas, sim, a posturas assumidas por alguns dos artistas que faziam parte do movimento tropicalista, como é possível interpretar no seguinte fragmento: (...) *Seus defensores conseguem apenas alegar vagos desejos de “espinafrar” ou mais moderadamente declaram que “não há nada a declarar”*. Dessa forma, a postura de Boal frente aos movimentos políticos e culturais de seu tempo não impede que suas práticas de cidadão e teatrólogo sejam consideradas como antropofágicas. Práticas estas já afirmadas por Barcelos (2010) em seu artigo intitulado *Antropofagia e Epistemologia – por uma não-pedagogia na Educação Ambiental*, e da qual corroboro.

Entendo que Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal¹², possuam na construção de sua prática de cidadãos do mundo a criação e a *devoração* antropofágica. Por isso considero todos eles antropófagos, que muito bem souberam se alimentar das coisas boas do mundo. Pessoas que souberam construir e reconstruir seus fazeres a partir de um *olhar livre* para o mundo. O que lhes possibilitou a valorização da vida, dos saberes e fazeres das pessoas, que junto com eles puderam, também, criar e recriar-se.

Assim, teço aqui um diálogo devorativo entre esses autores, alimentando-me de suas ideias e transformando-as repensando e recriando também a minha prática. Desafio-me e permito-me então, fazer o exercício antropofágico do qual venho

¹¹ Para maiores informações, o manifesto na íntegra encontra-se no seguinte endereço eletrônico: <http://tropicalia.com.br/eubioticamente-atraididos/polemica/simbolo-da-mais-burra-alienacao>

¹² Embora Augusto Boal tenha sido um crítico da Tropicália (segunda geração da antropofagia), isso não impede que eu o considere um antropófago. Essa denominação dada por mim, justifica-se pela maneira como Augusto Boal propunha seu trabalho, criando e recriando suas práticas constantemente, por meio da leitura atenta do mundo em que vivia e a valorização dos saberes e fazeres das pessoas que “atuavam” com ele.

falando ao longo de minhas pesquisas, de fazer coisa nova e coisa minha. Devoro aqui os autores que acredito serem antropofágicos e crio elementos que no momento, me possibilitam pensar a educação, e a educação ambiental, numa perspectiva intercultural. Pois a antropofagia, como afirmou Oswald é um processo dialético, que permite a criação do novo a partir de elementos estranhos.

Comer, deglutir, mastigar, e reelaborar o alimento é a provocação antropofágica.

Aceitamo-las ou não? Eis a questão!

2.2 Marcando as próximas cenas....

2.2.1 Primeiro ato: O encontro com Hélio Oiticica...

Um estilo enviesado é o que vou abusar aqui, uma conversa entrecortada igual ao labirinto das quebradas dos morros cariocas, ziguezague entre a escuridão e a claridade. (Waly Salomão, 1943-2003)

Pegando emprestada as palavras de Waly Salomão digo, que, o que vou “abusar” tecer aqui é um estilo “enviesado” de pensar a construção metodológica de pesquisa em Educação e, em especial, em Educação Ambiental. A ideia que trago aqui, surge das experiências vivenciadas, durante os cursos de Mestrado em Educação (2008-2010) e Doutorado em Educação (2010-atual), a partir da necessidade da construção metodológica das pesquisas¹³ desenvolvidas. Como é de práxis, os futuros mestres e doutores devem fazer a escolha da metodologia de sua pesquisa e, após tudo decidido, é só por “as mãos na obra” e desenvolver sua pesquisa. Simples não é mesmo?! Não. Penso que este não é um exercício simples. A metodologia de uma pesquisa é o caminho percorrido pelo pesquisador para confirmar ou não suas hipóteses, no entanto, como saber o caminho sem antes buscar conhecê-lo? Como prever seus percalços, afirmar as paradas, determinar à hora do desembarque, se ainda não começamos a nos relacionar com os elementos que, certamente, encontraremos neste caminho? Essas eram algumas das perguntas que me fazia, enquanto buscava referenciais para construir a metodologia de minha pesquisa, que - sobre essa questão eu não tinha dúvidas - seria bibliográfica. Esses questionamentos foram mais fortes e angustiantes, durante o curso de mestrado, pois este se caracteriza com o primeiro mergulho do pesquisador por mares turbulentos e por ora desconhecidos. Embora minha trajetória acadêmica tenha sido marcada por experiências de pesquisa, minhas expectativas em relação ao curso de mestrado eram grandes.

Durante as aulas de Metodologia da Pesquisa, vivenciadas no curso de Mestrado em Educação, estudávamos sobre Pesquisa Etnográfica, Estudo de Caso,

¹³ A pesquisa de Dissertação de Mestrado intitula-se: Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira – contribuições para a Formação de Professores(as). A mesma foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), no período de 2008-2010.

História de Vida, etc, mas, nada de pesquisa Bibliográfica. Todas as questões eram cuidadosamente discutidas para que, quando fossemos escrever nossa metodologia, não corrêssemos o risco de misturar métodos. Tudo em nome do “rigor da ciência”. Enquanto isso, eu ficava encontrando características da minha pesquisa em diferentes metodologias, o que me deixava ainda mais inquieta. Diante de tantas leituras e discussões sobre as diferentes metodologias de pesquisa, surgiam mais perguntas: O que aproveitar? Onde minha pesquisa se encaixa?

Dúvidas. Dúvidas. Dúvidas.....

Assim, a partir destas inquietações fui buscar uma maneira minha de fazer pesquisa. Esta “maneira minha”, nasceu das experiências que vinha vivendo durante os estudos que estava realizando sobre as contribuições dos pressupostos antropofágicos para a educação. Quando ainda estava na graduação, no curso de Pedagogia Licenciatura Plena, fui convidada pelo professor Valdo Barcelos, na época meu orientador na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso¹⁴ - e também orientador da pesquisa de Mestrado e desta que concluo agora - para participar de uma performance durante uma palestra que ele iria proferir sobre Metodologia da Pesquisa em Educação Ambiental. Nesta, Barcelos (2007c) apresentou a ideia de um Parangolé Metodológico, por meio de um Manifesto Parangolológico. A construção desta expressão teve origem nas devorações que o professor Valdo Barcelos vinha fazendo sobre as proposições de Hélio Oiticica e a Antropofagia Cultural Brasileira. Inicia neste momento, minha aproximação com as ideias de Hélio Oiticica. Porém, só fui me dar conta disso durante o curso de mestrado, nos zigue-zagues da pesquisa de dissertação.

Após o “primeiro encontro com Hélio Oiticica”, passei a buscar mais sobre suas obras e a refletir sobre a possibilidade de um Parangolé Metodológico. Até que, meu envolvimento com as ideias parangolológicas de Oiticica e a proposta metodológica colocada por Barcelos (2007c), me desafiaram a tal ponto, que não tive mais como resistir a me arriscar construir um Parangolé Metodológico. Então, coloquei as “mãos na obra” e construí meu Parangolé. É um pouco desse parangolé, que trago aqui para orientar esta pesquisa de doutoramento em educação. Afinal, as aulas do doutorado que buscavam contribuir para a construção metodológica das

¹⁴ Pesquisa intitulada: As contribuições Ecologistas da Antropofagia Cultural Brasileira para uma Pedagogia da *Devoração*. A pesquisa foi desenvolvida da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2008.

nossas pesquisas – a minha e a de meus colegas – não diferiam tanto das aulas do mestrado. Novamente discutimos os vários tipos de metodologia da pesquisa. E agora não só da pesquisa em educação, mas da pesquisa na física quântica também. Nossa responsabilidade a respeito da “rigoriedade acadêmica” com a qual deveríamos tratar o ato de pesquisar havia aumentado! É claro que a maturidade com que nos encontrávamos era outra. Eu particularmente tive a oportunidade de falar sobre o parangolé metodológico que construí na pesquisa de mestrado e da minha intenção em mantê-la na tese de doutorado. Mas, da mesma, vivenciamos alguns momentos em que éramos orientados a desenvolver trabalhos acrescentando referências que em nada ou muito pouco, dialogavam com nossa pesquisa. Atitude essa nem um pouco antropofágica, em minha opinião, pois impossibilitava com que fizéssemos escolhas. Com que vomitássemos o indigesto.

Sandra Corazza (2006), em seu livro *Artistagens: filosofia da diferença e educação* chama nossa atenção, sobre algumas questões referentes ao ato de educar, pesquisar, escrever, enfim, sobre a aventura que é ser artista desse processo de aprendizagens e ensinagens, que é o campo da educação. Para a autora, é sempre bom tomar cuidado com as “teias de aranha”, e manter distância dos professores que responderem às seguintes indagações: “*Como dar uma aula? Como fazer um planejamento? Como elaborar um currículo?*” Eu acrescentaria a esta lista a seguinte pergunta: Como fazer uma pesquisa?

A metodologia de uma pesquisa depende muito dos autores que são chamados para a conversa que o pesquisador quer estabelecer. Por isso, não pode ser imposta por ninguém. Pode ser apenas orientada. Ou, desorientada. Depende da necessidade que o momento vivido sugere. Como diria Tomaz da Silva Tadeu (2006), às vezes é mais importante saber quem gostaríamos de ter sido do que quem somos.

Eu não sei quem sou! Só sei que estou sendo... Provavelmente quando terminar esta pesquisa, ou quando vocês a lerem, eu não serei mais a mesma. Uma característica que me acompanha, independente do momento vivido, é a perseverança – vulgo “teimosia”. Teimoso eu sei que sou. Ô se sou! Mas, eu gostaria muito de ter sido o Paulo Freire, no que refere a vivência da práxis cidadã e educativa; gostaria de ter sido Hélio Oiticica para apreciar com mais prazer e leveza a contribuição intelectual da periferia; Augusto Boal no que se refere a explosão da expressão corporal; e Oswald de Andrade para ter a língua mais afiada. No entanto,

sou como sou! E com a contribuição desses autores, os quais eu gostaria de ter sido, e de outros tantos, construí estes escritos e desenhei minha metodologia parangológica.

2.2.2 Segundo ato: Qual é 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, 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. Sua feitura, segundo Oiticica, era mais ou menos assim:

(...) são três metros de pano, que você faz uma capa no próprio corpo, ligando tudo com alfinete de fralda e depois você tira, porque o alfinete de fralda era para prender naquele lugar e depois você cose, entende? Ou deixa o alfinete se quiser. Mas depois tira e depois passa para outra pessoa. Quando você tira nunca mais veste da mesma maneira que colocou, entende? Então fica como se fosse um casulo. (OITICICA, 2009, p. 154).

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 fases¹⁵ 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*¹⁶ e *os Parangolés*), Oiticica constrói mais tarde

¹⁵ São exemplos dessas (des)construções artístico-intelectuais que levaram ao processo de criação do Parangolé: *Metaesquemas*; *Bilaterais*; *Invenções*; *Relevos Espaciais*; *Núcleos*; *Penetráveis*; *Bóldes*.

¹⁶ 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.

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 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 foi que desenvolvi minha Metodologia Antropofágica, fundamentada, principalmente, nas Proposições Ambientais de Hélio Oiticica, para quem:

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)

Da mesma forma, não há mais possibilidade de pensarmos a pesquisa separando ideia e objeto. A pesquisa acontece no movimento existente na relação entre ideia e objeto. O método de uma pesquisa não está pronto quando a iniciamos, mas, sim, vai sendo construído a partir das necessidades que vamos sentindo durante o seu desenvolvimento.

As atividades realizadas para a feitura desta pesquisa 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, e das práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire. Ao tentar definir o método desta pesquisa afirmo que esta é do tipo qualitativo e possui características predominantemente de caráter teórico-bibliográfico, embora traga no seu desenho a intenção de investigar o processo de incorporação dos referenciais teóricos em meu processo formativo. Nesse sentido, é acrescentado a ela um caráter também autobiográfico, na medida em que conto sobre as devorações que fiz durante essa caminhada antropofágica, trazendo as proposições educativas que construí. Como que em um “momento de contar memórias”, vou refletindo sobre a minha prática de educadora e pesquisadora e assim redesconstruo meu processo formativo, pois, como dizia Freire (1987, p.35) no livro “Aprendendo com a própria história”, escrito de forma dialogada com Sérgio Guimarães: Fazer memórias é um pouco recriar o que foi feito. Recriando o que foi feito aceito o desafio lançado por Sérgio Guimarães (1987, p. 28) que era, o de “estimular e cutucar” o leitor ou leitora a fazerem o exercício de examinarem a própria história, rever as próprias ações e reflexões, examinar o seu próprio ser dentro de um espaço-tempo determinado.

Na tessitura deste Parangolé, ao olhar para as produções culturais antropofágicas e as práticas inventivas dos autores escolhidos na busca de possíveis aproximações e contribuições à formação de professores(as) e a

Educação Ambiental numa perspectiva intercultural, e também na aproximação com a minha prática, tomo como referência o olhar proposto pela pesquisa sociopoética no sentido apresentado por Jacques 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 perspectiva, é importante considerar também a importância da 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. 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. Augusto Boal, que era para mim desconhecido, desafiou-me a pensar as diferentes possibilidades da vida. Se somos os protagonistas de nossa história, somente nós podemos mudá-la. Não é mesmo?! Logo, somente nós podemos repensar a nossa prática cidadã e educativa, e construir novos, ou outros, caminhos possíveis para a pesquisa em educação e em educação ambiental.

A ciência precisa quebrar suas estátuas e reinventar novos espelhos como sugeriu Boaventura Santos (2011) 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. (2011, 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 avança, recua ou retona o caminho. No caminhar da pesquisa, a dúvida, o questionamento, o desconhecido e o estrangeiro podem ser os elementos instigadores que dão movimento à *devoração* das bibliografias e demais materiais a serem ruminados. Todos os elementos da pesquisa se entrelaçam como se fossem fios para a construção do *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).

Barcelos (2007c, 2008, 2009), ao refletir sobre as **metodologias** de trabalho e de pesquisa em educação de maneira geral, e em educação ambiental em particular, sugere que cada pesquisador(a) e educador(a) crie suas próprias **metodologias** 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”*. E aqui vale lembrar, as palavras de Charlot (2006, p. 07), em que este ao dissertar sobre a pesquisa em educação afirma que, “não é possível dar receitas (...) A prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona”.

Por meio do entrecruzamento das ideias contidas nas leituras que 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.

2.2.3 Terceiro ato: Jogando conversa fora: apenas um lembrete

Para dar continuidade à costura deste 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.

Ora, se a antropofagia representa um gesto cultural de assimilação contínua, também supõe um processo ininterrupto de mudanças e novas incorporações. Tal estratégia não pode fornecer a estabilidade necessária para a definição de identidades (nacionais). Proponho que se compreenda a antropofagia como uma forma de relacionamento em contextos de assimetria econômica, política e cultural; destacando-se que se trata de forma geralmente adotada pela cultura não-hegemônica. (ROCHA,2010)

CENA III

3 ESBOÇANDO CENÁRIOS: os pratos retornam ao palco....

3.1 ANTROPOFAGIA CULTURAL BRASILEIRA – Qualquer esforço natural nesse sentido será bom.

Ao chorrilho de ismos, que recebíamos mensalmente, vamos opor este ultimo 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 XX¹⁷. 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 buscava-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”¹⁸. 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 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

¹⁷ 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.

¹⁸ “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.

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 os 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, de 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 diversidades culturais 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, por meio 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 Darcy Ribeiro (2010) 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”. Povo este, que, segundo o autor, é o produto verdadeiro da obra colonial de Portugal.

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, a qual não foi aprovada.

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, 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 reprodutor 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. As sociedades que tinham como prática o ritual antropofágico, foram segundo Rocha (2010, p. 657) - apoiado em estudos realizados pelo pesquisador alemão Carl Vogt no século XIX, década de 1870 - as que mais rápido se desenvolveram, indicando um caráter civilizatório e não de barbárie. Tais informações foram encontradas por Rocha (2010) no texto de Vogt intitulado *Antropofagia e Sacrifícios Humanos*, apresentado em um Congresso Internacional de Antropologia realizado em Bolonha. No texto o Carl Vogt afirma que: “Ao examinar mais de perto os casos mais adequadamente constatados, embora raros, de canibalismo nos tempos pré-históricos, me surpreendeu o fato de que todos esses casos, sem exceção, relacionam-se as épocas que testemunham de uma civilização relativamente avançada. (VOGT, 1873, p. 5; apud ROCHA, 2010, p. 657).

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)

José de Alencar em seu romance *Ubirajara* (1874; apud ROCHA, 2010) já anunciava a riqueza do ato antropofágico praticado por sociedades indígenas, antecipando segundo Rocha (2010, p. 650), vários elementos contidos no Manifesto Antropofágico, escrito por Oswald em 1928. Um desses elementos, segundo o autor, e que é a essência definidora da antropofagia oswaldiana, foi o “gesto de apropriação cultural” (ROCHA, 2010). Para tal apropriação José de Alencar, segundo os estudos de João Cezar de Castro Rocha, opera em duas direções. Em uma delas faz a releitura dos escritos produzidos pelos cronistas coloniais e, de outro recupera a antropofagia como um ritual positivo, que: “não era vingança; mas uma espécie de comunhão da carne; pela qual se operava a transfusão do heroísmo” (ALENCAR, 1874; apud ROCHA, 2010, p. 650). Os modernistas,

(...) aprofundaram esse movimento de releitura da antropofagia. Em versos deliciosos criaram histórias do Brasil, parodiando os cronistas. Retomaram o ritual antropofágico conferindo-lhe uma dimensão dialética em relação ao elemento estrangeiro. (ROCHA, 2010, p. 650).

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*.

3.1.2 A reação contra todas as indigestões de sabedoria...

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.



Figura 1 - *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.

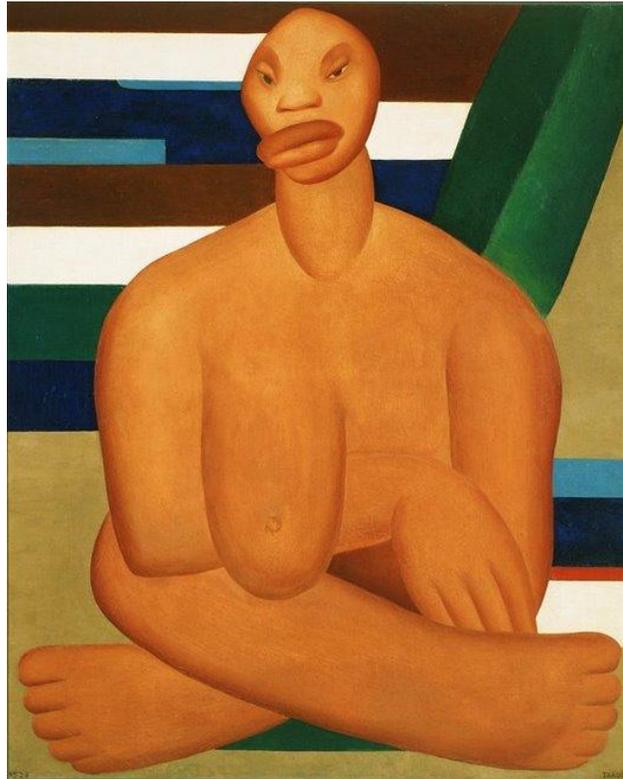


Figura 2 - A Negra, Tarsila do Amaral, 1923

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 do nome 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 realizado vários debates, inclusive, 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*.



Figura 3 - Abaporu, Tarsila do Amaral, 1928

“Vamos fazer um movimento em torno desse quadro” sugeriu Raul Bopp a Oswald de Andrade (AGUIAR, 2010, p. 281). Mas, o que fez Raul e Oswald pensarem que a figura pintada por Tarsila, pudesse originar ou, representar um movimento cultural? Que movimento poderia ser realizado em cima de “um homem que come”, mas, que, como bem coloca Gonzalo Aguiar (2010), nem boca tem? O Apaporu nos provoca ao desconhecido e ao mesmo tempo ao resgate do familiar para que possamos decifrá-lo. Contemplar o Abaporu é construir possibilidades. Todas as leituras são possíveis. Todas as emoções e relações também.

No processo antropofágico de incorporação e questionamentos em relação à cultura e a realidade brasileira, Tarsila do Amaral, apresenta no Abaporu não só a sua dimensão evolutiva no estudo formal do campo das artes plásticas, mas, questiona uma realidade pautada na vergonha da sua cultura e opressão do prazer por meio de uma “falsa moral” (ANDRADE, 1928). Tarsila, afirma o pesquisador Gonzalo Aguiar (2010), mistura na pintura do Abaporu, a figura humana e não-humana e cria então um “retrato anti-humanista”. Junto com esta figura “esquisita”, Tarsila traz também a discussão sobre o *nu* anunciando um debate “contra a

realidade social, vestida e opressora cadastrada por Freud (...)”, como diria Oswald no Manifesto Antropófago (AGUIAR, 2010, p. 282). Mas estas não foram às únicas provocações suscitadas a partir do quadro da artista. O *Abaporu*, ao não ter boca nem expressão definida, questiona, segundo Aguiar (2010, p. 282), a importância dada à cabeça na cultura ocidental, e ao rosto como símbolo de identidade, sendo a mais próxima das suas características com o corpo humano a figura do pé. Ao contrário da obra *O Pensador*¹⁹ criada pelo escultor Auguste Rodin, que representa na figura de um homem sentado que descansa a sua cabeça na mão, o pensamento e a poesia, o *Abaporu* pensa com os pés. As “dimensões desmedidas do pé”, segundo Aguiar (2010, p. 284),

Assinalam que se trata de uma representação realista e figurativa do corpo, mas de um corpo plástico sujeito a modificações, levado até o próprio limite do humano. Uma vez nu (“sem deus, sem propriedade e sem matrimônio”), as partes podem ser modificadas em função da nova era. (AGUIAR, 2010, 284).

Assim, o *Abaporu* compõe segundo o autor um “novo corpo” formado a partir da desconstrução do corpo humano. Tarsila, ao criar o *Abaporu*, provoca e desacomoda conceitos estabelecidos no campo das artes plásticas, da mesma forma que nos desafia culturalmente, politicamente e ecologicamente. Sua ousadia em trazer esse *ser nu*, que se relaciona com a terra e com a cultura humana, diferente de tudo que consideramos “racional”, provoca-nos a um dos exercícios primordiais da antropofagia que é a deglutição do que temos e a deglutição do estranho, para a criação do novo. “O homem plantado na terra”, como afirmou Oswald e Raul (apud, AGUIAR, 2010), plantado não como um vegetal em contato com o solo, mas, sim, originário da terra, que se alimenta e é alimentado por ela.

¹⁹ **O Pensador** (francês: *Le Penseur*) é uma das mais famosas esculturas de bronze do escultor francês Auguste Rodin. Retrata um homem em meditação soberba, lutando com uma poderosa força interna. Originalmente chamado de *O Poeta*, a peça era parte de uma comissão do Museu de Arte Decorativa em Paris para criar um portal monumental baseada na Divina Comédia, de Dante Alighieri. Cada uma das estátuas na peça representavam um dos personagens principais do poema épico. O Pensador originalmente procurava retratar Dante em frente dos Portões do Inferno, ponderando seu grande poema. A escultura está nua porque Rodin queria uma figura heroica à la Michelangelo para representar o pensamento assim como a poesia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Pensador

Nessa relação, “paisagem e corpo se devoram entre si” (AGUIAR, 2010, p. 287). Esse “homem” surge, segundo Aguiar,

(...) na sua relação antropofágica, da curva orgânica e manual (já não da linha geométrica) que une corpo e paisagem. E não nos une no rosto (ou seja, não há uma ideia de identidade que lhe sirva de alibi), mas no pé: no percurso da experiência do baixo, numa raiz que se move, no traço do lápis ou do pincel (daí que o sublinhado das pinceladas no *Abaporu* sublinhem o tremor do orgânico). Talvez uma frase do Manifesto nos dê a chave, porque quando ele postula que há “uma consciência participante, uma rítmica religiosa”. Creio que é isso que dá conta do problema: uma rítmica de comunhão sem cabeça, sem complexos, sem rosto, sem Deus. (AGUIAR, 2010, p. 287).

O fato é que, sem boca e sem expressão, o Apaporu gerou e gera muitas definições e explicações, até mesmo para os propositores do movimento antropofágico. Raul Bopp em seu livro *Vida e Morte da Antropofagia* relata um dos inúmeros encontros antropofágicos onde muitas questões filosóficas eram levantadas e debatidas. 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, 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 repensar o Brasil, desconstruindo conceitos e provocando outras formas de relações, a partir do olhar para sua formação econômica, social, política e ética. 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 extirparmos da nacionalidade o que lhe é estranho e antagônico”* (ANDRADE, 1990). Na antropofagia modernista, como bem coloca Costa (2008), em sua tese de doutoramento intitulada *Trilogia Antropofágica: a educação como devoração*. “é o

tupiniquim brasileiro quem come afinal o europeu em seu banquete antropofágico”. Devorá-o espiritual e intelectualmente, de tal forma que, depois de deglutido, escolhe o que dele quer apropriar-se, tornando-o, como diz a autora, “parte de sua carne (cultura), subvertendo ao seu modo e resultando diferente, talvez melhor ou pior do que ele”. (COSTA, 2008, p. 61). 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 Darcy Ribeiro (2010), 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, 2010, 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. A antropofagia é o que nos une, já dizia Oswald, sociologicamente, economicamente, filosoficamente, e seus pressupostos estão mais vivos do que nunca! 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. E, como já anunciava Antônio Candido em 1970, “Devoração é não apenas o pressuposto simbólico da Antropofagia, mas o seu modo pessoal de ser, a sua capacidade surpreendente de absorver o mundo, triturá-lo para recompô-lo.” (BRAVO, 2011, p. 24). Pensamos isso então para a construção de nossas práticas educativas!

3. 2 Intercultura

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 acerca 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. 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. 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 binárias²⁰ 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 arriscarmos-nos a andar pelas bordas intervalares, e perdermos o medo de conhecer o estranho, o estrangeiro, estaremos promovendo um espaço de

²⁰ 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; significativo e significado. Tais concepções ficam restritas a uma dualidade, sem olhar outras dimensões das relações.

curiosidade e de criação. E desse espaço poderá então, surgir a troca cultural, a hibridéz.

Cabe a nós, como alerta Bhabha (2003) escolhermos se queremos viver em estado de guerra, ou em estado de hibridação. O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com o “novo” que não seja parte do *continuun* 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 reconfigurando-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 o surgimento de um outro, de um terceiro, nascido a partir da relação de hibridação, ocorrido nas trocas fronteiriças. Neste sentido, Néstor Garcia Canclini (2003), 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 Facebook. Para sabermos um pouco sobre a culinária japonesa, italiana ou portuguesa, basta procurarmos um restaurante especializado e, certamente, degustaremos os melhores pratos típicos. 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 afirma Valdo Barcelos no artigo “Aprender a conviver”, em sua obra *Invisível Cotidiano* (2006), “(...) 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).

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 “Podemos 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”. No entanto, para Canclini (2003), 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.

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.

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 estômago 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 o autor as formas de contradições e antagonismos sociais produzidos na relação entre as diferentes culturas, devem ser negociados em vez de negados. 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.

A constituição do sujeito cultural ocorre através de suas experiências e das trocas culturais estabelecidas na con-vivência entre os diferentes. Como diria Augusto Boal (2009, p. 32), cada cultura produz as suas verdades, dentro dos segmentos aos quais pertencem e os momentos da evolução destes, “com todas as contradições que possa ter”. 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.

A Antropofagia Cultural Brasileira, 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 a arte, como afirma Canclini (2003a), “supõe a confecção dos artefatos materiais necessário, a criação de uma linguagem convencional compartilhada”. 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. Como diria Paulo Freire (2003,

p.75) cultura é “também a forma como o Povo cultiva a terra”, é a maneira como ele “tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar enquanto trabalha”.

Os movimentos modernistas de vanguarda, segundo Canclini (2003b), 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 1920 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, 2003b, p. 69). A realidade que vivíamos, e ainda vivemos, era muito diferente de outras realidades, como por exemplo, enquanto na Europa - na década de 1920 - 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 (2003b, 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. 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 (apud, CANCLINI, 2003b), 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 (2003b, 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 à 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, 2003b).

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 (2003b), 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.

3. 3 Educação Ambiental

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 formador dos pratos que retornam a este palco de discussões e reflexões, 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. 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.” (PORTO-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.

Tal discussão está intrinsecamente ligada a ideia que temos de cidadania e, conseqüentemente, a forma como a vivenciamos. Marcos Reigota em seu artigo *Cidadania e Educação Ambiental* (2008), faz uma análise histórica sobre a representação de cidadania nas discussões sobre as questões ambientais, as quais foram construídas, nos movimentos de resistência ao regime militar (1964-2004). O autor, ao dissertar sobre o assunto, sinaliza uma crise ética e política e pedagógica no que tange as discussões e ações ambientais no Brasil entre o período de 2004 a 2008, e nos alerta sobre a importância de um olhar investigativo, atento a movimentação histórica referente a esta temática em nossas produções teóricas. Segundo o autor, as representações e os sentimentos compartilhados de cidadania construídos durante a resistência ao período militar esfacelaram-se, e com elas, o trabalho de pesquisadores, militantes e professores que dedicaram parte de sua vida a estas questões (REIGOTA, 2008). Logo, nossas produções teóricas e nossas práticas educativas, necessitam não apenas considerar “o movimento histórico de sua origem, presença nas universidades e processo de difusão, legitimidade e institucionalização acadêmica, política e social que ocorrera principalmente à partir

dos anos 1990” (REIGOTA, 2008, p. 62), mas, a partir desta reflexão atuar de forma propositiva, pois,

Se a cidadania esfacelou-se, como ficamos diante de nossa utopia maior que é a de construir a cidadania planetária? Esta não é um conjunto de cidadanias locais ou nacionais, nem virá um dia como prêmio ou etapa final da conquista destas. É um processo que ultrapassa fronteiras e envolve sentimentos e identidades de pertencimento, mas é praticamente impossível abordá-la em nossas práticas sociais e pedagógicas cotidianas se não recolhermos os fragmentos do que sobrou do que entendíamos por cidadania. O que fica como possibilidade e ponto de partida são as idéias de liberdade, justiça e solidariedade e a valorização da vida, como arte, bem e com significado existencial e político em qualquer lugar do planeta. (REIGOTA, 2008, p. 67)

Logo, para que se torne viável o desafio que nos fez Reigota (2008; 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 antropófago 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, e Pós-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, á 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). Marcos Reigota, 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 ideia 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 antropólogo 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. Nesse sentido, como bem afirma Reigota

As práticas sociais e pedagógicas cotidianas precisam ser consideradas como espaços possíveis de devires, de redefinição da dimensão política de nossa existência, da vida cotidiana e da sociabilidade nas quais ocorrem “a ampliação do grau de liberdade com que se vive a vida . . . assim como da construção de estratégias que possam estabelecer formas mais recíprocas de posicionamentos nos jogos de poder e verdade” (Nardi & Silva, 2005, p. 93). (REIGOTA, 2008, p. 68)

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). No entanto, para que seja possível esta educação ambiental,

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....*

3.4 Formação de Professores(as)

O mundo é como é, não como gostaríamos que fosse: é preciso mudá-lo para que seja!
(Augusto Boal)

Parafrazeando as palavras de Augusto Boal acima anunciadas digo que: *A educação é como é não como gostaríamos fosse: é preciso mudá-la para que seja.* E essa mudança depende, também, de nós, educadoras e educadores. Depende da nossa postura frente à vida, da forma como entendemos as relações humanas, como estabelecemos nossas relações. Depende da concepção de educação, de ensino e de aprendizagem presente em nossas ações pedagógicas. Depende do ambiente educativo que desejamos construir.

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 reconstruir 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 afirma Boal (2009). 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. Como afirma Boal (2009, p. 100), é a partir das respostas que elaboramos para atender as exigências da vida que surge a cultura. Ela constitui dessa forma, “todas as atividades que satisfazem necessidades, mesmo, supérfluas” (BOAL, 2009). Cada sociedade, e cada indivíduo que dentro dela está inserido, elaboram as suas respostas, criam as suas necessidades, encontram o seu fazer e o seu que fazer, o seu para quê e para quem fazer. A carga social e cultural, entranhada em nosso corpo e em nossa mente, funciona, segundo coloca Boal (2010) como um importante filtro através do qual vemos o mundo. 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. 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 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. 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 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 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. Cultura segundo Boal (2010, p. 33), não são só as coisas em si mesma, mas “também o conjunto das condições sociais nas quais essas coisas se produzem e são usadas, nos objetivos e formas de produzi-la”. Os espaços são produzidos por nós, de acordo com o sentido que demos a eles e da forma como atuamos nele. Todo o espaço é educativo, inclusive a escola. Paraphrasing 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 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 o 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). Como diria Boal (2010), os hábitos, as crenças, esperanças, técnicas e sobretudo valores e ética formam a cultura em cada momento histórico da existência humana. Assim, vamos nos *fazendo gente* (HENZ, 2007). 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 tranqüilas. 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. No entanto, para que esse exercício seja possível, é necessária a construção de um espaço onde as pessoas envolvidas no processo educativo tenham liberdade para ser o que são. Sem medo ou vergonha. É preciso como coloca Figueiredo (2009), que se construa um espaço de afetividade, com amor, com relações autênticas. Onde as pessoas possam viver a sua autonomia e, dessa forma serem “afetadas”, tocadas, produzindo assim sentidos e significados.

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/deliciar/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 convida à participação, ao diálogo e à criação, onde todas pessoas envolvidas no processo educativo, possam ser atores e construtores da obra pedagógica. 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”. 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.

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. 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, não possibilitando assim, a participação, a criação e o diálogo. 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 (2001b, 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. O amanhã se faz na transformação do hoje já dizia Paulo Freire. E para que a transformação do hoje aconteça é necessário que façamos denúncias e anúncios (FREIRE, 2000). É importante refletirmos sobre como estamos vivendo, denunciando nossas fragilidades, conflitos e problemáticas, no entanto, é da mesma forma importante, anunciarmos outras possibilidades de viver e assim rejuvenescer nossas práticas. Pensar o amanhã é, como bem sugere Freire (2000, p. 118),

(...) fazer profecias, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, a raiz do exercício de curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, a base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim, cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social.

Ao trazermos para nossa vida e, conseqüentemente, para o nosso fazer e fazer-se professora e professor, a ideia de rejuvenescimento sugerida por Andrade (1990) e de profecia sugerida por Freire (2001a) estaremos construindo possibilidades para repensarmos as nossas práticas, bem como, 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 (2001a), 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, 1996),

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. 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.

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, 2010, 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 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. 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, (2011, 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*”. 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 Azibeiro (2003).

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 propõe 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 criarem-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 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 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, abrindo espaço para a participação ativa e curiosa. 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. Uma educação que se permita participativa. Que não tenha medo de abrir espaço para a manifestação das diferentes pessoas constituidoras da cena educativa. Pois, como 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.

CENA IV

4 ESCULPINDO AS CENAS: A antropofagia e seus desdobramentos

4.1 Antropofagia hoje! Uma nova perspectiva

*O que é meu e o que não é meu me interessam.*²¹

(Daniel Piza, 2011)

A antropofagia oswaldiana foi devorada! O que não faltou foram homens e mulheres comendo de sua carne – da carne antropofágica – roendo seus ossos e bebendo seu sangue até a última gota. Após mais de 90 anos do banquete ter sido posto a mesa pelos antropófagos, eis que surge um bando²² de devoradores culturais. Não que ela tenha passado despercebida em outros tempos. Ao contrário, a antropofagia já foi muito devorada, até mesmo na década de 1920 por alguns artistas, músicos e literatos desavisados. No Brasil, e no mundo de maneira geral, a antropofagia foi engolida até o último fio de cabelo, ou a unha do dedão do pé. O tempo passa, e as ideias antropofágicas propostas por Oswald de Andrade, se tornam cada vez mais atuais. Com certeza hoje sua tese sobre *A Crise da filosofia messiânica*²³ seria aprovada com louvor. Mas, se na década de 1920 Oswald teve que defender com muita firmeza, e com a língua afiada, suas ideias devoradoras, agora é o mundo que o *devora*. E muitas foram as releituras da “teoria cultural de Oswald de Andrade” como diria Castro Rocha (2011). Essas releituras estiveram presentes em diferentes momentos históricos, políticos e culturais, surgindo em diferentes espaços sociais. Um exemplo, como bem menciona Castro Rocha (2011) em seu artigo “Teoria de Exportação? Ou: ‘Antropofagia como visão de mundo.’”, foi a XXIV Bienal de São Paulo que aconteceu no ano de 1998. Ano em que o Brasil completava 500 anos de independência. A Bienal de São Paulo, evento reconhecido mundialmente e grande divulgadora e promotora da arte contemporânea, teve como destaque das suas discussões, no ano de 1998, a Antropofagia, sendo o principal

²¹ Artigo publicado no livro “Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena, intitulado *Digesto Antropófago* (63-64). A referência completa consta no final da Tese.

²² Bando: grupo de pessoas ou animais (HOUAISS, 2008). Uso esta palavra com o propósito de intensificar a representação do instinto de animal devorador da raça humana.

²³ A tese apresentada à Cadeira de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no ano de 1945, não foi aprovada.

debatedor/divulgador dessas ideias um dos maiores críticos e curadores de arte no Brasil, Paulo Herkenhoff.

Outro exemplo mais recente foi a Festa Literária de Paraty (Flip), ocorrida na cidade de Paraty, estado de São Paulo, no período de 06 a 10 de Julho do ano de 2011, em que Oswald de Andrade foi homenageado. E se estivesse vivo, não só aceitaria o convite, como iria ao evento pilotando seu carro nada discreto: um Cadillac verde, com o qual desfilava pelas ruas de São Paulo (BRAVO, 2011, 167:23). Muitas foram às homenagens, neste evento, prestadas ao *Homem do Pau-Brasil*, começando com chave de ouro, através da fala de Antônio Candido, crítico literário e grande amigo de Oswald. Cândido iniciou sua fala, ou melhor, seu “testemunho de afeto”, como assim preferiu denominar sua participação, contando fatos pitorescos da vida de Oswald, os quais teve o prazer de presenciar. Um deles foi sobre a forte personalidade que o autor possuía: “Ele era muito suscetível à crítica. Era de um sarcasmo brilhante, esmagava a pessoa. De modo que despertava certo temor. Eu falo porque tenho experiência. Ele me malhou bastante.” (CANDIDO; Flip, 2011)²⁴. E assim, com “experiência” em Oswald, Candido prosseguiu, relatando outros rompantes do autor, como por exemplo, a briga que teve com Mario de Andrade. Briga esta que, segundo Candido, não o impediu de continuar admirando Mario, pelo contrário, Oswald considerava Mario, “a maior figura do modernismo brasileiro” e, gostaria muito de ter escrito Macunaíma (1928) (CANDIDO, Flip, 2011).

Mas, as homenagens prestadas ao antropófago cultural, e a conversa sobre seu legado, não pararam por aí, depois de Antônio Candido vieram comentários de outros críticos literários, como por exemplo: Eduardo Sterzi e João Cezar de Castro Rocha. Os autores deram sua opinião sobre o “Pensamento canibal”, nome atribuído a mesa de discussão sobre as ideias antropofágicas oswaldianas.

A originalidade e atualidade dos pressupostos antropofágicos, segundo Eduardo Sterzi (Flip, 2011), estão presentes na diversidade de possibilidades para se pensar as relações estabelecidas por nós, mulheres e homens, no mundo. A antropofagia oswaldiana propõe, ligar o homem ao próprio homem. Como bem afirma Sterzi (2011), em seu artigo *Dialética da Devoração e Devoração da Dialética*, a consciência participante e a rítmica religiosa, mencionadas por Oswald no

²⁴ As referências da Flip, sobre a fala dos autores Antônio Candido, Castro Rocha e Eduardo Sterzi estão disponíveis no site: <http://g1.globo.com/flip>

Manifesto Antropófago, não trata de “*re*ligar o homem com algum deus, mas, o homem com outros homens”. O ritmo, segundo o autor, “é um elemento *simpático*: congrega os homens num mesmo *phátos*”. Nesse sentido, “A antropofagia será para Oswald, o movimento fundamental da humanidade humana. (...) é ela a capacidade de incorporar em si a alteridade do outro, que é também a humanidade do homem” (STERZI, 2011, p 445).

Para Rocha (Flip, 2011) há que se fazer uma repolitização da antropofagia, pois suas proposições não são apenas “imaginação teórica na alteridade”, mas, sim, um “conjunto de relações, econômicas, políticas e culturais assimétricas”. Para argumentar sua ideia, o autor deu como exemplo, a maneira como o estrangeiro se apropria de uma língua estranha, pois este ao aprender um outro idioma, mantém suas características culturais para pronunciá-lo (ROCHA; FLIP, 2011). Dessa forma, Castro Rocha chama a atenção para a abertura ao novo, ao estrangeiro, ao estranho e, a criação do novo a partir desse relacionar. Um relacionar que não busca no diferente superioridade ou inferioridade, mas, que pretende apenas dialogar, aprender, trocar e recriar-se.

Segundo Castro Rocha (2011), “a noção de antropofagia é central na cultura brasileira” estando presente em três momentos da história intelectual. São elas: no romantismo, no modernismo e no tropicalismo (ROCHA, 2011). Vale lembrar aqui que a ideia de antropofagia trazida pelo autor não se resume apenas a antropofagia oswaldiana, mas inclusive a ela. O autor aborda a antropofagia como uma visão de mundo, problematizando as diferentes formas como ela foi percebida, enquanto ritual das tribos indígenas, pelos cronistas europeus. Relatos estes que influenciaram nas diferentes redescobertas e apropriações do tema pela literatura, a arte, a música, entre outros. O autor refere-se também aos diferentes intelectuais que se apropriaram, ao longo, do tempo do conceito antropofágico. Dentre eles, cita Gonçalves Dias com o poema “I-Juca Pirama”. Segundo, Castro Rocha (2011, p. 649):

Gonçalves Dias sugeriu outra perspectiva: o próprio título do poema demonstra que antropofagia não significa ausência de valores, mas pelo contrário, caracteriza uma visão de mundo determinada. Em tupi, como o poeta esclareceu em nota sobre o título do poema, o nome Juca Pirama “vale tanto como se em português disséssemos: ‘o que há de ser morto é o que é digno de ser morto’”.

O exercício antropofágico de devoração sugerido nesta tese como contribuição para a formação de professores(as) e para a educação ambiental numa perspectiva intercultural de educação, requer posicionamentos firmes. Na devoração antropofágica não há ecletismo ou imparcialidade, mas, sim, um critério vigoroso para a escolha da comida. Para se escolher isto e não aquilo, ou, isto e aquilo e também mais este outro, é preciso ter definida uma visão de mundo, uma posição política e um olhar crítico para a realidade em que se está inserido. Como bem afirma Roberto Gomes, filósofo brasileiro,

Só a partir da consciência de um critério é que deixo de me encontrar diante de um universo neutro, fazendo surgir um universo cognoscível. Só assim haverá assimilação, não havendo apenas coisas a serem assimiladas, mas uma atividade criadora do sujeito que assimila. (GOMES, 1984, p. 38).

Segundo este autor, é “a consciência clara dos critérios adotados” que faz a distinção entre um conhecimento crítico e um conhecimento ingênuo. Se fizermos uma transposição desta proposta de devoração criteriosa para a educação de maneira geral, e para a educação ambiental em particular, poderemos, talvez, construir uma maior coerência entre aquilo que dizemos acreditar e as nossas práticas de fato. Talvez aí seja possível aceitarmos o desafio colocado por Roberto Gomes de criarmos uma *Razão Brasileira*. Uma Educação Brasileira! E aqui faço um parêntese - sem notas de rodapé, pois as notas nem sempre são lidas, e esta é uma consideração que acredito ser importante para pensar a educação que estamos construindo. O termo *Razão Brasileira* é utilizado por Roberto Gomes em sua obra *A crítica da Razão Tupiniquim*, onde o autor traz uma importante indagação: há ou não uma filosofia brasileira? Gomes (1984) faz uma importante reflexão sobre o que é produzido - ou não - no Brasil pelos chamados intelectuais brasileiros. Assim, o autor nos provoca a pensar sobre a triste, e infelizmente verídica, constatação de que os intelectuais brasileiros, nas suas academias, ainda não construíram uma filosofia brasileira. Ainda estão a papagaiar a filosofia grega, construída a partir da devoração cultural que os gregos fizeram de si, ou, como diria Gomes: de um “strep-tease cultural que a Razão grega fez de si mesma.” (1984, p. 18). Enquanto isso: esquecemos nós do nosso “strep-tease”!

Não que a filosofia grega não tenha nada a contribuir para pensarmos a realidade brasileira, dentro de seu contexto político, econômico, social e cultural. O

fato, é que ficamos apenas discutindo suas ideias e nos esquecemos de olhar o contexto e a realidade brasileira. Esquecemos nós do olhar e do posicionamento crítico que possibilita analisar o que serve ou não para a realidade que temos, quiçá para a que pretendemos construir.

É por isso que “o que não é meu e o que é meu me interessam”, como sugere Piza (2011) citado na epígrafe que inicia esta cena antropofágica. O estranho, o estrangeiro, o diferente só faz sentido se digerido junto ao que temos, ao que é nosso. É daí que sai a gosma antropofágica. O germe da criação. Daniel Piza, por meio de seu manifesto *Disgesto Antropófago*, desconstrói antropofagicamente o Manifesto Antropofágico (1928) de Oswald de Andrade, considerando o tempo histórico em que estamos inseridos. O autor traz a partir da reflexão sobre algumas frases do manifesto oswaldiano, as necessidades da sociedade que somos hoje, considerando o que já superamos, e o que ainda não conseguimos destotemizar.

Os pressupostos apresentados pela antropofagia cultural oswaldiana, na década de 1920, ainda tem muito a contribuir para pensarmos a ação humana no mundo, desde que sejamos capazes de (re)atualizarmos suas críticas. *Desnacionalizando-as e desoswaldializando-as* como sugere Castro Rocha (2011). O autor sugere esse exercício, não com o intuito de criticar ou inferiorizar a antropofagia oswaldiana pelo contrário, sua pretensão é a de “recuperar sua potência, pois numa autêntica história literária antropofágica, a devoração do outro deve mesmo ser o princípio norteador” (ROCHA, 2011, p. 659).

A Antropofagia Cultural Brasileira é mais que uma criação de um grupo de artistas, ela é uma forma de ver e viver no mundo, apresentando um “potencial reflexivo muito mais amplo” (ROCHA, 2011). O próprio Oswald, como bem lembra Rocha, ao buscar fundamentação para a construção da ideia de antropofagia cultural em sua tese “A crise da Filosofia Messiânica”, busca ampliar suas referências sobre o tema, partindo do ritual indígena e ampliando sua dimensão. Segundo Oswald

A antropofagia ritual é assinalada por Homero entre os gregos e, segundo a documentação do escritor argentino Blanco Villalta, foi encontrada na América entre os povos que haviam atingido uma elevada cultura – Astecas, Maias, Incas. Na expressão de Colombo, *comiam los hombres*. (...) Tratava-se de um rito que, encontrado também nas outras partes do globo, dá a ideia de exprimir um modo de pensar, uma visão do mundo, que caracterizou certa fase primitiva de toda a humanidade. (ANDRADE, 1970, P. 101)

O rito antropofágico praticado por alguns povos indígenas que aqui vivem não é exclusividade nossa. Rocha (2011) inclusive ousa dizer, e aqui discordo do autor, que a “verdadeira antropofagia foi praticada nos Estados Unidos” e questiona o fato de nos apropriarmos dela como uma “dimensão cultural nossa”. Discordo, não por nacionalismo ou algo do gênero, mas por acreditar que não há uma verdadeira antropofagia a ser praticada, mas, sim, maneiras diferentes de apropriação da mesma. Pois, como lembra o próprio Rocha, citando Paulo Herkenhoff,

A antropofagia é um conceito suficientemente polêmico para não se sancionar como verdade. Nem para se fixar em imagens ou estilos. (...) A antropofagia, enquanto conceito de estratégia cultural, e suas relações com o canibalismo, ofereceu um modelo de diálogo – o banquete antropofágico - para a interpretação. (HERKENHOFF, 1998, p 23; *apud* ROCHA, 2011, p. 663).

Dessa forma, como bons antropófagos que somos, não nos incomodamos com o fato do ritual antropofágico ter sido praticado em diferentes regiões do mundo, afinal, isso não torna nossa história uma inverdade. Muito menos nos descaracteriza culturalmente. Ao contrário, foi devorando os diferentes ritos antropofágicos que construímos a antropofagia cultural brasileira. Fizemos a nossa interpretação. O que nos interessa não é a busca pela pureza ou por uma raiz cultural, pois, qual quer que seja a cultura, o país ou continente ao qual pertence, esta é constituída, certamente da mistura de outras. Toda a cultura é dialética e se move, afirmava Augusto Boal (2010, p.39), e é nesse movimento fronteiro que as culturas e as formas culturais, se reinventam antropofagicamente a partir de si e do outro. Um exemplo é a constituição de Portugal mencionada por Gilberto Freyre (1998), em seu livro *Casa Grande e Senzala*, onde o autor relaciona a predisposição dos portugueses para a “colonização híbrida e escravocrata dos trópicos” com sua formação étnica e cultural constituída através da mistura entre Mouros, Árabes, Dólicos e Semitas. O português para Gilberto Freyre (1998, p. 5), era um “povo indefinido, entre a Europa e a África. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas”. Freyre conta que, foram as “felizes predisposições de raça, de mesolia e de cultura” que possibilitaram aos portugueses se adaptarem as condições de clima e de solo dos trópicos, os quais eram desfavoráveis aos europeus, possibilitando inclusive, a união com a mulher de cor para suprir a

“carência de gente branca para a tarefa colonizadora”. Graças ao “intercurso com a mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical” (FREYRE, 1998, p. 13).

Assim como Portugal, a África e os povos Brasis que aqui estavam, eram constituídos por misturas outras e, com a beleza de sua impureza deram origem ao que somos, possibilitando a vinda de outros povos e de outras misturas. O desenvolvimento de uma determinada cultura, conforme Boal (2010, 38), “não elimina a antropofagia cultural desde que transformada em coisa nossa”. E foi isso que fizemos. A partir de distintos elementos culturais, nos fizemos, e nos fazemos a cada dia, brasileiros. Afinal, o que nos constitui brasileiros são os nossos costumes, as nossas danças, as nossas músicas, os nossos dialetos, a nossa economia, etc. Todos esses elementos combinados de formas variadas pelas diferentes regiões do país, que por meio de suas apropriações, culturais e econômicas, deram origem a “modos brasileiros tão diferenciados uns dos outros, por suas singularidades, como homogêneos pelo muito mais que tem em comum” (RIBEIRO, 2010, p. 97). Cada região brasileira se tornou única por meio de suas devorações, que segundo Ribeiro (2010, p 21), foram configuradas por três “forças diversificadoras”. São elas: 1) a ecológica, que deram origem a diferentes paisagens humanas a partir da relação das pessoas com o meio ambiente e suas adaptações regionais; 2) a econômica, referente a formas de produção diversificadas, as quais deram origem as especializações funcionais de cada lugar e seu gênero de vida; e 3) a imigração, principalmente dos povos europeus, árabes e japoneses, que ao se instalarem em diferentes regiões brasileiras acrescentaram a ela, e ao Brasil, novos elementos culturais. No entanto, como afirma Darcy Ribeiro (2010, p. 21), mesmo:

(...) diferenciados em suas matrizes raciais e culturais e em suas funções ecológico-regionais, bem como nos perfis de descendentes de velhos povoadores ou de imigrantes recentes, os brasileiros se sabem, se sentem e se comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia.

É bem certo que, como diria Mario de Andrade, uma das maiores personalidades do movimento antropofágico, somos gente “sem nenhum caráter”. Esse jeitinho brasileiro, e tantos outros, é muito bem contado por Mario no romance *Macunaíma: um herói sem nenhum caráter*, em 1926 primeiro ano da sua

publicação. No entanto vale lembrar que a ideia de caráter apresentada por Mario (2008, p. 217), não está relacionada apenas a um juízo moral, mas, sim, é entendida como “entidade psíquica permanente”, manifestando-se em todas as suas ações e formas de ser e entender o mundo, “tanto para o bem quanto para o mal”. O brasileiro, como escreveu Mario ao prefaciар Macunaíma,

“(…) não tem caráter porque não possui nem civilização própria nem consciência tradicional. Os franceses tem caráter e assim os jurubas e os mexicanos. Seja porque civilização própria, perigo iminente ou consciência de séculos tenha auxiliado, o certo é que esses uns tem caráter.). Brasileiro (não). Está que nem o rapaz de vinte anos: a gente mais ou menos pode perceber tendências gerais, mas ainda não é tempo de afirmar coisa nenhuma.” (ANDRADE, M., 2008, p. 217-218).

O herói brasileiro, ou anti-herói, como queiram chamar, é atravessado por culturas e costumes diversos. Macunaíma é do Brasil e de lugar nenhum. Mas o que significa ser do Brasil? É, justamente, a descaracterização, a incerteza, a falta de pureza e de uma consciência tradicional e nacional que nos caracteriza. Assim como Macunaíma somos de toda a parte e de parte nenhuma. Esses traços, ou ausência de traços são muito bem apresentados em Macunaíma, um romance que, segundo seu criador, traz em seu enredo - ora religioso, ora pornográfico e sensual - misturado à literatura rapsódica, os “melhores elementos de uma cultura nacional” (ANDRADE, M. 2008, p. 225). Para Mario, a obra Macunaíma possui,

(...) psicologia própria e maneira de expressão própria. Possui uma filosofia aplicada entre otimismo ao excesso e pessimismo ao excesso (...). Possui aceitação sem timidez nem vanglória da entidade nacional e a concebe tão permanente e unida que o país aparece desgeograficado no clima na flora na fauna no homem, na lenda, na tradição histórica até quanto isso possa divertir ou concluir um dado sem repugnar pelo absurdo. (...) Além disso possui colaboração estrangeira e aproveitamento dos outros, complacente, sem temor, e sobretudo sem o exclusivismo de todo o ser bem nascido pras ideias comunistas. O próprio herói que tirei do alemão de Koch-Grünberg, nem se pode falar que é do Brasil. É tão ou mais venezuelano como da gente e desconhece a estupidez dos limites pra parar na terra dos ingleses como chama a Guiana Inglesa. (ANDRADE, M., 2008, p 225-226)

Mario de Andrade, embora não tendo a intenção como ele mesmo afirmou, criou um símbolo nacional. A caracterização do Brasil e dos brasileiros, não está presente apenas no personagem principal da obra, mas, sim, em toda a rede tecida durante a trama. É na relação que os personagens estabelecem, com os lugares por onde transitam que estão os elementos culturais brasileiros. Despropositadamente,

ou não, vão surgindo no decorrer da história, costumes, jogos, brincadeiras e contos populares das diferentes regiões do Brasil. O futebol, por exemplo, grande elemento da cultura brasileira, aparece no romance como uma criação de Macunaíma, a partir de uma história vivida com os manos Maanape e Jiguê. A história é mais ou menos assim: Macunaima e seus manos foram para São Paulo, e lá, dentre tantas outras coisas que aprontavam, resolveram construir um “papi” (casa). Mas o problema era que nunca conseguiam trabalhar na construção da moradia, pois Jiguê só sabia era dormir, e Maanape tomar café. Macunaíma então pensou em uma estratégia, para fazer com que “os manos”, naquele dia, não se entregassem a suas tentações e fossem trabalhar com ele. Pegou um bichinho, colocou no pó de café e mandou que ele mordesse a língua de Maanape quando ele fosse beber. Depois pegou uma taturana branca, colocou no colchão do Jiguê e disse para o bichinho chupar o sangue do mano quando ele fosse dormir. E assim os bichinhos fizeram. E os manos foram com ele trabalhar. Chegando lá, com raiva de Macunaima, os manos resolveram se vingar. Puseram o herói a aparar tijolos e, depois de muitos tijolos jogados, resolveram jogar propositalmente no herói. Então, Jiguê pegou um tijolo transformou em bola, colocou um couro em volta para não machucar tanto, e passou para Maanape, que deu um pontapé, mandando a bola bater em Macunaíma. Assim criaram o bicho do café, a lagarta rosada e o futebol.

Dessa forma Mario de Andrade trás brilhantemente e sedutoramente elementos da cultura brasileira. E junto deles, trás também, a história se fazendo, como é o caso da migração dos nordestinos para São Paulo e do surgimento dos bairros populares. Em *Macunaíma: um herói sem nenhum caráter*, é possível percebermos o movimento que dá vida aos processos de hibridação cultural. As fronteiras culturais e os conflitos existentes nela são fortemente presentes. A brasilidade se fazendo. Nunca concluída.

A antropofagia defendida e incorporada pelos artistas modernistas, nada tinha de nacionalista, como muitos a entenderam. Ao contrário, sua proposta era a exportação. Era a devoração, a mistura, a hibridação. É a partir de elementos estranhos e conhecidos que surge o novo, que surge a possibilidade da criação e, porque não dizer da participação, já que para participar, para passarmos de espectadores para atores, ou especta-atores, é preciso nos colocarmos como somos, e com o que temos. Como afirmou Mario de Andrade (2008, p. 225), no 2º Prefácio de seu livro *Macunaíma* onde relaciona a transitoriedade de suas obras

com a de sua vida: “o que me interessa mesmo é dar para mim o destino que as minhas possibilidades me davam”. Trabalhar com as possibilidades existentes, com aquilo que temos, seja ele nosso ou de fora, é uma das maiores contribuições tanto da antropofagia cultural como dos desdobramentos aqui apresentados. João Almino (2011), ao tecer ideias sobre a “metáfora antropófoga” afirma que esta, ao procurar responder a questão “o que somos” ou “o que nos une”, sugere o olhar sobre o outro. É a existência deste outro e o desejo de conhecê-lo e de devorá-lo que nos une. A afirmativa do autor leva a outra conclusão, a qual vem sendo defendida aqui, a de que a cultura brasileira, não é “voltada unicamente a suas raízes e ao solo brasileiro” tampouco é secundária ou subordinada a civilização europeia. Ao contrário, “está não apenas aberta ao outro, mas preparada para devorá-lo” (ALMINO, 2011, p. 55). Aceitamos então a sugestão de Boal (2010, p. 38), e “comamos o necessário e saboroso, os avanços da ciência, as técnicas de fabricar o pão e o vinho, os primitivos rádios galena e a internet, o piano e o violão, (...)”. Comamos tudo o que nos servir. A antropofagia cultural, como afirma Boal (2010, p. 36), “é dever cidadão”. Podemos comer a cultura alheia, dizia o autor, “devorá-las como certas nações indígenas devoravam seus inimigos na suposição de que, com seu sangue e carne, pudessem se robustecer!” (BOAL, 2010, p.36). O que não podemos é deixar de transformar isso tudo em coisa nossa. Para isso é preciso ruminá-la. Digerí-la.

Ainda que tenha passado mais de 9 (nove) décadas do movimento modernista e do lançamento da Antropofagia Cultural Brasileira ao mundo, suas ideias nunca ocuparam um espaço tão vasto de discussão. Diria até que a intenção dos antropófagos de criar uma teoria de exportação foi alcançada com sucesso. E o mais importante, hoje nos damos conta da contribuição dos pressupostos antropofágicos para pensarmos o Brasil e os brasileiros. A nossa interpretação antropofágica tem sido referência para a devoração e criação de nós mesmos, do que somos e do que queremos ser, culturalmente, economicamente e politicamente. Aceitar, entender e respeitar nossa diversidade e as diferentes formas de estar no mundo implicadas nela, é premissa básica para a uma convivência mais ecológica. No entanto, como bem sugere Almino (2011, p. 61), é preciso deixar espaço para a troca, a hibridação e a mistura, pois, “o confronto e o diálogo são fundamentais, mesmo para reforçar as tradições e as culturas locais”.

Nossa relação com o estrangeiro busca construir outros caminhos, porém, como diria Piza (2011): “Fizemos carnaval! Mas isso não se transformou em capacidade real de abraçar as diferenças”. Ainda somos incapazes de olhar o outro. De nos alimentarmos do outro. Ou será que nosso medo maior, é o de que o outro nos deixe nu diante dele? A nossa independência agora, alerta Daniel Piza (2011), “tem de ser em relação aos nossos mitos convenientes. O futuro como obra, até onde nos pertence”. Sem totens e sem tabus. Liberdade cultural de fato. Que a aceitação das nossas diferenças não fique só nos discursos acadêmicos e intelectuais, mas que se estenda às ações cotidianas. Assumamos nossa herança devoradora. Somos canibais culturais. Como sugere Almino (2011, p. 56),

(...) não se trata de dizer apenas que somos uma mistura de culturas, nem uma conjugação entre o primitivo e o civilizado. Nossa abertura é feita através de bons dentes e de um grande estômago. Somos capazes de devorar o outro, e com isso, regenerar nosso próprio tecido, produzindo o novo.

Então, é hora de afiarmos os dentes e prepararmos o estômago. Chega de repetirmos sempre as mesmas coisas. Chega de teorias e discursos pedagógicos ideais que só cabem no papel. Precisamos nos apropriar antropofagicamente daquilo que estudamos. Não interessa de onde vem a fonte, mas, sim, os critérios usados para sua apropriação. A forma como interpreto e transponho para a realidade histórica e política do meu contexto o que foi elaborado, é que dá sentido e significado ao vivido. Roberto Gomes (1984), ao constatar a falta de uma Filosofia brasileira, afirma que a criação desta “só terá condições de originalidade e existência quando se descobrir no Brasil. Estar no Brasil para poder ser brasileira”. Isso não significa estar no Brasil fisicamente, mas, sim, pensar o Brasil a partir daquilo que ele é sem desconsiderá-lo política, social e culturalmente. E aqui lembro as palavras de Oswald de Andrade (1970) quando este ao falar de suas viagens à Europa afirma não ter trazido de lá outra coisa se não o Brasil. Nesse mesmo sentido, Hélio Oiticica ao referir-se em uma entrevista²⁵ sobre suas produções artísticas na época em que viveu em Nova York, e sobre o conjunto de artistas que, na mesma época ²⁶

²⁵ A entrevista foi publicada originalmente no livro *Patrulhas Ideológicas*, 1980. Coleção *Encontros/Hélio Oiticica*, 2009.

²⁶ Década de 1970.

produziu fora do Brasil, afirma a brasilidade de sua arte, e a de seus colegas artistas, pois nela estão presentes elementos brasileiros.

Pensar a educação nesta perspectiva implica a construção de práticas educativas significativas, onde, tanto o educador quanto os educandos estejam envolvidos efetivamente e afetivamente com a ação de ensinar e de aprender. Implica a criação de uma educação brasileira que não negue suas realidades, sejam elas quais forem. É ora de assumirmos os nossos cenários brasileiros. Assumirmos nossa geografia extensa, diferente, intempestiva e irregular. Assumirmos também nossa história e nossa biologia. O que nos constitui como brasileiros. Minha intenção não é defender uma educação nacionalista, alias se isso fizesse iria contra os pressupostos antropofágicos que trago como contribuição para pensarmos a educação, bem como as contribuições de seus desdobramentos. O que proponho é que, enquanto profissionais da educação brasileira, passássemos a pensar a educação a partir do Brasil e dos brasileiros. Sem ignorar o estrangeiro, mas, devorando-o. É ora de começarmos a construir nossas próprias teorias e praticas, e de destruímos antropofagicamente nossa colonialidade (FIGUEIREDO, 2009). Pois, até agora, o que temos feito é ainda bem próximo do que problematiza Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro *Raízes do Brasil*, ao falar sobre o “apego bizantino dos livros” incorporado pelos brasileiros ao longo da nossa história. O autor relata que,

Ainda quando se punham a legiferar ou a cuidar de organização e coisas práticas, os nossos homens de ideias eram, em geral, puros homens de palavras e livros; não saiam de si mesmos, de seus sonhos e imaginações. Tudo assim conspirava para a fabricação de uma realidade artificiosa e livresca, onde nossa vida verdadeira morria asfixiada. (HOLANDA, 2008, p. 163)

O fato é que, muitos de nós educadores, intelectuais e acadêmicos, ainda estamos presos a esses hábitos bizantinos. Ainda estamos produzindo discussões e reflexões acerca da educação em geral, e da educação ambiental em particular, a partir de uma realidade fabricada “artificiosa e livresca” (BUARQUE, 2008). Antes que essa prática nos asfixie ainda mais, é bom que comecemos a pensar e a praticar uma educação brasileira. No entanto, tal construção não é tão simples assim, e implica um exercício, talvez, pouco habitual entre nós, embora muito discutido. Implica uma leitura e interpretação crítica, no sentido proposto por Gomes

(1944), da realidade vivida. A crítica, como afirma Roberto Gomes (1944), “é algo a ser assumido, é uma posição do espírito. E não a assumo do ponto de vista da eternidade. Por um motivo simples: não estou na eternidade. Estou no tempo, num lugar. (...)”. Logo, minha postura diante do mundo, minha concepção e forma de vivenciá-la não acontece de forma fixa e estagnada, mas, se dá no movimento do tempo vivido. A medida que vivemos o tempo presente, transformamos a nós mesmos e ao mundo, nos hibridamos e damos origem a novas culturas e formas de ser e estar no mundo. Assumir uma postura crítica diante do tempo e lugar que estamos, significa, segundo Gomes (1944) acabar com a “distância entre o que digo e o que sou”. Isso implica assumir posturas considerando o tempo vivido, a realidade e as necessidades de cada lugar. Implica posicionar-se espiritualmente dentro desse contexto que é temporal, político, cultural e social. E por isso está em constante transição ou inacabamento como diria Freire. O tempo está sempre sendo. Nesse sentido, não há como permanecermos com ideias e posturas fixas e acabadas. A preguiça intelectual é o que leva ao exercício da cópia. É certo que historicamente, nossa apropriação acadêmica, das teorias e do mundo da vida não priorizaram a criação. Ao contrário. Copiamos, copiamos e copiamos. Nossa formação espiritual, como afirma Sérgio Buarque de Holanda (2008, p. 158), foi determinada pelo,

(...) prestígio da palavra escrita, da frase lapidar, do pensamento inflexível, o horror ao vago, ao hesitante, ao fluido, que obrigam a colaboração, ao esforço e por conseguinte, a certa dependência e mesmo abdicação da personalidade (...). Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental apurado e fatigante, as ideias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, parecem-nos constituir a verdadeira essência da sabedoria.

Copiar não nos serve mais. Nunca serviu. Como muito bem afirmou Daniel Piza (2011, p. 63): “Temos capacidade da lógica. É preciso exercê-la melhor”. Não precisamos de roteiros. Mas que ousar fazer que o faça com consistência. Os modelos nos interessam somente se forem dignos de devoração. Já ficamos tempo demais presos a padrões exteriores. A educação de maneira geral e a formação de professores e a educação ambiental em particular precisam assumir mais suas posições. Precisam ter posições. Diminuir a distância entre o dizer e o ser, parece ser discurso antigo, e admito que seja, já que há muito se fala disso. No entanto, ainda considero necessário trazer para reflexão, pois, ainda não vejo a busca desse

exercício na prática. O educador, como sugere Paulo Freire (2011, p. 167), “deve ajudar os educandos a se envolverem no planejamento da educação, ajudá-los a criar a capacidade crítica para pensar sobre a direção e os sonhos da educação e para participar das coisas”. A educação é sempre diretiva, como afirma Freire, mesmo quando não definimos quais concepções políticas a sustentam, esta nunca é neutra. E aqui reafirmo a importância da escolha de nossos critérios. A escolha da nossa comida é fundamental. Caso contrário, corremos o risco de uma congestão, ou, de uma infecção intestinal/intelectual. Por isso se torna necessário, não apenas falar sobre a antropofagia cultural e sobre os seus pressupostos, mas, é importante vê-los na prática. Presenciar e vivenciar a devoração antropofágica cotidianamente. A antropofagia cultural foi e é uma forma crítica de se posicionar, pois estava imersa de seu tempo, de suas necessidades culturais, sociais, econômicas, do desejo de desenvolvimento e progresso de seu contexto histórico. E diante disso marcou posições firmes, debateu ideias, criticou e foi criticada. Fez enfim seu “*streap-tease* cultural” (GOMES, 1944), e deixou a receita para quem a quisesse seguir. Receita esta, diga-se de passagem, nada prescritiva. Alias, a única prescrição era a de não prescrever nada. Cada um que crie sua própria receita. E que a viva de forma intensa.

No entanto, que fizemos nós com isso? O que deveríamos ter feito? Devíamos ter regurgitado nossa comida e vomitado os excessos. E chega de idealizarmos a felicidade absoluta. A educação ideal. Precisamos atuar no real. A alegria de hoje pode não ser a mesma de amanhã. Nem a matemática é exata. Viva a experimentação! A experiência. Sejamos autores e atores. Protagonistas de nossas ideias.

O banquete continua. Essa é só mais uma cena.

Afiem seus dentes e preparem o estômago.

E não esqueçam de vomitar os excessos!

4.2 A antropofagia e seus cenários culturais: uma geleia geral...

A devoração antropofágica de Oswald de Andrade e seus companheiros, não foram infrutíferas. Digamos que, o “Homem sem profissão”, como auto intitulou-se em sua obra “Um homem sem profissão: sob as ordens da mamãe”, tenha conseguido realizar um bom trabalho. Penso que ele tenha exercido sua não-profissão, ou, suas múltiplas profissões, da melhor maneira possível, deixando para o Brasil, e para os brasileiros e as brasileiras um importante legado: O legado antropofágico.

As proposições apresentadas no movimento antropofágico consagraram-se, como o marco inicial para a construção do que hoje denominamos de “arte contemporânea”. Por meio da Semana da Arte Moderna, os antropófagos organizaram, segundo Paulo Almeida (1976, p. 23), “o primeiro movimento coletivo no sentido da emancipação das artes e da inteligência brasileira”. Movimento este que, mais tarde, na década de 1950 e 1960, do século XX deu origem as ideias que inspiraram o movimento Tropicalista no Brasil.

O movimento Tropicalista constituiu-se em uma tendência que se manifestou em vários campos da cultura nacional, nas artes plásticas, com Hélio Oiticica; Glauber Rocha no cinema novo; José Celso Martinez Correa no teatro. A música, que tornou mais conhecida esta tendência, contou entre outros, com Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Torquato Neto, Capinam, Gal Costa, Nara Leão, maestro Rogério Duprat... Assim como o movimento antropofágico o tropicalismo buscava quebrar alguns tabus e (des) acomodar ideias cristalizadas e cansadas. Buscava a valorização das “coisas da nossa terra” e ao mesmo tempo denunciava a realidade vivida, na época, pelos brasileiros. Os tropicalistas, como afirmou Fred d’Orey (2008, p. 09), ao apresentar o livro *Tropicália*, que reúne textos de diferentes personalidades que participaram do movimento, “pregavam olhar para o próprio umbigo sem nunca deixar de perceber o que acontece no mundo”. A música, a literatura, as artes plásticas, o cinema, enfim, as diversas formas de representar o imaginário da sociedade de então, foram maneiras encontradas para “sacudir” os alicerces do cenário político e cultural brasileiro. A ânsia por (re) pensar a realidade

vivida nesta época fica bem explícita em uma entrevista²⁷ de Caetano Veloso a Zuza Homem Mello, em 20 de agosto de 1967. Nela, Caetano afirma o seguinte:

Acho que a música brasileira, depois da bossa nova, ficou discutindo tudo que a bossa nova propôs, mas não saiu dessa esfera, não aconteceu nada maior. Eu, pessoalmente, sinto necessidade de violência. Acho que não dá pé pra gente ficar se acariciando. Me sinto mal já de estar ouvindo a gente sempre dizer que o samba é bonito e sempre refaz o nosso espírito. Me sinto meio triste com estas coisas e tenho vontade de violentar isso de alguma maneira. É a única coisa que me permite suportar e aceitar a idéia de manter uma carreira musical, porque uma coisa é inegável: a música é a arte mais viva em todo mundo. O que acho é que a música tem sido utilizada muito pra gente se manter enganado e eu não quero mais. Quero que a gente saiba mesmo, que a gente engula e veja que a gente está num país que não pode nem falar de si mesmo. A gente tem que passar a vergonha toda pra poder arrebentar as coisas. (CALADO, 1997: 117).

Essa insatisfação com o cenário brasileiro, não só no que se refere à música, mas a situação como um todo - já que nesta época a sociedade brasileira vivia o período histórico da ditadura militar - não foi só sentida por Caetano, mas, também, por muitos outros artistas e anônimos que, de alguma forma, contribuíram para uma mudança em favor da liberdade de expressão. E foi como um chamamento à contestação à organização dos diferentes grupos sociais e a busca de espaços de contestação aos acontecimentos do momento que a composição *Tropicália*, símbolo do movimento Tropicalista, foi criada. A titulação da música teve origem numa obra de Helio Oiticica chamada *Tropicália*. Esta foi sugerida por Luis Carlos Barreto²⁸ que ao ouvir a composição de Caetano enxergou nela características fortes que lembravam a obra de Oiticica. Apesar da ideia de Barreto não ter agradado Caetano inicialmente, pois o nome além de dar a ideia de uma música “tropical e exótica”, bem diferente daquilo que o cantor buscava, ainda havia a questão de que o autor da *Tropicália* pudesse “não se agradar do empréstimo”, porém por falta de outra opção Caetano aceitou a sugestão (CALADO, 1997, p. 162). Pode-se dizer que começa a ser definido, neste momento, o nome do movimento que ficou conhecido como Tropicalista.

No entanto, este movimento nada tinha de linear ou de organizado. A sua organização era a desorganização. A surpresa. O experimento. Os tropicalistas

²⁷ Segundo Calado (1997, p. 117) está só foi publicada uma década mais tarde.

²⁸ Fotógrafo de Vidas Secas e Terra em Transe, posteriormente escritor de cinema. Pessoa para qual Caetano vinha mostrando suas canções.

como ficaram conhecidos, fizeram suas manifestações de forma isolada e, despropositadamente articulada, e, aos poucos foram descobertos e se descobriram tropicalistas. Foram várias ideias na cabeça e muitos instrumentos nas mãos, e no corpo todo, que organizaram o movimento e orientaram o carnaval feito pelos tropicalistas. Arlete Neves em seu artigo *Tropicalismo: movimento, mito, escola ou cafajestada sob encomenda?*, questiona provocativamente o que foi o tropicalismo, apontando em sua construção a irregularidade do movimento. Segundo a autora: “De repente todo mundo começou a falar de tropicalismo. (...) E tudo ficou muito confuso.” (NEVES, 2008, 118). Embora ninguém soubesse muito bem o que estava acontecendo e do que estavam falando exatamente, todos queriam fazer parte de alguma forma da novidade. Inclusive, profissionais de diferentes áreas - diga-se de passagem: “gente de gabarito” - começaram a orientar suas produções culturais com base no movimento. E o pessoal “ávido por novidade” como menciona a autora, não pouparam palpites sobre o acontecimento. Tentar explicar o que foi o tropicalismo, talvez seja quase tão desafiador do que definir a antropofagia. Arlete Neves ao tentar fazer isso recorre às palavras de Nelson Motta, segundo ela um “teórico do movimento”. Para Motta (apud, NEVES, 2008, p. 120) o tropicalismo foi “uma série de ideias esparsas que anota certas tendências e determinada visão da realidade brasileira”. Este, argumenta Motta (apud NEVES, 2008, p. 120), “não tem exatamente uma ideologia ou estética. Sua proposição seria encontrar uma forma de expressão coerente com a realidade brasileira, mostrar as coisas como elas são realmente, sem manter a mistificação contínua”.

Buscando reconhecer o Brasil como ele era, com sua beleza e sua feiura, os tropicalistas foram construindo suas práticas culturais. Dispersas, mas próximas. E assim foram descobrindo, cada um a sua maneira, aproximações das suas produções culturais com o movimento antropofágico. Caetano Veloso, por exemplo, conta em seu livro *Antropofagia* (2012), que descobriu Oswald e a sua concepção antropofágica, por meio de José Celso Martinez Correa, com a peça teatral *O Rei da Vela*. A peça foi escrita por Oswald de Andrade em 1933, sendo apresentada em São Paulo 30 anos depois, sob a direção de Zé Celso, pelo Grupo Oficina. Tal grupo teatral fazia parte da companhia *Teatro Oficina*, fundada em 1954 na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, por Zé Celso, Carlos Queiroz Telles e Amir Haddad. Ao assistir a peça Caetano conta que teve a dimensão de que estava realmente acontecendo um movimento importante no Brasil. Um movimento que

segundo ele: “transcendia o âmbito da música popular” (VELOSO, 2012, p. 50). Caetano até então, não conhecia pessoalmente Zé Celso, para quem foi apresentado logo após o espetáculo indo jantar com ele em seguida. Nessa janta pode conhecer um pouco mais sobre Oswald de Andrade e falar das relações que fez entre a sua música e a peça oswaldiana dirigida por Zé Celso.

Já para Hélio Oiticica a relação do seu processo criativo com a antropofagia oswaldiana surge aproximadamente em 1966 (um pouco antes provavelmente) ao buscar referências para conceituar a *Nova Objetividade*, criada neste ano. A partir dessa teoria surge a obra *Tropicália* em 1967. Oiticica pretendia com a ideia de *Nova Objetividade* “instituir e caracterizar um estado de arte brasileira de vanguarda, confrontando-o com os grandes movimentos de arte mundial” (H.O, 2008, p.98). Para tal fez-se valer da teoria antropofágica oswaldiana, destacando-a como “elemento importante nesta tentativa de caracterização nacional” (H. O, 2008, p. 98-99). A *Tropicália* foi então, segundo Hélio Oiticica: “(...) a primeiríssima tentativa consciente, objetiva de impor uma imagem obviamente brasileira ao contexto atual de vanguarda e das manifestações em geral da arte nacional” (2008, p, 99). Essa obra não surge como mágica, mas sim, tem uma forte influência da série *Parangolé* produzida em 1964 e da experiência vivenciada por Oiticica no Morro da Mangueira, como morador e passista da escola de samba. Foi sua vivência nesse espaço urbano e as sensações provocadas pela sua arquitetura e por sua gente que inspirou a criação de *Tropicália*. Esta, segundo Oiticica encerra toda uma serie de proposições de sua *Arte Ambiental* ou *antiarte*, onde, em contraposição ao “mito universalista da cultura brasileira, calcada na Europa e na América do Norte” (H.O, 2008), propõe o *mito da miscigenação*. Como afirma Hélio,

(...) quis eu com a *Tropicália* criar o *mito da miscigenação* - somos negros, índios, brancos, tudo ao mesmo tempo - nossa cultura nada tem a ver com a européia, apesar de estar até hoje a ela submetida: só o negro e o índio não capitularam a ela. Quem não tiver a consciência disso que caia fora. Para a criação de uma verdadeira cultura brasileira, característica e forte, expressiva ao menos, essa herança maldita européia terá de ser absorvida, antropofagicamente, pela negra e índia da nossa terra, que na verdade são as únicas significativas, pois a maioria dos produtos da arte brasileira é híbrida, intelectualizada ao extremo, vazia de um significado próprio. (OITICICA, 2008, p. 102).

Por meio do *mito da miscigenação*, Hélio Oiticica faz o exercício antropofágico, sugerido por Oswald da *transformação do tabu em totem* propondo

uma “*desidealização do Brasil*”. No entanto, para a possibilidade deste exercício não basta apenas inserir bananeiras e palmeiras nas produções culturais, como fizeram muitos artistas ao tentar seguir o tropicalismo como afirma Oiticica (2008). É preciso estar imerso, de corpo e espírito, no universo produzido, produzindo-se também com ele. É necessário o *vivencial* (H.O, 2008). Passar pelo corpo. Experimentar. Esta foi a proposta da Tropicália: “a consciência de um não-condicionamento às estruturas estabelecidas, (...). Qualquer conformismo, seja intelectual, social, existencial, escapa à sua ideia principal.” (H.O, 2008, p. 103).

A Cruzada Tropicalista como denominou Nelson Motta, em um artigo assim intitulado, propunha “assumir publicamente tudo o que a vida dos trópicos pode dar, sem preconceitos de ordem estética, sem cogitar de cafonice ou mal gosto, apenas vivendo a tropicalidade e o novo universo que ela encerra ainda desconhecido.” (MOTTA, 2008, p. 50). É nessa perspectiva que surge o Cinema Novo com Glauber Rocha, Gustavo Dahl e Paulo César Saraceni, sendo os filmes, *Deus e o diabo na terra do sol*, *Terra em transe* e *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro*, os mais conhecidos e premiados, entre outros. Os amigos jovens cineastas trocam correspondências. Glauber no Brasil e Gustavo e Paulo na Itália tecem discussões, comparações e problematizações acerca do cinema, em especial o brasileiro. As “fococas eurobrasileiras”, como denomina Sylvie Pierre (1996), amiga e biógrafa de Glauber, é um agente estimulador para a construção da ideia de um Cinema Novo brasileiro. É nas correspondências que os amigos discutem sobre os rumos do cinema no Brasil e também, sobre a dimensão que a produção cinematográfica assumia em países europeus como Itália, França e também Portugal.

Percebendo a tendência para a qual o cinema se direcionava, os amigos, que já haviam estabelecido relações com Bernardo Bertolucci e Marco Bellocchio - jovens participantes do cinema italiano, e hoje renomados cineastas - articulavam ideias para balançar os alicerces do cinema brasileiro. Alicerces estes que muito pouco tinha de criativo e original, pois estava calcado, segundo Glauber Rocha (2008) numa concepção “revisionista que dava importância ao drama e ao desenvolvimento do espetáculo” apenas. Havia a necessidade de se construir um cinema político que representasse as diferentes realidades brasileiras, apresentando o Brasil com seu subdesenvolvimento, suas contradições, suas estranhezas e felicidade. Fazer uma crítica ao subdesenvolvimento utilizando os materiais do próprio subdesenvolvimento era uma das intenções do Cinema Novo e do movimento

tropicalista em seus diferentes cenários de maneira geral. O tropicalismo, como afirmou Nelson Motta

(...) nada tem de nacionalismo exacerbado. Mas sim uma tentativa de dar visão crítica de uma sociedade brasileira: “não da realidade que alguns fingem que existe, mas de alguma coisa que, se é cafona, de mau gosto, cafajeste ou grossa, deve ser assumida e criticada dessa maneira e através desse caminho.” (2008, p. 121)

Nesse sentido, os novos cineastas pretendiam além de propor uma outra relação de atuação dramaturgica entre os personagens e o cenário, problematizar a indústria cinematográfica brasileira calcada em cultura de cópia dos modelos Hollywoodianos. O que se pretendia era justamente criar um cinema anti-hollywood, com uma indústria que seria o seu negativo, permitindo não uma política de autores, mas, uma política de criatividade, em que os produtores, se tornassem produtores de seus próprios filmes (ROCHA, 2008). A criatividade era um elemento chave para o movimento do cinema novo, e este superou inclusive a falta de investimento e recursos para o cinema brasileiro. Com “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão” como costumava dizer Glauber Rocha, os novos cineastas retratavam as realidades brasileiras, gritavam sua fome e seus sonhos. Rocha tenta assim definir o que foi o movimento do cinema novo no Brasil:

Se você me perguntar portanto o que caracterizava teoricamente o ‘Cinema Novo’, eu diria isso: a necessidade de criar uma cultura revolucionária em um país subdesenvolvido, isso, do ponto de vista cultural, do ponto de vista cinematográfico, a necessidade de internacionalizar o problema através do meio artístico internacional por excelência, do século XX, que é o cinema. (Rocha, apud, PIERRE, 1996, p. 200)

A atitude antropofágica do cinema novo e de tudo que representou este movimento está, na ideia de se apropriar daquilo que está latente no mundo e por meio dela dizer criativamente sua realidade, problematizando-a e transformando-a. A tropicália, a antropofagia e seu desenvolvimento são a coisa mais importante hoje na cultura brasileira (ROCHA, 1969, apud, PIERRE, 1996, p. 142), pois propõem uma outra atitude de reconhecimento da nossa cultura. Uma atitude crítica e criteriosa, mas não excludente e pré-conceituosa. Aberta à hibridação e seus riscos, mas, que não desconsidera o que não quer hibridar-se. Propositora de métodos e teorias, mas, jamais prescritoras de receitas.

Transpor os pressupostos antropofágicos e tropicalistas para as nossas práticas educativas, exige uma outra atitude educativa e pedagógica. É comum lermos, falarmos ou escutarmos educadores, teóricos e pesquisadores da área dizerem que somos os sujeitos construtores do nosso próprio conhecimento. No entanto, quais são os espaços construídos na escola, provocadores desta construção? Até que ponto, estamos possibilitando com que o educando de fato construa o seu conhecimento? Embora sejamos sabedores de que qualquer conteúdo ou informação para ser apreendido e tornar-se conhecimento deve ser significado pelo indivíduo que busca apreender, ainda cultuamos uma educação baseada na repetição e na memorização. Esquecemos, ou não estamos interessados em lembrar, que o aprendizado passa pelo corpo. É no corpo que ele acontece. O registro e a construção do conhecimento não estão apenas na mente, mas, sim, no corpo todo. Como diria Augusto Boal (2009): “O corpo humano que acaba de nascer é habitado: tem gente dentro!” A escola, e nós educadoras e educadores, precisamos reconhecer esse corpo e encontrarmos meios de provocar nele o desejo de conhecer e de apreender. A antropofagia e as diferentes formas como se manifestou em seus cenários culturais tem muito a contribuir para a formação de professores (as), em especial no que se refere à prática com a educação ambiental, pois convida-nos a construção de uma educação mais provocativa e propositora. Uma educação ousada, inventiva e criadora. Que saiba escolher seus critérios e defendê-los com propriedade. Uma educação fundamentada não apenas em teorias, mas, que traga como parte de seus artefatos pedagógicos o *vivencial*.

4.3 Um diálogo criativo, participativo e antropofágico: em cena Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal

E Oswald, no fim da vida, nos seus últimos garranchos – os manuscritos estão na Unicamp -, escreveu uma carta e enviou para o Congresso dos Escritores, pedindo que dessem muita atenção para a antropofagia, pois a antropofagia era uma forma de civilização muito sofisticada, ainda não estudada, que merecia um exame mais cuidadoso, por parte de antropólogos, artistas e cientistas, porque era a chave para a compreensão do Brasil. Então ele dizia que para a vida não há salvação, não há messias, não, o que existe é o advento de um dia: a vida é devoração permanente. E essa alta sabedoria está na antropofagia. (CORRÊA, apud, COSTA, 2011, p. 74).

Oswald, assim como os demais antropófagos, sabia muito bem da importância da antropofagia não só para a compreensão do Brasil, mas, também, para o curso de sua formação futura. Desejavam eles que nós brasileiros assumíssemos nossa criatividade e inventividade, sem negar o que somos e sem nos fecharmos ao estrangeiro. Que fossemos capazes de devorar o estrangeiro sem culpa ou sentimento de inferioridade, como sugeria Mario de Andrade, para, assim, assumirmos nossa brasilidade e a partir dela construir nossas teorias, filosofias e, porque não dizer a nossa educação. No entanto, para o “exercício de uma impiedosa antropofagia”, como afirma Roberto Gomes (1944), é necessário entendermos o que nos aconteceu. Desmontarmos nosso pensamento e postura colonizada que, ao longo da nossa história, fez com que acreditássemos que somente o que não nos pertencia era bom, e sentíssemos vergonha do nosso jeito brasileiro de ser, nossa cultura sempre em estado de hibridez. Um exemplo muito bem colocado por Roberto Gomes é o perfeccionismo com que procuramos falar uma língua estrangeira, enquanto que, “um norte-americano ou um europeu costuma falar português com a fluência de quem cospe cascalhos. E não dão a isso a menor importância. São o que são e querem ser o que são”.

Gomes ao discorrer sobre a construção de uma consciência brasileira, nos chama a atenção para o fato de que durante muito tempo vivemos a partir de modelos que não eram nossos. Vivemos querendo ser “não-brasileiro” (GOMES, 1944, p. 102). Primeiro desejamos ser europeus, depois desejamos ser norte-americanos. Estes são resquícios de um país que, segundo o autor, nasceu sem

nenhuma pretensão de existir, pois as pessoas que para cá vieram pretendiam apenas acumular riquezas e retornar ao seu país de origem (GOMES, 1944). Fazendo dessas terras uma extensão das terras europeias, que produziria o que lá não era possível. Esse caminho acabou por gerar a negação de uma cultura que se reconhece como brasileira. Alias, vale lembrar que até o século XVIII “o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade, era praticamente inexistente” (MOOG. V, apud; GOMES, 1944, p. 101). Na educação não foi diferente. Ainda hoje buscamos nas referências estrangeiras receitas para os nossos problemas. No entanto o estrangeiro só pode ter algo a nos oferecer se for devorado antropofagicamente!

Nós brasileiros e brasileiras, ainda estamos construindo nossa identidade. Identidade que se apresenta, a partir de gestos, gostos, formas, sabores, saberes e fazeres diferentes. A diversidade cultural presente no Brasil é tão significativa a ponto de que, para os próprios brasileiros viajar por seu país é conhecer novas formas de ser e de atuar no mundo. No entanto, embora as diferenças possam ser percebidas, as semelhanças também o são, pois cada lugar contribui para entendermos um pouco mais da formação cultural brasileira e nos reconhecermos brasileiros. A Semana de Arte Moderna de 1922, com sua proposta antropofágica soube muito bem apresentar essa diversidade, e por meio dela realizou “a primeira tentativa de independência cultural dos modelos estrangeiros” (GOMES, 1944, p. 96).

O antropófago, como bem afirma Antônio de Alcântara Machado ao apresentar a 1ª Dentição da Revista de Antropofagia, em Maio de 1928, “come o índio e come o civilizado: só ele fica lambendo os dedos. Pronto para comer os irmãos”. A antropofagia, “forma de civilização sofisticada” como afirmou Oswald, merece um exame não só por parte de antropólogos, artistas e cineastas, mas, também, por parte de educadoras e educadores que acreditam na possibilidade da construção de uma educação “independente culturalmente de modelos estrangeiros”. Que não tenha vergonha de ser o que é, e que esteja sempre pronta para comer os irmãos e lamber os dedos. Comer, como afirma Oswald no Manifesto Antropófago II, ano 449 do encontro de Montaigne com os tupinambas,

(...) significa aufleben, isto é, negar preservar e transcender, o que equivale em língua de antropófago, a mastigar o alimento, recebê-lo no estômago e transformá-lo. Graças a essa dialética somos os verdadeiros agentes do

processo de universalização. Nossa antropofagia consiste em negar todas as particularidades, em preservá-las e em integrá-las, dialéticamente, num universalismo concreto que conserva e transcende as diferenças. (ROUANET, 2011, p. 52).

Foi mastigando o alimento, recebendo-o no estômago e transformando-o que Oiticica, Freire e Boal construíram a sua performance intelectual e, porque não dizer, educativa. Ambos os autores, embora tenham realizado trabalhos diferentes, foram escolhidos para esse diálogo antropofágico para a educação, por apresentarem no percurso de construção da sua prática, o exercício antropofágico de devoração. Cada um a sua maneira, e com os elementos do seu tempo e dos lugares por onde andaram construíram suas ideias negando todas as particularidades, mas ao mesmo tempo preservando-as e integrando-as “dialéticamente, num universo concreto que conserva e transcende a diferença”, como sinaliza Oswald de Andrade na epígrafe acima.

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 contribuição de Paulo Freire para a educação e para as educadoras e educadores, não se resume ao “método de alfabetização” que desenvolveu na década de 1960, como bem afirma Ana Araujo Freire, esposa de Freire e disseminadora de suas ideias, em entrevista com Márcia A. Germano e Marcos Reigota. Ana, ao ser questionada sobre as várias denominações que nós, pesquisadoras e pesquisadores, construímos sobre as ideias de Freire, como por exemplo, método de alfabetização; teoria do conhecimento; ou ainda concepção de educação, afirma que:

(...) não criou apenas um método de alfabetização, ele criou uma nova concepção de educação, “uma certa compreensão de educação”, como preferia dizer. E esta compreensão é uma compreensão teórica. Teórica porque ele testou na prática e voltou à teoria e foi sempre fazendo esse movimento da sua compreensão reflexiva para a prática e desta voltando àquela, aperfeiçoando a sua compreensão de educação. Então, o que ele criou é uma teoria, é uma epistemologia. (REIGOTA; GERMANO, 2009, 22)

Esta “teoria” ou “epistemologia”, desenvolvida pelo educador Paulo Freire, vem fundamentada em uma proposta educativa onde a aprendizagem acontece permeada por uma “relação de autêntico diálogo” (FREIRE, 1983) e respeito aos saberes dos educandos. Diálogo este, que segundo Ana Araújo Freire,

(...) muitas vezes é confundido com bate-papo, diálogo para Paulo era, é, a estratégia para se chegar ao conhecimento, com amorosidade. As táticas que são os caminhos que culminam na estratégia de apropriarmos-nos do objeto do conhecimento pode se dar de formas diferentes de diálogos, mas sempre negadora da “educação bancária”. (REIGOTA. GERMANO, 2009)

O diálogo, como busca exemplificar Ana, pode acontecer por uma simples troca de olhares e gestos, pela forma curiosa com que acompanhamos a “linha de raciocínio” do outro que está conosco desvendando o objeto de desejo do nosso conhecimento, nas perguntas feitas e nos momentos de reflexão. Tal proposta nos instiga a repensar nossas práticas educativas que, muitas vezes, são pautadas em

valores disciplinadores e autoritários, onde o educando tem seus saberes silenciados. Esse silenciamento do *ser*, é discutido por Fleuri (2008), em seu livro *Reiventando o Presente: pois o amanhã se faz na transformação do hoje*. Para Fleuri, o silenciamento do *ser* acontece aos poucos. Primeiro o silenciamento do corpo, onde os educandos são estimulados a ficarem quietos e comportados em seus respectivos acentos. Em segundo o silenciamento da palavra, onde os educandos são quase que proibidos de falarem entre si, devendo falar o menos possível, e ficarem atentos à explanação do professor. Uma atitude muito comum realizada, pela escola e pelos professores(as), na tentativa de evitar essas “conversas paralelas”, é a de manter os estudantes distantes de seus amigos na organização das turmas e das carteiras na sala de aula. Tal “repressão”, segundo Fleuri (2008) acaba por gerar o silenciamento da mente, da vontade e da comunidade. Na medida em que corpo e palavra vão tendo seu espaço limitado o pensar deixa de ser estimulado, pois seus questionamentos e respostas são tolhidos, e, como bem coloca Fleuri (2008), acaba por se tornarem “quase mecanizados”. Dessa forma, a vontade de participação e de decisão dos educandos, sobre os mais diferentes assuntos e situações que possam acontecer no cotidiano escolar, e conseqüentemente em outros espaços onde estes atuam, é da mesma forma silenciada, pois, suas vivencias neste espaço educativo ensinou-lhes que: há alguém que sabe e alguém que não sabe; alguém que ensina e alguém que aprende; alguém capaz de tomar decisões e alguém capaz de exercê-las.

Como formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, curiosos e capazes de buscarem alternativas para os problemas do seu tempo, a partir de uma prática doutrinadora? Uma prática que dá ao educando um único direito: o de cumprir todos os deveres propostos pela escola. Um exemplo dessa prática é a lista de “direitos e deveres” distribuída na maioria das escolas no início de cada ano letivo, que deve ser entregue aos responsáveis legais do educando e assinada por estes. Deveres que, digam-se de passagem, nem ao menos foram construídos com os educandos e com a comunidade escolar de maneira geral. Deveres impostos por outros, que muitas vezes se quer refletiram sobre eles. Apenas reproduziram em uma máquina copiadora o que há anos vem se impondo. Outro exemplo são as “regras de convivência” comumente observadas nas salas de aula, que geralmente são construídas pelo professor antes mesmo das aulas começarem. Ou, já estão lá há anos e servem para todos os frequentadores daquela sala, independente da turma.

Regras, direitos e deveres devem ser discutidos com os educandos no seu sentido epistemológico, para que assim possam ser construídas coletivamente. E nessa construção é importante que se pense também sobre os direitos e deveres dos professores (as), dos gestores, dos funcionários de serviços gerais, enfim, da comunidade escolar como um todo. Pois o que comumente presenciamos são condutas que devem ser seguidas apenas pelos educandos.

Tais práticas educativas produzem o silenciamento do *ser* enquanto cidadão do mundo, pois, como afirma Augusto Boal (2010): *cidadão não é aquele que vive em sociedade, mas aquele que á transforma*. Nesse sentido, afirma Reigota (2010), a participação da comunidade escolar de maneira geral, nas questões ambientais da escola, não deve acontecer de forma forçada ou intimidadora, mas, sim, com aqueles e aquelas que quiserem e se reconhecerem nestas atividades. O importante lembra o autor, é que se construa “espaços de acolhimento aos que hesitam e respeitar o tempo, disponibilidade, interesse e possibilidades de cada um” (REIGOTA, 2010, p. 78-79).

As ideias de diálogo, criação e participação trazidas nesta tese buscam, justamente, a construção de uma prática educativa contrária ao silenciamento. Elas propõem o exercício de uma educação em que, tanto educandos quanto educadores, deixem de serem sujeitos passivos do processo de ensino e aprendizagem, onde um finge que ensina e o outro finge que aprende. Da mesma forma que Hélio Oiticica na década de 1960 propôs pensar uma outra forma de relação entre público e obra de arte, público e museu, esta proposta educativa convida a pensar educador e educando como participantes da grande obra de arte que é a educação. E a escola é um dos seus espaços de intervenção. Oiticica (2011), em sua performance antropofágica, entende a participação do espectador como uma relação complexa definindo-a de duas maneiras: uma envolvendo a *manipulação* ou *participação sensorial-corporal*; e a outra a *participação semântica*. Para o autor esses dois modos de participação, não acontecem de forma fracionada, separada, mas, sim, procuram uma participação total e fundamental, possibilitando uma significação nova e não uma participação passiva de caráter contemplativo. Ao participar, a pessoa/público, interfere na obra produzindo e provocando novos significados sobre ela. O que se procura, segundo Oiticica (2011, p. 97),

é um modo objetivo de participação ativa do espectador nesse processo: o indivíduo a quem chega a obra é solicitado à contemplação dos significados propostos na mesma – esta é, pois, uma obra aberta. (...) Tanto as experiências individualizadas como as de caráter coletivo tendem a proposições cada vez mais abertas no sentido dessa participação, inclusive as que tendem a dar ao indivíduo a oportunidade de “criar” a sua obra.

Sabeth Buchmann (2008), em seu artigo intitulado *Da Antropofagia ao Conceitualismo*, onde faz uma relação entre as ideias antropofágicas e as proposições de Hélio Oiticica, reflete sobre a proposta de participação contida em suas obras, particularmente na obra *Tropicália*. Segundo a autora, “os projetos espaciais de Oiticica (...), visam muito mais a capacidade própria do observador de desenvolver surpreendentes processos de percepção” (2008, p.228). O espaço aberto e cheio de estímulos convida o público a experiência e, como coloca Luis Camnitzer (apud, BUCHMANN, 2008, p 229), “o que quer que aconteça ali só acontece com o espectador, não para o espectador”. Ao penetrar na obra o espectador, segundo Hélio passa a ser descobridor da mesma, “desvendando a parte por parte”, sendo sua ação “manifestação pura da obra” (OITICICA, 2011, p. 73). Nesse processo de passagem de espectador a participante da obra, tanto nos penetráveis quanto nos Parangolés, há para Oiticica (2011, p. 74),

(...) como que uma violação do seu estar como ‘indivíduo’ no mundo, diferenciado e ao mesmo tempo coletivo, para o de ‘participador’, como centro motor, núcleo, mas não só ‘motor’ como principalmente ‘simbólico’, dentro da estrutura-obra. É esta a verdadeira metamorfose que aí se verifica na interrelação espectador-obra (ou participante-obra).

Para Oiticica o museu era o mundo. E este era sempre uma obra aberta a novas descobertas e intervenções. Eram os diferentes espaços circundantes do e no mundo, e as diferentes formas com que homens e mulheres atuavam nele que inspiravam e/ou provocavam as suas invenções. Invenções estas que Hélio, segundo Paulo Herkenhoff (2012), não gostava de vender, pois sempre poderiam ser “utilizadas” para novas invenções, para novas descobertas. Parafraseando Hélio Oiticica, ou melhor, na língua de antropófago, comendo-o, digo que: a escola é o mundo e o mundo é uma escola. Da mesma forma que Hélio e alguns artistas de sua época, buscaram abrir frestas no museu para que o mundo pudesse nele entrar, penso que a escola precise abrir algumas frestas. Precise abrir seus poros para a circulação dos saberes do mundo da vida, trazido pelas pessoas que a compõe,

para que, educadores e educandos, possam passar de espectadores à participadores. Possam construir o seu parangolé educativo.

A educação, assim como nas artes, também necessita romper com a participação passiva e contemplativa de seu público. Principalmente no que se refere a presença do educando, pois sua participação neste processo, que se diz de ensino e aprendizagem, vem acontecendo, na maioria das vezes, apenas de forma passiva e contemplativa. A ele cabe apenas ficar o mais quieto possível, contemplando os “ensinamentos” do professor. Ensinamentos estes, que fazem parte de um repertório de saberes e de conhecimentos elegidos pelo professor de acordo com aquilo que ele, ou que o livro didático fornecido pela escola, considera importante ser “aprendido”. O professor nesse processo pensa ser o protagonista da cena educativa. Pensa estar de fato participando. No entanto, é apenas uma marionete que já tem os passos da cena marcados. É apenas mais um sujeito passivo que como o quadro na parede não interage com o seu público. Uma proposta intercultural de educação, vai de encontro com esta prática, pois, como bem coloca Fleuri (2008, p. 140), considerando as ideias de Antonio Nanni (1998),

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do *encontro* até as suas últimas consequências, visando a promover uma *experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. (FLEURI, 2008, p 34)

Em concordância com esta proposta intercultural, Barcelos (2010), ao pensar as proposições antropofágicas de Oiticica, sugere à educação de maneira geral, e à educação ambiental em particular a construção de práticas educativas a partir de uma *Não-Pedagogia*. Uma pedagogia que, segundo o autor, não se resume ao critério de utilidade, tornando a participação do educando indispensável para a criação “estético-pedagógica” (BARCELOS, 2010). Tal proposta convida o educador a ser o criador das suas práticas. Desafia-os a construí-las considerando os diversos elementos apresentados em seu espaço de trabalho, em especial os saberes dos educandos. Nesse exercício, educador e educandos podem ser participadores e propositores, numa relação dialógica onde, como bem coloca Freire (1983) não há saber mais ou saber menos, há apenas saberes diferentes. Saberes que se relacionam, conversam e se transformam.

A ação pedagógica no contexto educativo de maneira geral, e no contexto educativo escolar em particular, não acontece de maneira fragmentada, mas, sim, perpassa todas as atividades humanas praticadas naquele espaço. A pedagogia, como bem coloca Barcelos (2010) é a arte em si, acontecendo no fluir das relações, e não em um momento pré-estabelecido pelo professor. No entanto, embora muito se tenha produzido intelectualmente sobre a educação e a formação de professores(as), poucas são as práticas educativas que de fato possibilitam a atuação do educando como protagonista da construção do seu conhecimento. Como bem coloca Barcelos (2010, p. 62), “parece que ainda duvidamos da possibilidade de aprender juntos, de pesquisar juntos, enfim, de construir outra forma de ser e de estar no ambiente de aprendizagem”. Em resumo, diria que: muitos são os discursos, raras são as atitudes.

Hélio Oiticica ao defender a ideia de participação do público na construção do que convencionalmente chamamos de obra de arte, firma em sua proposta de intervenção que, “o que surgirá no contínuo contato espectador-obra estará, portanto, condicionado ao caráter da obra, em si incondicionada”. (OITICICA, 2011, p. 68). A obra de arte é para Hélio incondicionada, ou seja, não há condição alguma. Não está determinada a sua existência, a sua forma, a sua estética. Ela está sempre sendo, se transformando de acordo com a atuação do público, essa a sua condição. A educação, da mesma forma que a obra de arte para Hélio Oiticica, é incondicionada. Não há condição para que ela aconteça, basta para isso a nossa intervenção no mundo. Da mesma forma que, para Boal (1975) basta ter um corpo para atuar. A nossa necessidade de mudança, de transformação. A dúvida, a pergunta, o desejo. É, justamente pelo fato de ser incondicionada que a educação, como afirma Paulo Freire (1983) condiciona, mas não determina as nossas ações. No entre-lugar do nosso inacabamento transformamos o amanhã atuando no hoje.

A escola precisa ser pensada como uma “obra aberta” a participação do educando, dando a ele espaço para criar a sua obra, como sugere Oiticica. E que nesse espaço o educando possa, a partir do seu repertório de saberes, fazeres e experiência ser convidado a atuar sobre o objeto cognoscível. No entanto tal atuação não deve se dar de forma simplória e ingênua, ou “basista” como se referia Paulo Freire (2000), pois está contribui apenas para a negação da teoria e do pensar crítico e criativo, estando ligada a submissão do outro e não a sua emancipação. Na atuação “basista” o educador, embora afirme considerar a bagagem cultural de seus

educandos e valorizar seus saberes, nega a importância da teoria, não estabelecendo relações entre o conhecimento científico e o conhecimento do mundo da vida trazido pelo educando. A atuação ou participação do educando sobre seu objeto de conhecimento deve se dar de forma rigorosa. Como bem afirma Freire (1996, p. 26), uma das tarefas primordiais do educador “é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis”. E isso não tem nada a ver com a ideia de “transmissão de conteúdos”, ou do esgotamento dos mesmos, ao contrário, tem a ver com a sua exploração, apropriação e produção, sempre curiosa e criativa. Nesse sentido, uma educação ambiental como educação política, segundo Reigota (2010), e aqui acrescento a educação de maneira geral,

(...) é por princípio: questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; e criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências; é inovadora quando relaciona os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas; e crítica, muito crítica, em relação aos discursos e as práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e a falta de ética.

Aprender e ensinar criticamente são ações possíveis, afirmava Freire (1996, p. 26), desde que haja a presença de “educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Tal postura permite com que se construa um espaço onde o educando possa sair da condição de espectador e passar à de espectador-ator, como defende Augusto Boal, transformando-se, em “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 266). Dessa forma o educando terá espaço para criar a sua obra, bem como o educador para criar o seu Parangolé Pedagógico.

A ideia de espectador-ator trazida por Boal, parte de sua Poética do Oprimido, onde busca a popularização do teatro brasileiro. Tendo como uma de suas referências a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, Boal busca por meio do teatro a construção de cidadãos emancipados e conscientes de seu contexto político /social, capazes de atuar de forma crítica sobre as questões do seu tempo. O Teatro do Oprimido propõe uma outra forma de relação entre espectador e palco, onde não

há protagonistas mas, sim, atores que tem a liberdade de construir e reconstruir a história dialogando politicamente. Fazendo arte, afirmava Boal (2009), “estaremos dizendo o que pensamos, inventando a sociedade que queremos, sendo nós mesmos. Cidadãos solidários!”.

A ideia de espectador-ator trazida por Augusto Boal, por meio do Teatro do Oprimido, é semelhante à ideia de participante defendida por Hélio Oiticica na relação entre público e obra de arte. Para desenvolver sua proposta estética Boal, busca um resgate a concepção de teatro trazida por Arnold Hauser, onde o verdadeiro protagonista era o Coro, a massa, o povo (BOAL, 1975, p. 36). O teatro acontecia na rua, na praça, nos lugares onde estava o povo, em manifestações massivas, desfiles e festas (BOAL, 1975). Era o povo que o criava, que participava, que atuava, deixando de ser a partir da invenção de “protagonista” trazida por Thespis, com bases aristotélicas. Esta concepção protagônica tem como foco um personagem central que serve como um exemplo moral a ser seguido pelo espectador (povo). Boal para a construção de sua poética traz uma profunda reflexão e análise sobre o pensamento de Aristóteles, Maquiavel, Hegel, Brecht²⁹, entre outros, buscando entender e problematizar de que forma o teatro contribui para a construção de valores e atuação política da e na sociedade.

Para Augusto Boal, todos nós, seres humanos, somos atores no mundo. Atores no sentido de estarmos constantemente atuando nele por meio das nossas ações. O teatro está em todas as atividades da vida cotidiana, “sempre se fez e se faz teatro em toda a parte” afirmava o autor, “em nossas casas e nos metrô, no trabalho e no lazer, nas ruas e... até mesmo no teatro” (BOAL, 2009, p. 120). Assim como Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido buscava construir uma educação dialógica onde educador(a) e educando fossem construtores do processo, Boal pretendeu com sua poética construir um teatro em que o espectador passasse a ser espectador-ator. Segundo Boal (1975, p. 126),

O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem, para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a

²⁹ Para saber mais sobre a poética destes autores ler Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas, de Augusto Boal. Na obra o autor analisa cada uma delas mostrando como o teatro contribui para a construção de valores e atuação política da e na sociedade.

ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo o espectador ensaia preparando-se para a ação real.

Ao assumir seu papel protagônico no teatro e ensaiar a sua ação real o espectador-ator se prepara para sua atuação crítica e participadora no mundo, nos mais diferentes espaços em que está ou estará inserido. O espectador-ator reflete sobre a problemática que lhe é proposta, construindo nesse momento a consciência de sua ação humana e transformadora do e no mundo. Passando a entender-se como um ser histórico e político, construtor do meio ambiente que vive. Bezerra (2006), ao refletir sobre a poética do oprimido de Augusto Boal em seu artigo *O Teatro do Oprimido e a noção de espectador-ator: Pessoa e Personagem*, firma que, por meio do seu *arsenal*, o teatro induz o espectador a profanar o espaço sagrado do teatro, contribuindo para que ele aprenda a profanar outros espaços. Tal proposição vem ao encontro da prática de uma educação, e de uma educação ambiental, como política, a qual segundo Reigota (2010, p.13) “está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum”. A poética do oprimido, enquanto poética da libertação, como afirma Boal (1975, p. 169), é um espaço no qual o espectador é convidado a liberar-se agindo e pensando por si mesmo. “O teatro pode não ser revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” (BOAL, 1975, p. 169). O ato de transformar a realidade dizia Boal (2009, p. 155), mesmo em imagem,

(...) é um ato transformador, pois *a imagem do real é real enquanto imagem!* Sendo o teatro a soma de todas as artes, o espectador, invadindo a cena transforma-se em escultor, em músico, em poeta; entrando em cena, mostrando, em ação, sua vontade, sendo protagonista, o espectador se transforma em cidadão! O sentenciado em homem livre!

A transformação de espectador a espectador-ator, acontece por meio de um processo aonde, aos poucos, o até então espectador, vai se dando conta de sua atuação e poder de transformação. Essa passagem, segundo Boal (1975, p. 131-132) pode ser sintetizada em quatro etapas respectivamente. São elas: **1)** Conhecimento do corpo: acontece por meio de exercícios corporais onde o espectador é levado a conhecer os seus limites e a compreender as suas

deformações sociais, bem como as possibilidades de reversão e recuperação destes; **2)** Tornar o corpo expressivo: constitui-se em jogos onde a pessoa é levada a se expressar somente através do corpo, estimulando a consciência do seu corpo no mundo; **3)** O teatro como linguagem: busca desconstruir a imagem do teatro como produto acabado e representativa do passado. Propõe vivenciar o teatro como linguagem viva e presente, onde os espectadores são convidados a intervirem diretamente na cena, atuando de formas diversas. Em um primeiro momento que Augusto Boal chama de “Primeiro Grau”, ocorre a *Dramaturgia simultânea* o espectador é convidado a escrever a peça junto com o ator, de forma simultânea enquanto este o representa; no “Segundo Grau”, é proposto o *Teatro-Imagem*, onde o espectador passa a intervir de forma mais direta expressando a sua opinião, sobre um tema de interesse comum, através do corpo dos atores, “moldando-o” ou “esculpindo-o”, como se fossem estátuas. Este quadro deve ser organizado de tal forma que a sua opinião possa ser entendida pelos demais participantes; Por fim o Terceiro Grau caracteriza-se pelo *Teatro-Debate* em que o espectador age de forma direta na ação dramática, substituindo os atores; **4)** Na quarta e última etapa de transformação do espectador para espectador-ator, entra o Teatro como Discurso. Nele o espectador é convidado a atuar de formas simples assumindo o espetáculo de acordo com as suas necessidades de discussão do tema. Neste momento o participante ensaia ações e resoluções de questões diversas, apresentando diferentes possibilidades de enredos e finais de uma mesma história/tema. Destacam-se: o Teatro-jornal; Teatro invisível; Teatro-fotonovela; Quebra de repressão; Teatro mito; Teatro-julgamento; Rituais e máscaras.

Augusto Boal, por meio da sua poética nos convida a pensar sobre a ação humana no mundo de forma ampla, considerando os diferentes espaços onde nos educamos. O teatro é entendido pelo dramaturgo como um espaço facilitador da aprendizagem, que cumpre o papel de ensinar por meio de exemplos concretos da vida, atos e ações. Como bem afirma Boal (2009, p. 166)

Esta é a forma mais natural de aprendizagem e a mais arcaica, pois a criança aprende a viver por meio do teatro, brincando, interpretando personagens. Os jogos teatrais sintetizam as antitéticas disciplina e liberdade – todo jogo tem regras claras que devem ser obedecidas; mas, mesmo obedecendo a regras, a invenção é livre, a criação necessária, e a inteligência pode e deve ser exercida.

Nesse universo teatral, o Teatro do Oprimido, e os jogos propostos nele, configuram-se como um possibilitador da transformação do espectador em protagonista. Por meio de sua proposição de *teatro-ensaio*, onde da história/peça só se conhece o início, pois ela é construída pela intervenção e participação do público, do espectador-ator, Boal nos desafia a repensar nossas práticas educativas. Muitas vezes, por medo, insegurança, ou até mesmo, justificando comprometimento e responsabilidade em relação ao nosso trabalho como educadoras e educadores, planejamos tão minuciosamente nossas ações e intervenções pedagógicas que estas acabam por não possibilitar espaços para a atuação e participação do educando nesse processo. Parafraseando Augusto Boal, diria que, o que comumente fazemos é uma “aula-espetáculo”, onde já está previsto o início, o meio, o fim, e até mesmo os questionamentos dos estudantes e suas conclusões. Neste estado pedagógico não há espaço para o improvável, o inusitado, a surpresa como diria Oswald. Há somente espaço para perguntas importantes e respostas certas, sempre do ponto de vista do professor é claro!

Não estou com isso, querendo dizer que não seja importante planejarmos ou organizarmos nossas ações pedagógicas, afinal toda a prática humana no mundo é intencional, como afirmou Paulo Herkenhoff (2012). Mesmo ao justificarmos que não temos intenção de provocar isso ou aquilo, já estamos manifestando nossa intencionalidade: a de deixar o espaço aberto para construções possíveis. Hélio Oiticica, por exemplo, ao propor a ideia de experimental, tinha como intenção a construção de um espaço onde as pessoas fossem livres para se experienciarem ou não, de acordo com os seus desejos, emoções e impulsos. Os conhecimentos e saberes produzidos em cada pessoa, a partir de sua participação, ou não participação, eram imprevisíveis, inusitados. No experimental o resultado é desconhecido, indeterminado. Os fios soltos do experimental, como afirmou Hélio (2009, p. 109), “são energias que brotam para um número aberto de possibilidades”.

Então faço aqui o convite antropofágico para a construção de uma pedagogia-ensaio, ou, uma pedagogia-experimental, pautada sim em uma intencionalidade: a de estar aberta para as possibilidades de criação e construção de conhecimento do educando, sendo este participador e ator deste processo. Uma pedagogia que, como sabiamente afirmou Freire (1987, p. 39-40),

(...) não separaria o cognitivo do artístico... (...) do afetivo, do sentimental do apaixonante, do desejo! Quer dizer uma pedagogia que não dicotomizaria o ser humano, que pegaria o ser humano na sua totalidade e, portanto, na memória, criação, participação de corpo e alma nas coisas, capacidade de amar, de ter raiva, de brigar e de apaziguar. No fundo, uma pedagogia que pregasse a não-certeza das certezas.

Nada pronto, acabado, determinado. Tudo sendo construído, sendo experienciado, sendo curiosamente explorado e reinventado, assim como a vida que no seu movimento dinâmico se mostra surpreendente e desafiadora. Uma educação que permita fazer perguntas. Muitas perguntas! Perguntas não burocratizadas como alertava Freire e Faundez em seu livro *Pedagogia da Pergunta*, onde o educando já tem a resposta pré-determinada pela pergunta. Pois estas, segundo Faundez (1985, p. 51), “não são sequer perguntas! São antes respostas que perguntas”. Proponho, a construção de um espaço “perguntador”, onde o educando seja estimulado a construir o hábito de perguntar, de espantar-se como dizia Freire (1985). Vivendo assim a curiosidade e a indagação, elementos estes fundamentais para a ação e a transformação humana no mundo. Para um educador nessa posição – na de propositor de um espaço perguntador - afirmava Freire (1985, p. 67),

(...) não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porquê mesmo quando para ele a pergunta possa ser ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem faz. Em tal caso o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar.

Uma pedagogia-ensaio, ou uma pedagogia-experimental, possibilita a construção de um espaço educativo onde a “linguagem da pergunta” pode ser vivenciada. Linguagem esta, representada não apenas pela fala, ou escrita, mas, em suas diferentes formas de manifestação, “de natureza gestual e corporal, do movimento dos olhos e do coração” (FAUNDEZ, 1985). Um lugar onde sejam feitas “perguntas essenciais, que partam da cotidianidade”, pois, é no cotidiano das pessoas que estão as perguntas. Como coloca Faundez (1985, p. 48),

Se aprendêssemos a nos perguntar sobre a nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por estas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais, que o corpo nos faz, (...).

Estaríamos dessa forma possibilitando a construção de infinitas respostas, ao mesmo tempo em que, convidando o educando a, por meio de seu repertório de saberes e experiências, construir o espaço educativo, desacomodando-os a sair do papel de coadjuvantes, onde a o educador é a figura central desse cenário. Pois, como bem afirma o educador e ecologista Figueiredo (2009), “para perguntar se faz necessário ‘interação’” aproximação, afetividade”. Necessita-se a construção de um espaço fundamentado na confiança, no respeito, no acolhimento, sem medos e receios, mas, sim, aberto a participação, ao diálogo e a criação. O educando precisa ser provocado, desafiado a deixar de ocupar o papel de espectador. Diria que é preciso provocar desacomodações tanto por parte do professor que acha que deve determinar tudo, quanto por parte dos educandos, que muitas vezes, esperam do professor essa postura.

Um exemplo de tal desacomodação ou desconstrução é dado por Sérgio Guimarães em seu livro dialogado *Aprendendo com a própria história*, que escreveu juntamente com Paulo Freire. Sua história nos provoca a refletir acerca de posturas naturalizadas ou cristalizadas em nosso fazer docente. Conta ele que, após dois anos na Universidade de Lyon II, na França, onde ministrava algumas disciplinas do curso de Letras, dentre elas Civilização Brasileira, as quais procurava construir junto com os educandos, reorganizando-a a cada semestre, ousou fazer uma experiência um tanto quanto “barulhenta”. No segundo dia de aula, resolveu ocupar, na sala, o lugar que era “tradicionalmente” reservado aos alunos, deixando, como ele mesmo afirmou “vazio o espaço do professor”. Começando a aula “não dizendo nada” ficou sentado, observando, aguardando o restante da turma chegar, comunicando-se apenas não verbalmente. A ideia era não ser o primeiro a fazer uso da palavra. O tempo foi passando, 15, 20, 45 minutos... As pessoas inquietas. Mas ninguém falava! Até que um estudante resolveu se manifestar, e indignado afirmou não acreditar no que estava vivenciando. Uma aula onde o professor não falava nada. Não estava nem aí. Definitivamente, aquela não era uma prática, se quer possível de se imaginar, dentro de uma universidade. Era um descomprometimento total por parte do professor! Aos poucos as pessoas foram se manifestando e refletindo sobre o que havia acontecido. Uma senhora, disse que sua expectativa, após dez anos afastada da universidade, era de que ela havia ido fazer um curso e que o professor deveria dar o curso. E que em se tratando do curso ser construído em grupo, como

havam acordado na aula anterior, ela não sabia como agir. Outro estudante acusou Sérgio de farsante, que na verdade não sabia como “fazer o curso”, pois, não “sabia o que dizer sobre cultura brasileira”. Ele havia se matriculado no curso para aprender e aquele modelo não lhe interessava, por isso não iria mais frequentar as aulas. Enfim, mediante a tensão que se instalou, por conta da manifestação do estudante, Sérgio tomou a palavra e se pronunciou. Disse que entendia a angústia, a raiva e a indignação dele e dos outros, mas que não poderia aceitar a acusação de farsante, pois não se tratava de falta de conhecimento sobre o assunto, ou de organização de programa, conteúdos ou referências, isto havia feito nos anos anteriores - afirmou mostrando os dossiês -, mas, tratava-se de uma proposta de construir junto. A ele, professor, caberia ajudar, podendo até utilizar “elementos do curso anterior”, mas isso não significava falta de competência da parte dele. Aos poucos o curso foi se construindo, com a participação de todos. E nele possibilidades diferenciadas de se construir conhecimentos no ambiente acadêmico - e por que não dizer, escolar, já que a universidade é a escola para formação superior - foram vivenciadas.

A experiência do educador Sérgio Guimarães, mostra que é possível a construção de uma prática pedagógica *ensaio*, ou *experimental*, que seja séria e comprometida com a construção de conhecimentos. Uma pedagogia provocadora de ações e reações, que não quer os educandos mortos, estanques, mas, sim, os quer ativos, vivos, participativos, criativos. Também não quer um educador repetidor e “transmissor” de conhecimentos que ele acredita ter; ou, um educador que, por acreditar ser o educando o construtor do seu conhecimento, entende-se apenas como um “facilitador” desse processo, construindo um “clima” que Paulo Freire (1985) chama de: “deixa-como-está-para-ver-como-fica”. Ambos os entendimentos de docência segundo Freire, são errados, pois não consideram a relação entre ensino e aprendizagem, como um processo indissociável. Na primeira concepção, afirma Freire (1985), o aluno é visto puramente como aluno, e na segunda o aluno é visto como um fato. Ensinar e aprender é uma relação dialógica, portanto, o professor, não só ensina, mas também aprende, não só facilita, mas constrói junto, provoca, instiga. Como diria Freire “eu não sou facilitador de nada. Eu sou é professor! Eu ensino. Agora ao ensinar eu facilito” (1985, p. 132).

Uma pedagogia-ensaio, ou uma pedagogia-experimental, é aquela que se propõe comprometida com a formação integral e completa do ser, como provoca

Freire (1985). É uma pedagogia, que não se ache apenas pré-ocupada com seus conteúdos, mas, que dê espaço para a vida acontecendo, e que nela possam estar os conteúdos. O professor quer algo mais que ensinar candomblé, dizia Freire. O professor quer – (...) – ajudar, fustigar a formação inteira do aluno. Do aluno como gente agora, e não como aluno (FREIRE, 1985, p. 132). Desde criança, segundo Boal (2010, p. 61), quando nossas primeiras faculdades motoras se desenvolvem, já aprendemos que não somos capazes apenas de perceber o mundo, mas, de nos associarmos a ele. Quanto mais nos desenvolvemos, mais descobrimos nossa capacidade de intervenção. Como afirma Augusto Boal (2010, p. 61), se dermos a uma criança “papel branco e lápis de cor ela se descobrirá pintora. Brincando com peças de madeira, a criança organiza esculturas como, mais tarde, com palavras, organizará ideias e falas”. A escola não pode ser um espaço de dissociação do *ser*, mas, sim, propositora de novas associações. O aluno, como lembra Freire, “antes de ser aluno é gente”. Gente que está em constante *que fazer*, aprendendo mediatizado pelo mundo. O educando, dessa forma, “está ali para conhecer, mas não conhecer apenas os conteúdos que aquele professor pensa que sabe, e às vezes sabe, mas para conhecer num processo mais amplo”. (FREIRE, 1985, p. 133).

As práticas de ambos os autores vem contribuir para a formação de professores, em especial para o trabalho em educação ambiental em particular, a partir de uma perspectiva intercultural, na medida em que propõe uma outra forma de atuação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A educação lembra Mendéz (2009), pode ser uma mediação oportuna para a busca de alternativas. Pensar um outro mundo possível, é pensar uma outra educação possível. Nesse sentido a educação intercultural, segundo o autor mostra-se como uma possibilidade para a construção de alternativas para as questões do nosso tempo e contextos, considerando os diálogos entre as culturas e as pessoas pertencentes a ela. Criando assim, um espaço para o estabelecimento de relações, onde os corpos, as mentes e as vontades não sejam silenciadas. A intercultural, afirma Vieira (2008, p. 118),

não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflito permanecem, inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações.

Por meio da ideia de diálogo, participação e criação, esses antropófagos, nos instigam a pensar, e a construir, um espaço educativo onde, de fato, todas as pessoas envolvidas no ato de aprender e de ensinar possam ser atuantes e propositores. Promover a construção deste espaço mais amplo é um dos desafios colocados para a formação de professores(as), em especial no que se refere ao trabalho com a educação ambiental. As ideias de participação, criação e diálogo, trazidas a partir de Augusto Boal, Paulo Freire e Hélio Oiticica, podem ser uma possibilidade antropofágica para tal desafio. No entanto, acredito que, antes o educador precisa se permitir criar as suas proposições pedagógicas. Se permitir passar de espectador a espectador-ator da ação educativa, sendo também participador e criador, pois, como sabiamente afirmava Paulo Freire (ano), “para verdadeiramente ad-mirar o mundo, os seus desveladores tem de ser sujeitos da leitura que fazem dele”.

Não seremos jamais aquilo que não fizermos, afirmou Augusto Boal. Então, faremos o que mesmo?

CENA V

5 ASSUMINDO O ESPETÁCULO: de espectadora a autora

5.1 Proposições educativas: se eu já soubesse o que seriam essas coisas...³⁰

*Viver asceticamente é evitar os prazeres afim de alcançar um prazer anormal.
Viver antropofagicamente é evitar os prazeres anormais.
(Revista de Antropofagia, 2ª edição, nº 2)*

A antropofagia como já falei anteriormente vem fazendo parte da minha formação docente desde o ano de 2006, como bolsista de iniciação científica. Desde que me propus a conhecer os seus pressupostos e as possíveis contribuições destes para a formação de professores, em especial para o trabalho com educação ambiental, me senti desafiada a buscar outros caminhos para pensar a educação e suas proposições pedagógicas. À medida que fui aprofundando minhas leituras, outras possibilidades para pensar a educação foram surgindo e estas foram provocando a realização de outras leituras e a caminhada por lugares ainda não conhecidos.

A frase de Oswald de Andrade, trazida no Manifesto Poesia Pau-Brasil (1924) “Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres.” provocou em mim uma imensidão de emoções e desejos. Pensar a possibilidade de que não existe fórmula para a contemporânea expressão do mundo, enquanto historicamente vivemos um tempo de transição paradigmática (BOAVENTURA SANTOS, 2011), onde ao buscar entender tal mudança, muitos desejam construir uma outra fórmula para a expressão do mundo é, no mínimo, desestabilizador. Como viver sem uma fórmula para a interpretação do mundo? Como olhar com olhos livres se estamos mergulhados em nossas concepções e nossos pré-conceitos?

Esse é de fato um desafio antropofágico!

A educação intercultural a partir da sua proposta de lidar com as relações estabelecidas entre as diferentes culturas, sem ignorar seus conflitos e seu desejo de hibridar-se ou não, contribuiu para que eu pudesse construir possibilidades para esse tão desafiador exercício antropofágico de “olhar com olhos livres”. E, que esse olhar não viesse carregado do desejo da busca por uma única “fórmula para a

³⁰ Frase dita por Hélio Oiticica ao se referir as suas invenções (OITICICA, 2009, 239).

contemporânea expressão do mundo”, mas, sim, que ele fosse livre para conhecer as diferentes formas e fórmulas de expressão do mundo. Na educação, muitos são os espaços de discussões sobre a diversidade, o acolhimento e o respeito às diferentes culturas seus saberes e fazeres. Mas raros são os exemplos de acolhimento e respeito. Ainda tentamos, exaustivamente, convencer o outro de que as nossas concepções filosóficas e epistemológicas são as mais corretas. Temos dificuldade de ouvir o outro e respeitar o seu direito de pensar e ser diferente. Estamos ainda presos a conceitos que fazem parte de uma ótica binária das relações (BHABHA, 2003), de certo e errado, de bom ou mal, de belo e feio, tanto que mesmo quando “ousamos”, tentamos quase que inconsciente, impor ao outro a mesma ousadia. No entanto, lembrando as palavras de Boal (2009, p. 32), “O belo está na coisa e no olhar. Nem todos os olhares veem a mesma coisa”. É importante respeitarmos todas as formas de olhar. O feio é belo da mesma forma, e não há nisso nenhuma contradição, nos lembra Augusto Boal (2009). O belo, afirmou o autor, “é o reluzir da verdade através dos meios sensoriais – dizem os filósofos e eu concordo; porém... qual verdade?” (BOAL, 2009, p. 32). Somos tão presos as nossas verdades, que a verdade do outro é para nós um equívoco que deve ser desfeito. Assim, nosso discurso sobre as diferentes culturas e pessoas, e o respeito a elas se esvai por entre as nossas ações.

Não há verdade única ou absoluta. Existem verdades que são, durante um determinado tempo histórico, aceitas para cada cultura que a vive. No entanto, essas verdades não estão isoladas, mas, sim, estão se relacionando a todo o instante e sendo modificadas,

A verdade de cada sociedade humana, ou de cada um dos seus segmentos, é determinada por sua cultura, que é a soma ativa de todas as coisas produzidas por qualquer grupo humano em um mesmo tempo e lugar, em sua relação com a natureza e com outros grupos sociais. (BOAL, 2009, p. 32),

É hora de revermos as nossas atitudes, pois, de princípios já estamos cheios, como bem lembra Barcelos (2009). Olhar com olhos livres e não procurar fórmulas para a contemporânea expressão do mundo, não significa anular nossos desejos. Respeitar o outro não significa desrespeitar a nós mesmos. Aceitar as diferenças não significa tornar-se igual. A construção de um espaço educativo que se proponha dialogar com as diferentes verdades, estará possibilitando uma participação ativa

das pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender, permitindo que estas se assumam como espectadores-atores de sua aprendizagem.

No entanto, acredito que para tornar possível a edificação deste espaço, ou, ao menos a problematização em torno dele, é necessário propor espaços provocativos de tais reflexões. Dessa forma, é que me experimento enquanto pesquisadora e professora a fazer algumas intervenções e/ou proposições educativas, para desacomodar ideias e práticas cristalizadas, que, como “elites vegetais em comunicação com o solo” (ANDRADE, 1928), cultivamos em nosso fazer docente. Nesse exercício assumo minha autoria, e passo de espectadora a espectadora-atora do meu processo formativo. Reconheço-me nele e com isso me sinto livre para criar, para devorar o mundo a minha volta e o mundo dentro de mim. Fico a cada dia mais a vontade, como em uma “sala de jantar domingueira” (ANDRADE, 1924), para sair por aí comendo só o que me interessa. Estou perdendo a vergonha de vomitar o que não presta. É certo que por vezes acabo tendo algumas indigestões, mas já melhorei bastante! Esse é um exercício demorado, “preciso”, como diria Fernando Pessoa. Digerir é um ato complexo.

Não intenciono dar como exemplo a minha prática, ou prescrever receitas para a educação, a educação ambiental e a formação de professores(as), apenas reflito aqui sobre o meu processo formativo e como percebo que os pressupostos antropofágicos e as ideias inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire são devoradas para a construção do meu fazer educativo e intercultural. Num processo não linear, mas, sim, cruzado e costurado de diversas formas e em infinitas direções, aos poucos a teoria começa a fazer sentido na prática e a prática também na teoria. Percebo que o discurso teórico necessário à reflexão crítica, começa a se tornar concreto no intuito de se confundir com a prática. Assim a *práxis* tão defendida por Paulo Freire como necessária a ação educativa, começa a fazer sentido em meu processo formativo. Como fios soltos a teoria me instiga a pensar a prática, e a prática me provoca a buscar teorias. O convívio com os educandos instiga-me a realizar outras leituras, a fundamentar a minha prática e a buscar a coerência com ela.

Meu fazer educativo encontra-se em impuro processo de formação. Aberto a experimentações, a atuações. Aberto. Completamente aberto. Em estado de criação, invenção e intervenção. As proposições educativas, que me refiro aqui, iniciaram ainda na minha graduação com minha participação nos cursos de

formação de professores, juntamente com o meu orientador, onde apresentávamos as ideias antropofágicas e provocávamos a pensar as possíveis contribuições destas para as práticas educativas. No entanto, este foi apenas o início dos tantos cursos e intervenções antropofágicas realizadas. Durante minha formação no curso de Mestrado em Educação foram desenvolvidos cursos em diferentes espaços educativos, e para diferentes grupos de formação. Nas universidades e escolas, professores, acadêmicos e estudantes foram desafiados e provocados ao exercício da invenção, do diálogo e da participação. Atividade está que continuou durante o curso de doutorado, e instigou a realização de outras formas de intervenções, as quais, falarei posteriormente, durante estes escritos.

Aos poucos, o curso que partia da apresentação de imagens e materiais produzidos na época do movimento antropofágico e do tropicalismo, para as discussões e relações com as práticas educativas, passou a propor outras vivências. Queria eu, não só falar sobre as ideias antropofágicas, mas, provocar a construção de um espaço em que essas “teorias”, fossem vivenciadas. Um espaço educativo criado e inventado a partir da valorização dos saberes, fazeres e experiências de todas as pessoas envolvidas e comprometidas com a construção do conhecimento. Para tal exercício, pensei que seria importante, buscar algo prático, material. Que os participantes pudessem tocar, sentir, trocar, movimentar... Algo que desafiasse a criação e a invenção, que desacomodasse, incomodasse, acomodasse. Também me sentia desafiada a construir alternativas para por em prática o que vinha estudando e pesquisando. Queria tirar a prova dos nove!

Pensamento vai... pensamento vem..... pensei que parangolear seria uma boa ideia. Explico: conversar sobre as ideias e pressupostos da Antropofagia Cultural Brasileira, a partir da construção de um Parangolé. Essa proposta não foi pensada solitariamente, mas, sim, consolidada por meio de uma parceria com o Prof. Dr. Valdo Barcelos, para quem,

Se, para a obra de arte, a não-utilidade é fundamental como forma de incentivar a imaginação, a experiência estética ou mesmo a criação, por que não pensar nessa possibilidade como uma componente a mais na construção de uma EA que privilegie a participação das pessoas? Esta seria uma forma de buscar incentivar o espectador a exercer seu papel. Só que, agora, como *participador*⁴. (BARCELOS, 2010, p. 60)

Os parangolés de Hélio Oiticica passam então, a fazer parte não só das discussões em torno das práticas educativas, tanto em educação ambiental, como em educação de maneira geral, mas, como proposição inicial para que estas acontecessem. Cada educadora ou educador que construa o seu parangolé! Que se experimente nele. Se movimente nele. Se perceba diferente. Único. E a partir dele possa repensar as suas ações educativas. Este passa a ser o desafio. É importante que se busque construir outras estéticas educativas! A capa – parangolé -, como diria Oiticica (2011) “faz o que a usa descobri-la e ao corpo simultaneamente”. Construindo suas capas, os participantes, eram desafiados a criarem a partir do que lhes era disponibilizado: alguns metros de TNT, alfinetes, e o corpo humano.



Figura 4 – Curso de Formação de Professores(as), UFSM – CE - 2009



Figura 5 – Aula de Contextos Educativos na Infância. UFSM-CE-2012



Figura 6 – Curso Especialização em Linguagem e Representação. UNIFRA, 2010



Figura 7 – Curso de Formação de Professores(as), Encantado – RS, 2012



Figura 8 – Curso de Formação de Professores(as) UFSM-CE-2009

No mundo, e particularmente na escola, muitos são os momentos em que somos desafiados a buscarmos alternativas para lidar com as questões que nos são

problemáticas. E muitas vezes também, procuramos desculpas para não nos responsabilizarmos por elas, passando essa incumbência a outros. O exercício da construção do parangolé para refletir sobre a formação de professores(as), permite com que educadoras e educadores vivenciem a possibilidade da criação a partir daquilo que se tem e a considerarem no seu contexto. Tal criação “parangolológica” representa a forma de expressão de cada um e de todos, a partir do modo como se apropriaram do que estava a sua volta. Desacomodando e desestruturando, o exercício da construção do parangolé teve como objetivo fazer passar pelo corpo a ideia de participação e criação trazida por Oiticica.

Estes momentos parangolológicos, foram sempre uma experiência diferente. Única. Cada proposta é uma, cada grupo é um. Todos são diferentes. Particulares. Autênticos. Cada vivência vai tomando forma de acordo com o seu contexto. Sempre com a preocupação de deixar brechas para que os participantes – educadores(as), acadêmicos, educandos – possam se sentir livres para construir aquele momento. Para falar de suas experiências, trazerem seus saberes e seus fazeres, sem muitos medos e receios. Pois, esses elementos são a matéria prima para a construção de uma prática educativa com princípios antropofágicos e interculturais. Uma prática educativa que não só discursar sobre a participação, o diálogo e a criação, mas que possibilite espaços onde estes possam ser vivenciados. De nada, ou muito pouco, adianta falarmos da importância de passarmos de espectadores para espectadores-atores do processo educativo, se não propusermos espaços para que essa transformação aconteça.

Segue abaixo mais um pouco desse parangolé, que me desafio contar aqui em forma de literatura de cordel. A experiência aconteceu em um curso de Especialização em Linguagem e Representação: ênfase em Linguística, na disciplina de Representações Culturais e Práticas Sociais, a convite da Professora Adriana Claudia Martins Figueira, para uma aula/conversa sobre Antropofagia Cultural Brasileira.

A rima não é muito rica, a metrificação nem me arrisco a falar! Mas tem humildade e amor, ingredientes segundo os cordelistas, indispensáveis para um bom cordel.

Parangolé Antropofágico

01

Fui chegando bem cedinho.

Antes de todos já estava lá
 Ansiosa a espera da Professora Adriana e dos estudantes
 No hall de entrada ia observando todos aqueles andantes
 Chegava um... chegava outro... chegavam muitas pessoas.....
 Eu ia esperando...
 Chegou a Adriana!
 Vamos lá?!

02

Na sala de aula quantos rostos diferentes
 Desconhecidos. Curiosos.
 Todos a me observarem... O que será que eles pensavam?
 Fui arrumando minhas coisas:
 Ligando computador, tirando livros de dentro da bolsa, vídeos
 Arrumando sacolas, separando material
 Levei tudo e mais um pouco...
 Queria mostrar o máximo de coisas que podia.
 Estava ansiosa. Excitada para começar.

03

Organizado o material
 Vamos às apresentações
 A Adriana falou um pouco e me apresentou.
 Contou sobre como nos conhecemos e quando me ouviu falar sobre
 Antropofagia Cultural Brasileira
 Senti que a responsabilidade aumentou...
 Brincadeira!
 Sempre me senti responsável e dei o melhor de mim.
 Falei mais um pouco sobre meu trabalho.
 Sobre como cheguei a ele... enfim...
 Os estudantes também se apresentaram.
 Sobre eles, seus trabalhos e suas relações com a Antropofagia Cultural
 Brasileira todos falaram

04

Tinha muita gente interessante...
 Todas as gentes são interessantes!
 Juntos, fomos construindo a aula....
 Propus então um exercício: o Parangolé.
 Nessa hora foi um olé
 Esse negócio de parangolé é um pouco intrigante
 Vamos lá ver o que é?!

05

TNT de diferentes cores,
 tesoura,
 joaninha,
 o corpo
 e um desafio: Fazer uma obra de arte
 utilizando o corpo como estandarte
 Uns acharam demais: “de manhã cordel. De tarde obra de arte!!!”

06

Aos poucos a turma foi se soltando
 Criando.....
 Inventando...
 As ideias foram tomando forma
 As sugestões foram muitas
 Uns pensavam em fazer sozinhos
 Outros queriam companhia...
 No final resolveram se juntar
 E a Santa Ceia representar

07

A turma ainda não sabia, mas um “parangolé coletivo” estava criando.
 Eu e a Adriana também participamos
 Juntamos-nos a eles e compomos a obra.
 Depois de tudo feito

Construído e desconstruído
 A conversa continuando
 Os relatos sobre a experiência e as indagações sobre antropofagia
 aumentando...

Eis a pergunta: esta atividade de onde veio?
 Suspense. Suposições.
 Uma infinidade de reações.

08

E a Antropofagia Cultural Brasileira?
 Ah! Essa anda nas beiras.....
 E o Parangolé?
 Vamos ver como é....

09

Imagens, obras, e poesias antropofágicas compuseram a aula
 O parangolé foi apresentado
 Por meio de tudo o que foi vivenciado
 As relações com a Antropofagia Cultural Brasileira foram se construindo
 As perguntas contribuindo
 E um grande parangolé ali foi criado!

10

A aula não foi feita só por mim
 Ela foi construída junto com todos e todas que ali estavam...
 Cada um com seus saberes, fazeres e experiências criavam e inventavam
 A medida que “parangoleávamos”, fazíamos relações:
 Com as nossas práticas...
 Com as práticas sociais...
 Com as representações culturais.
 Foram muitas as devorações!
 Mas o melhor é que as nossas perguntas não foram todas respondidas.
 Teve algumas coisas que não foram digeridas...
 Formulamos perguntas, e buscamos respostas

As coisas boas foram comidas, mastigadas, deglutidas
As não tão boas cuspidas fora
Afiml está na hora
De escolhermos nossa comida!

11

Nossa tarde foi agradável!
Deixo minhas saudações antropofágicas
E agora me despeço com um abraço de corpo inteiro
Pois como diz Paulo freire, educador brasileiro
“conhecemos com o nosso corpo inteiro”!



Figura 9 – Curso de Especialização em Linguagem e Representação,. UNIFRA, 2010

Se parangolé significa conversar, posso afirmar que construímos um grande parangolé! Muitas conversas foram puxadas naquela tarde. Tarde, diga-se de passagem, ensolarada e convidativa para uma boa parangoleada! Falamos sobre antropofagia, representações culturais, práticas sociais. Falamos também sobre nossas experiências, nossos conhecimentos... Juntos construímos relações e tecemos, fio por fio, esse parangolé antropofágico. Os pressupostos sugeridos pela Antropofagia Cultural Brasileira e pelo Parangolé de Hélio Oiticica, dizem muito das

representações culturais e das práticas sociais. Mais que isso, são eles exemplos de práticas sociais possíveis que falam de diferentes formas de representações culturais a serem respeitadas na sua diversidade. O parangolé, assim como a antropofagia propõe a criação e a invenção de algo novo a partir da devoração daquilo que temos. Uma Devoração Criativa e Intercultural, que considera o contexto em que se insere. Valorizando as diferentes culturas, e as diferentes formas com que cada cultura se manifesta, cria e recria sua língua, seus costumes, seus valores.

Também fizeram parte de minhas proposições educativas algumas intervenções que foram realizadas na Universidade Federal de Santa Maria, em diferentes tempos e momentos: a *Cama Antropofágica* e a Construção de um painel interativo que se intitulou: ...

A *Cama Antropofágica* surgiu de uma proposta da disciplina Seminário Avançado: Educação Popular e Intercultura - Entre-lugares da formação docente, ministrada pelo Prof. Dr. Valdo Barcelos e o Prof. Dr. Celso Henz, realizada no curso de Doutorado em educação. Após as discussões realizadas ao longo da disciplina sobre as temáticas da educação popular e da intercultura, os professores propuseram um dia de intervenções no Centro de Educação³¹. Essas intervenções funcionariam como a síntese das discussões realizadas ao longo da disciplina, a qual contou com a presença de profissionais que vinham realizando trabalhos na área da educação popular dentro de uma perspectiva intercultural de educação e, também, com o relato de experiências e proposições de vivências pelos próprios estudantes matriculados no curso. A atuação dos estudantes como propositores de vivências e relatos de experiências não foi obrigatória, bem como, a sua participação nas atividades de intervenções para o fechamento da disciplina. Quem sentisse vontade, e “se sentisse a vontade”, para levar suas temáticas de estudo e propor discussões tinha espaço para tal. Assim as discussões acerca dos pressupostos da Antropofagia Cultural Brasileira e das suas contribuições para pensar a educação numa perspectiva intercultural, foram lançadas. E a cama se instalou...

Dessa forma, a intervenção da *Cama Antropofágica* objetivou não só apresentar uma das tantas temáticas de discussão da disciplina, mas, provocar

³¹ As intervenções iniciaram as 07h e 30min e foram finalizadas as 18h. Todos os espaços foram montados no dia do evento e as pessoas que circulavam no Centro de Educação podiam observar a organização do mesmo. No entanto falo aqui apenas da “Cama Antropofágica” a qual foi organizada com base nas pesquisas que venho desenvolvendo sobre Antropofagia Cultural Brasileira e Intercultura.

reações e reflexões. Esta consistiu na organização de um cenário que ocupava o Hall de entrada do Centro de Educação da UFSM, constando: 1) uma cama com fotos dos quadros de Tarsila do Amaral *A Negra*, *Abaporu* e *Antropofagia*, e fragmentos dos manifestos *Poesia Pau-Brasil* (1924) e *Antropófago* (1928) de Oswald de Andrade; 2) Um cabide onde foram pendurados parangolés produzidos ao longo das vivências nos cursos de formação de professores(as) - inclusive os produzidos pela turma durante uma tarde de discussões sobre antropofagia e intercultura; 3) Um baú contendo materiais produzidos na época do movimento antropofágico e do tropicalismo, inclusive reportagens; 4) E para complementar a composição do ambiente antropofágico, foram distribuídos em diferentes espaços do Centro de educação (banheiros, corredores, janelas, portas), fragmentos de poesias produzidos pelos artistas antropofágicos, em especial as do *Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade* (1991).



Figura 10 - Intervenção Cama Antropofágica. Disciplina Seminário Avançado II: Intercultura e Educação Popular. UFSM-CE-2011



Figura 11 - Intervenção Cama Antropofágica. Disciplina Seminário Avançado II: Intercultura e Educação Popular. UFSM-CE-2011

O “ambiente antropofágico” causou espanto e despertou curiosidade! A começar pela organização do espaço que começou logo cedo as 07h e 30min. A recepcionista³² não estava entendendo nada! O que fazia uma cama no Centro de Educação? As reações eram diversas. Algumas pessoas chegavam e iam logo falar comigo, para saber o que estava acontecendo. Queriam saber o porquê da cama e quanto tempo iria ficar ali. Outras apenas faziam comentários e diziam que mais tarde voltariam para “apreciar e aproveitar” a cama. E também houve as pessoas que apenas passaram, com um olhar espantado é certo, mas, não “puxaram conversa”.

À medida que o cenário foi se organizando e as pessoas foram chegando a cama foi despertando interesses e provocando reações. Muitas pararam para ler os fragmentos que estavam fixados no lençol da cama e também manuseavam o material que estava no baú. Queriam saber qual era a proposta da intervenção. Um professor(a) ao ler o trecho do Manifesto Poesia Pau-Brasil que diz “*O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores*

³² Funcionária responsável pelo controle das chaves das salas de aula do Centro de Educação.

anônimas, de doutores anônimos. O império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho". Comenta sua graduação de bacharel e seu título de doutor(a) sentindo-se contemplado(a) no fragmento. Seu comentário remete-me a crítica feita por Oswald ao lado doutor que, muitas vezes, ignora os outros saberes e o conhecimento que não é científico e acadêmico e com isso nos torna menos capazes de "olhar com olhos livres" o mundo a nossa volta e interpretá-lo. Nosso conhecimento acadêmico pautado na cientificidade, se não aproximado da vida que acontece fora da universidade – considerando o conhecimento popular e as diferentes manifestações culturais - se resume apenas em conhecimentos técnicos, e/ou teóricos, que não dão conta da leitura de seu tempo histórico. Por isso a importância de uma prática docente também dentro do espaço da universidade, que seja antropofágica no seu fazer, pois, como bem afirma Boaventura Santos (2011, p.64)

Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. são parte integrante dessa mesma explicação. (...). A ciência é, assim, autobiográfica.

A universidade é um espaço rico para começar esse debate e também para vivenciá-lo, pois, é no espaço universitário que inicia, muitas vezes, a formação dos professores(as) que atuam nas escolas. É a universidade também, por meio de seus professores(as) e intelectuais que pensa e propõe formação continuada para os professores(as) através de suas atividades de pesquisa e extensão. A edificação de uma educação com bases interculturais, como nos lembra Fleuri (2003, p. 12) carece de algumas mediações e, entre elas está a necessidade de que a educação escolar e os processos formativos dos educadores(as) não estejam alheios aos "contextos plurais e complexos em que nos movemos hoje". Nesse sentido, a provocação feita através da proposição educativa da Cama Antropofágica, oferece, como diria Oswald (1924), um certo "contrapeso da originalidade nativa para inutilizar a adesão acadêmica". Ou melhor, para pensar uma outra forma de utilização da adesão acadêmica, a qual é tão válida quanto a originalidade nativa, mas, não mais importante que ela.

Diria que a *Cama Antropofágica* provocou também alguns desconfortos. Algumas pessoas claramente não estavam gostando nada daquela cama no meio

do Hall. Não entendiam e talvez nem quisessem entender o seu propósito. E estavam em seu mais legítimo direito! Alias, não havia mesmo propósito, a não ser o de provocar reações e reflexões. Então cada uma reagiu e refletiu, ou não, de acordo com o seu repertório de saberes e fazeres. Muitas pessoas, um pouco tímidas, apenas observavam o cenário e liam alguns dos fragmentos que estavam espalhados pelo Centro de Educação. Outras queriam sentar e deitar na cama. A cama se tornou um espaço integrador de todas as intervenções. Além do público que circulava, os colegas que participaram com outras proposições, acabaram por achar um “cantinho” na cama ou ao redor dela para conversarem, tomarem chimarrão, descansarem, enfim. A cama se tornou um entre-lugar de relações. Um espaço de relações não estabelecidas, mas estabelecendo-se por meio dos saberes e fazeres das pessoas que por ali circulavam. Era, “um espaço vazio a ser ocupado (mas nunca plenamente preenchido), um lugar não demarcado (...) fluido e móvel” como afirma Belinaso Guimarães (2006, p. 96) ao conceituar entre-lugar fundamentado em Santiago (2000).



Figura 12 - Intervenção Cama Antropofágica. Disciplina Seminário Avançado II: Intercultura e Educação Popular. UFSM-CE-2011



Figura 13 - Intervenção Cama Antropofágica. Disciplina Seminário Avançado II: Intercultura e Educação Popular. UFSM-CE-2011

A vivência de tal proposição educativa está em acordo com a proposta de Hélio Oiticica ao pensar as suas séries de obras estandartes, capas e tendas, as quais, segundo ele, não estabeleciam ordens a priori, mas, iam se constituindo “segundo a necessidade criativa nascente” (OITICICA, 2012, p. 68). Assim, a obra não tem a intenção de transpor o que já existe para uma outra visão, para um outro plano, mas se apropria dos elementos objetivos constitutivos ao plasmar-se na sua realização. O espaço antropofágico fisicamente composto pela cama e os demais elementos passaram a se constituir a partir da participação do público, assumindo diferentes funções e sentidos. Como uma obra aberta, a *Cama Antropofágica* foi se fazendo conforme o movimento das pessoas e das reações que provocou em cada uma delas.

Da mesma forma que a Cama Antropofágica, porém com uma proposta particular a construção do Painel Coletivo intitulado.... teve como principal elemento para a sua realização a participação do público. O Painel fez parte de um conjunto de intervenções³³ pensadas para o VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo

³³ O conjunto de intervenções foi organizado por mim, juntamente com algumas colegas dos grupos de pesquisa Kitanda e Diálogos. Cada uma das integrantes ficou responsável por propor atividades

Freire³⁴, que teve como temática “Educação, culturas e resistências na sociedade contemporânea” (Edição, 2012). O mesmo consistiu em uma placa de tapume medindo 2m de largura e 1,60m de altura de cor branca, contendo a imagem de Paulo Freire e a frase “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1983), ambas rascunhadas a lápis. Ao lado, foi disponibilizada em uma mesa, tintas em tons de preto e cinza e pinceis de diferentes tamanhos, e o convite “Pinte o Freire e ganhe um adesivo³⁵”. A organização de tal espaço, bem como a escolha da imagem a ser pintada e a frase, foi proposto pelas acadêmicas do curso de Artes visuais da UFSM Chay Luge e Carol Krugel, sendo a autoria do Painel coletivo, também coletiva.

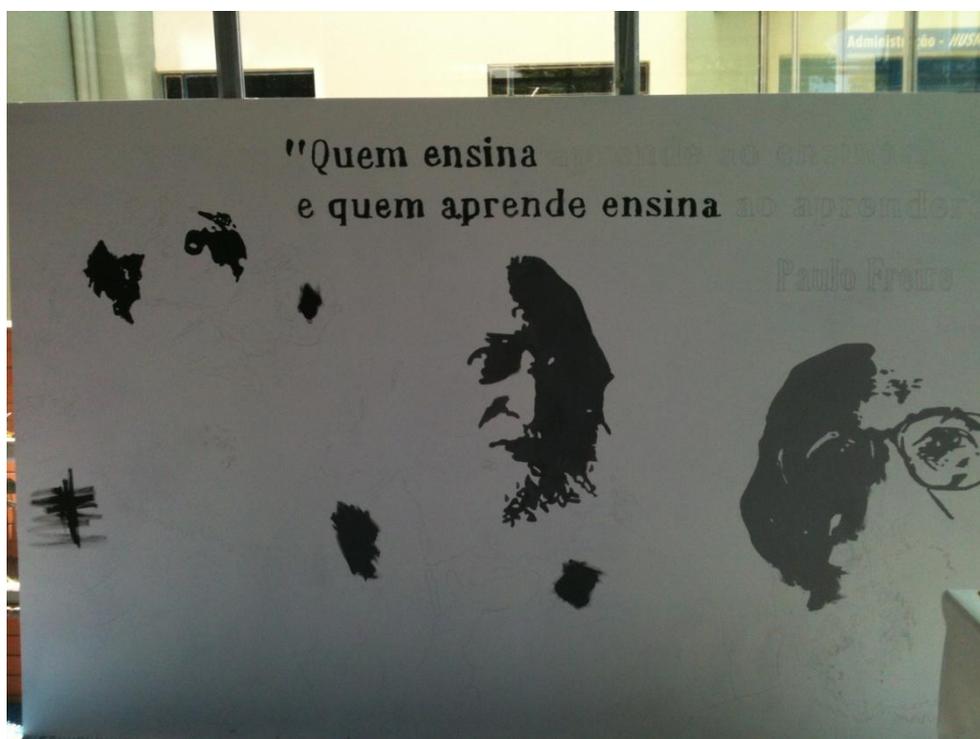


Figura 14 – Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012

que iriam acontecer ao longo do evento, sendo estas de responsabilidade da sua propositora, a qual deveria viabilizar a realização da mesma. Embora as propostas tenham sido individuais, organizou-se coletivamente a relação entre cada proposta, bem como a possibilidade destas acontecerem. As intervenções foram anunciadas na abertura do evento como um convite a participação do público que ali estava. São elas: Momento Cultural Flavinha Manda Rima (Rapper, Coordenadora do coletivo de resistência artística periférica e integrante da Frente Nacional de Mulheres no Rip Rop.); Construção de Painel Coletivo por Carol Krugel e Chay Luge (CAL/UFSM); Exposição de trabalho sobre Comunidade Indígena de Santa Maria da Artista plástica Chay Luge; Rádio Comunitária; Mostra de Religiosidade Africana; Apresentação Grupo de Dança de Capoeira.

³⁴ O “VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Educação, Culturas e Resistências na Sociedade Contemporânea” foi organizado pelo Grupo Kitanda: Educação e Inercultura (UFSM) coordenado pelo Professor Valdo Barcelos e o Professor Celso Henz e o Grupo Diálogos coordenado pelo Professor e Celso Henz

³⁵ O adesivo era composto pela imagem de Paulo Freire e o título do evento.



Figura 15 – Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012

Inicialmente, pensei apenas a construção de um Painel Coletivo que aconteceria durante os dois dias do evento, com a intenção de fazer uma relação com a construção do conhecimento. O conhecimento inacabado, acontecendo no fluir do viver. E, que ao mesmo tempo, mostrasse os diferentes olhares, os diferentes traços e interpretações dos participantes desse processo, os quais são produzidos por sua trajetória. Assim, fui ao encontro de Chay e Carol convidá-las para fazerem parte desta proposta inicial. Após aceitarem este desafio, iniciou-se outra etapa de sua construção: O que pintar em um painel coletivo? A decisão não foi imediata! Até porque está era a primeira experiência, de uma proposta de construção coletiva, que seria vivenciada por parte de Chay e Carol. Quanto a mim, era a primeira vez que propunha esse tipo de produção. E nesse processo de criação, muitas dúvidas surgiram! Pensávamos: Como convidaríamos o público para a participação no painel? Que gravura deveria fazer parte do painel? Deveria ter alguma gravura prévia? Seria melhor deixar a tela em branco para que cada um participasse da forma que preferisse? Enfim, muitos foram os questionamentos! E assim, Chay e Carol foram organizando este espaço de produção do conhecimento

de forma autônoma. Embora o convite e a proposta inicial tenham sido fundamentados nos estudos que venho realizando, os quais fazem parte dessa pesquisa de doutoramento, a escolha pela dinâmica de participação do público e de como se daria esse processo de construção, foram de responsabilidade das colaboradoras.

Durante a realização do evento, foram vários os momentos de intervenção do público para a construção do painel. E diversos eram os motivos que o levavam a participarem. Algumas pessoas se relacionavam com aquele espaço como um momento de descontração, de relaxamento e exclamavam: “Deixa eu pintar um pouco para me descontraí!” . Outras ficavam observando e tentando decifrar qual era a imagem que estava rascunhada no tapume, e, motivadas pela curiosidade iam pintar. No início, o painel era apenas riscos indecifráveis que possibilitavam várias interpretações, como por exemplo, o mapa da América latina. Aos poucos o painel ia ganhando forma, e dependendo do ângulo que se observava era possível perceber a gravura sendo “descoberta”.



Figura 16 – Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012

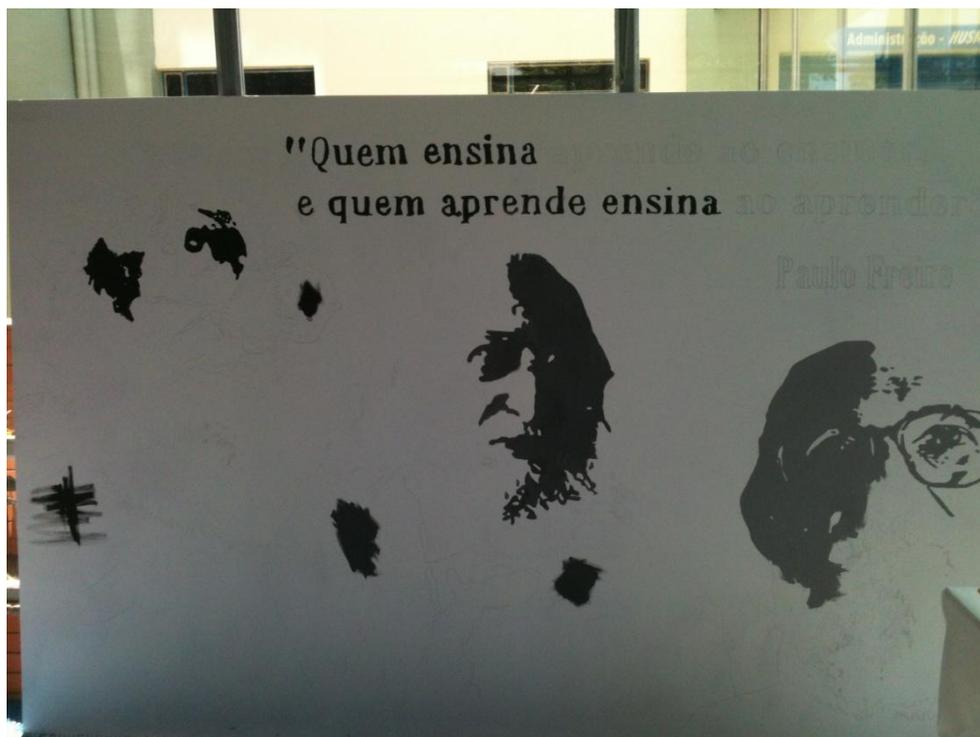


Figura 17 – Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012

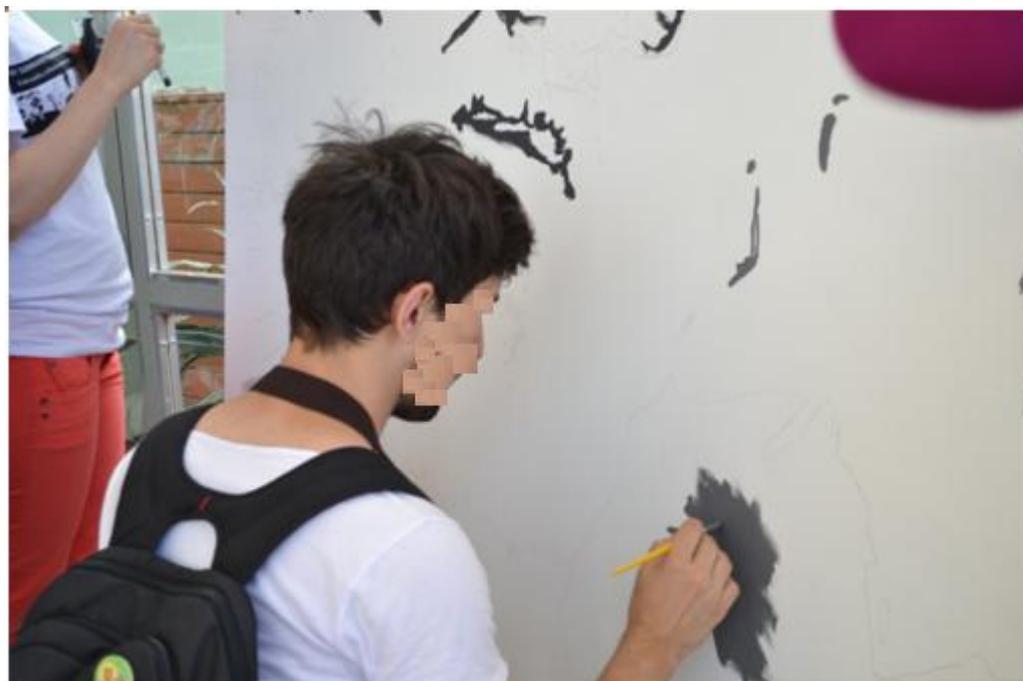


Figura 18 – Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012



Figura 19 – Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012

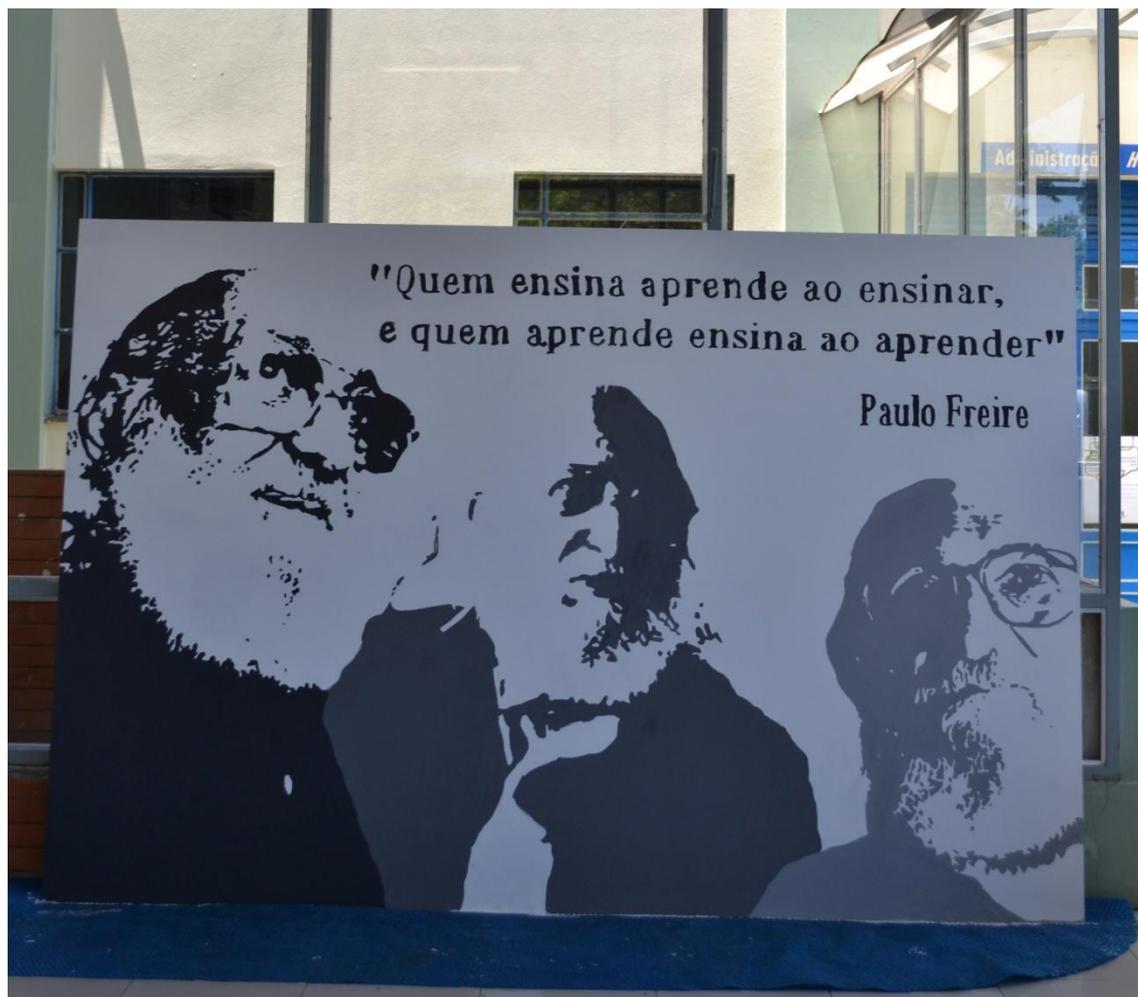


Figura 20 – Painel Paulo Freire. VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire. UFSM-CE-2012

Assim como o conhecimento, o painel, embora único, teve a participação de várias mãos para a sua construção. Nele é possível observar as diferentes pinceladas, umas fortes, outras suaves... A irregularidade com que se constitui a escrita das letras formadoras da frase que compõem o painel. Me arrisco a dizer que ele não está acabado. Poderíamos pensar em dar a ele um “retoque final”, ou, acrescentar outros elementos (imagens, frases, fotos, etc...), enfim! Estamos acostumados a irmos ao museu e vermos “obras” que, para nós, são consideradas acabadas, no entanto, desconhecemos o seu processo de criação e, não temos a dimensão do quanto de “acabada” ela realmente está para quem a criou. E aqui, vale lembrar Hélio Oiticica, para quem, não há criação sem invenção. É a capacidade de criar e de ser inteligente que, segundo Hélio possibilita ao homem, na sua condição de ser humano, assumir o seu estado de invenção (OITICICA, 2009, p. 242). A invenção segundo o autor é infinita no seu ponto de vista. Só há invenção se houver possibilidade para a invenção. A invenção gera invenção, afirmava Hélio, ela

esta sempre em processo, “A invenção é invenção. Invenção é o que não pode ser diluído e não o que será fatalmente diluído, (...) A invenção é aquilo que está imune a diluição. A invenção propõe uma outra invenção, (...)” (OITICICA, 2009, p. 239).

Da mesma forma, podemos pensar a construção do conhecimento, e a nossa concepção acerca do conhecimento produzido pelo educando, a qual, muitas vezes, é a de um produto final. Algo a ser “atingido”. E facilmente mensurável. Um exemplo, são os processos avaliativos adotados pela maioria das escolas e praticado por professores e professoras. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD, 9394/96) garanta que a avaliação qualitativa deve prevalecer sobre a quantitativa, nossas práticas pedagógicas ainda estão presas a quantificação do conhecimento sem analisar seu processo de construção. Não quero aqui estabelecer uma discussão sobre os sistemas de avaliação escolar, que por sua vez estão atrelados a uma organização mais ampla, envolvendo as políticas públicas educacionais e seus sistemas de avaliações institucionais. Apenas penso que a escola e, particularmente nós educadoras e educadores, devêssemos considerar em nossas ações pedagógicas o processo de construção em que se dá o conhecimento de cada educando. Construção está que se organiza de forma diferente para cada sujeito, pois parte de processos de apropriação e reorganização do vivido. O conhecimento, assim como uma produção artística não é acabado, terminado, mas, é um processo sempre em construção que engloba o desenvolvimento do *ser* e o do *fazer* humano na sua totalidade. Este é como o processo de invenção definido por Oiticica: o conhecimento gera conhecimento. E, como a invenção, ele – o conhecimento - nunca está diluído, mas, sim, se construindo e se manifestando de forma articulada, a partir da interação dos sujeitos no e com o mundo. A escola faz parte desse arsenal de lugares que contribuem para a “criação” desta “obra aberta” e inacabada que é o conhecimento. É importante que, nós, educadoras e educadores, tenhamos, minimamente, a dimensão de sua complexidade e aprendamos a lidar com esse processo – o da construção do conhecimento - de forma mais inteira. A arte, por meio de algumas proposições, pode auxiliar-nos na reflexão de tal questão provocando-nos a pensar o nosso fazer docente, pois esta, como afirma Augusto Boal:

(...) pensa o sentimento e sente o pensamento. Procura conhecer a palavra como objeto sensível, transformando palavras em poesia, pois a poesia está na sintaxe e não no léxico, como a música está na sequência de notas

musicais e não em cada uma; a vida, em seres mais complexos, está no arranjo das células e não se limita a está ou àquela; a consciência está na estrutura de elementos psíquicos, não na solidão de cada um. (BOAL, 2010, 93-94).

Pensar a formação de professores(as) de maneira geral e a educação ambiental em particular, numa perspectiva intercultural de educação implica pensar também a urgência que temos de considerar em nosso fazer educativo “o arranjo das células” mencionado por Boal no fragmento acima. Nós, educadoras e educadores, muitas vezes, articulamos as nossas ações e proposições pedagógicas a partir da “solidão” do saber de cada área do conhecimento e destas em relação ao mundo. No entanto, lembra Fleuri (2008, p. 140), fundamentado nas ideias de Antonio Nanni (1998),

No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a ‘transitividade cognitiva’, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; (...).

O conhecimento se constrói no fazer intelectual de cada indivíduo, que é inteiro na sua forma de existir e de aprender. Somos um corpo sensível que responde aos estímulos do meio desde antes do nascimento. Como bem nos lembra Boal (2009, p. 51) “o feto absorve e reage aos movimentos de sua mãe dançando forró e frevo ou valsa vienense, (...) devorando jantares ou passando fome. Sem falar em fumo e drogas, ar puro e poluição”. Para o autor, o “corpo que vem ao mundo” é um corpo repleto de sentidos que, por meio destes, inicia a sua inserção de indivíduo na sociedade (BOAL, 2009). Vamos, progressivamente nos desenvolvendo, percebendo nosso corpo e nos percebendo no mundo. Nossas formas de comunicação com o mundo vão sendo modificadas/aprimoradas, e a linguagem passa a ser o principal elemento para tal. Por meio da linguagem damos continuidade ao processo de desenvolvimento cognitivo construindo-nos intelectual e afetivamente. Lembrando Freire (2000, p. 79),

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialéticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeitos de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas sou sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. (FREIRE, 2000, p. 79).

O ser humano, assim como o mundo, está sendo. Está sendo no mundo e com o mundo. Trazer para a constituição das nossas ações educativas as ideias de participação, criação e diálogo, é possibilitar a edificação de um espaço propositor e inventor, aberto a intervenção do educando e do conhecimento que ele traz de forma integral. Falar sobre a necessidade de incorporação desses princípios educativos pode parecer fácil, no entanto é importante se construir espaços para a sua provocação. A construção do *Painel Coletivo*, assim como a *Cama Antropofágica* e as vivências com o parangolé, tiveram essa intenção provocativa de desacomodação. Entendo que aquilo que passa pelo nosso corpo deixe marcas mais profundas, não é por acaso que Augusto Boal escolheu o teatro para problematizar a emancipação dos sujeitos no mundo. Para o autor, “quem cumpre a tarefa de ensinar por meio de exemplos concretos da vida, atos e ações é o teatro” (BOAL, 2009, p. 137), pois nele podemos assumir vários personagens. Podemos ser músicos, médicos, faxineiros, arquitetos, professores e até atores.

O teatro ao proporcionar a vivência de diferentes personagens ensaia a ação de cidadania, transformando o espectador em protagonista. Ensaia formas de agir no mundo, o protagonista do teatro do oprimido reinventa a sua ação existencial no mundo. E o que foram essas intervenções, se não um grande teatro onde os participantes se assumiram enquanto personagens que são?! Personagens atuantes no mundo. Personagens construídos por suas andanças e percepções. O que somos se não personagens? E aqui lembro o teatrólogo Augusto Boal novamente, onde esta afirma que: “Eu, com pequenas variantes inventadas pelo meu caráter incorpore e insolente, me comporto quase sempre como aprendi a fingir ser, inclusive no uso da ênclise nesta frase” (BOAL, 2009, p.119). Para este autor, nós mulheres e homens, somos personagens inventados por nós mesmos. Somos mães ou pais, namoradas ou namorados, filhas ou filhos, enfim.... um emaranhado de personas que vão se construindo e se modificando a partir de sua atuação no mundo. Variantes, inconformes e insolentes nos fazemos no hoje, sem a mínima ideia do que seremos amanhã. Fingindo ser a gente mesmo reinventamos nosso *ser* e nosso *fazer*.

A nossa forma de agir no mundo condiciona a construção de um espaço ou de outro. A realidade, como sugere Paulo Freire (2000), “não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra (...)”. Parafraseando Freire digo: a

educação, em nosso país, de maneira geral, e nas escolas que conhecemos de forma particular, não é inexoravelmente esta, ela pode ser outra, mas, para que seja precisamos mudar as nossas formas de atuação nela. O aprendizado, como afirma Boal referenciando o educador Paulo Freire, “cria um ser humano diferente do que era: aquele que sabe, e não sabia”.

Fazendo uma analogia com o que propõe Hélio Oiticica a partir da ideia de experimentação contida em seu programa ambiental, para quem segundo o pesquisador Favaretto (2008, p. 21), a “tendência básica do programa é a transformação da arte em outra coisa; em ‘exercícios para um comportamento’, operados pela participação.”, diria que, o que nos falta na construção das nossas ações pedagógicas é a operacionalização destas por meio da participação do educando. Este deve ser elemento principal do processo de construção da obra pedagógica. Pois é ele - o educando – o maior responsável pela construção do seu conhecimento. Conhecimento que se constrói de forma única em cada pessoa, de acordo com o movimento e percepção do seu corpo no mundo. Lembrando novamente as palavras de Favaretto (2008, p. 21), em relação às proposições de Oiticica, “a virtude própria dos comportamentos é a de se manifestarem, sem ambiguidades, como competências de um puro viver, apontam para um além participação, em que a invenção enfatiza os processos, explorando o movimento da vida como manifestação criadora.”. Dessa forma, transpondo tal concepção artística para o campo da educação, acredito que, o processo criativo da intervenção pedagógica do educador deve potencializar a construção de um espaço livre para manifestações. Para que, a partir delas se construam possibilidades para a edificação do conhecimento fundamentada no movimento da vida, que produza sentido e significado para educando.

A passagem do educando de simples espectador para espectador-ator do processo educativo é nosso grande desafio como educadoras e educadores para a formação de cidadãos capazes de ler o seu mundo e buscar alternativas para a resolução dos problemas do seu tempo. Por meio das proposições educativas aqui apresentadas busquei o exercício dessa possibilidade educativa, a qual foi construída a partir das devorações que fiz, dos livros e autores que li e dos lugares onde transitei durante esse período da minha formação docente. As experiências das proposições envolvendo a participação coletiva promoveram um espaço de reflexão de desacomodação dos saberes. Este foi para mim, um momento de

confrontação entre os estudos e pesquisas que havia realizado até então, envolvendo as contribuições dos pressupostos antropofágicos e das ideias inventivas de Freire, Boal e Oiticica, e, o que poderia ser provocado a partir delas, considerando uma perspectiva intercultural de educação a qual, como bem lembra Fleuri (2002, p. 39-40):

Não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

Nesse sentido, as proposições educativas apresentadas aqui, possibilitaram a edificação deste espaço intercultural, fundamentado acima nas palavras de Fleuri, na medida em que, ao envolver a participação coletiva provocou a interação entre sujeitos, permitindo com que estes, ao manifestarem-se a partir das suas concepções de mundo, num contexto por ora estabelecido, construíssem novos contextos, transformando assim o ambiente. A possibilidade do estabelecimento de relações interculturais, segundo Fleuri (2008, p. 141) “produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade”. As participações coletivas nesse sentido, por serem desnormativizantes, questionadoras das significações correntes, interferem nas expectativas dos protagonistas sendo, portanto práticas reflexivas, como bem afirma Favaretto (2008, p. 17). Dessa forma, o protagonista – público participante – ao se perceber como parte do processo de construção da “obra em si”, é desafiado a assumir suas percepções, vontades e desejos, construindo formas de interação. Segundo Favaretto (2008, p 17)

A participação coletiva (planejada ou casual) provém a abertura das proposições; evita as circunscrições habituais de “arte” e o puro exercício espontaneísta de uma suposta criatividade generalizada. O essencial das manifestações antiartísticas é a confrontação dos participantes com as situações concentrando o interesse nos comportamentos, na ampliação da consciência, na liberação da fantasia, na renovação da sensibilidade desterritorializam os participantes, proscvem as obras de arte, coletiviza ações.

Considerando as palavras de Favaretto acima referendadas, pergunto: porque não pensar uma “participação coletiva” em nossas proposições pedagógicas? As proposições antropofágicas, bem como as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire nos desafiam e dão subsídios para a edificação desta prática educativa a partir de uma concepção intercultural de educação. Cabe a cada um de nós, educadoras e educadores, encontrarem formas para desafiar o educando e instigá-lo a participação coletiva para a construção da grande “obra educativa”.

Sejamos todos atores e inventores do processo educativo!

Ficam aqui as minhas devorações. As devorações que escolhi contar. Afirmar que: “Essas foram as devorações que fiz, dos pressupostos da Antropofagia cultural Brasileira, e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire, considerando uma perspectiva intercultural de educação” seria resumir ou reduzir a forma como essas teorias ou ideias foram devoradas no meu processo formativo. Não as dou como encerradas. Ao contrário. Penso que elas farão parte das minhas ações educativas cada vez de forma mais intensa. Sempre se renovando, e, com isso, contribuindo para a renovação do meu fazer docente. Como dirá Hélio Oiticica (2009): “na realidade eu não sei o que sou, porque se é invenção, eu não posso saber...”.

5.3 Entre-lugares: experiências e experimentações...

Leituras, leituras, leituras, leituras, leituras.....

Autores, autores, autores, autores, autores, autores, autores.....

Teorias, teorias, teorias, teorias, teorias, teorias, teorias.....

Fundamentações, fundamentações, fundamentações, fundamentações...

Argumentações, argumentações, argumentações, argumentações....

É preciso dizer que a busca por todos esses elementos foram constantes para a realização desta pesquisa. Mas não foram só leituras, autores e teorias que deram fundamentação e argumentação para a tessitura destes escritos e das proposições nele apresentadas. Experiências e experimentações foram vivenciadas nos entre-lugares da pesquisa. Chamo de “entre-lugares da pesquisa”, as andarilhagens que fiz em diferentes espaços mundanos, que contribuíram para a feitura destes escritos, movimentando reflexões e ações em minha prática investigativa e educativa. Estes “entre-lugares” escolhi apresentar através de fotografias, pois como afirma Valter Benjamin, estas – as fotografias - também apresentam uma dimensão histórica e social problematizadora e provocadora de diferentes leituras.



Figura 21 - Museu INHOTIM - Instituto de Arte Contemporânea, MG - 2010



Figura 22 - Museu INHOTIM - Instituto de Arte Contemporânea, MG-2010



Figura 23 Museu INHOTIM - Instituto de Arte Contemporânea, MG-2010



Figura 24 Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre – RS- 2010



Figura 25 - Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre – RS - 2010



Figura 26 - 8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS -2012



Figura 27 - 8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS - 2012

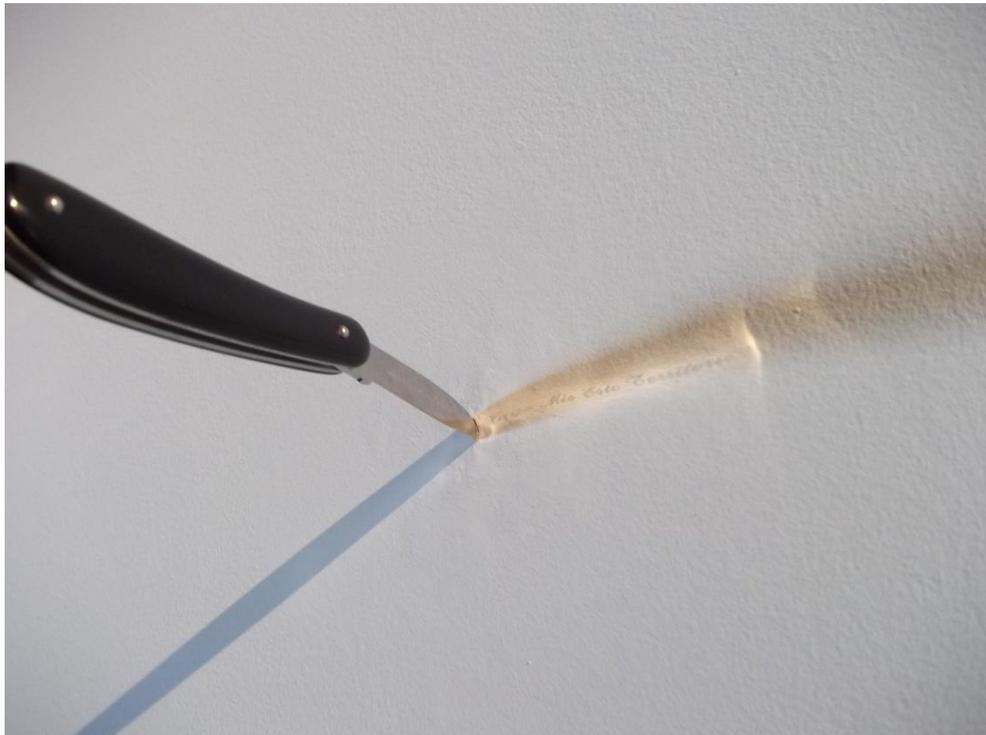


Figura 28 - 8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS - 2012

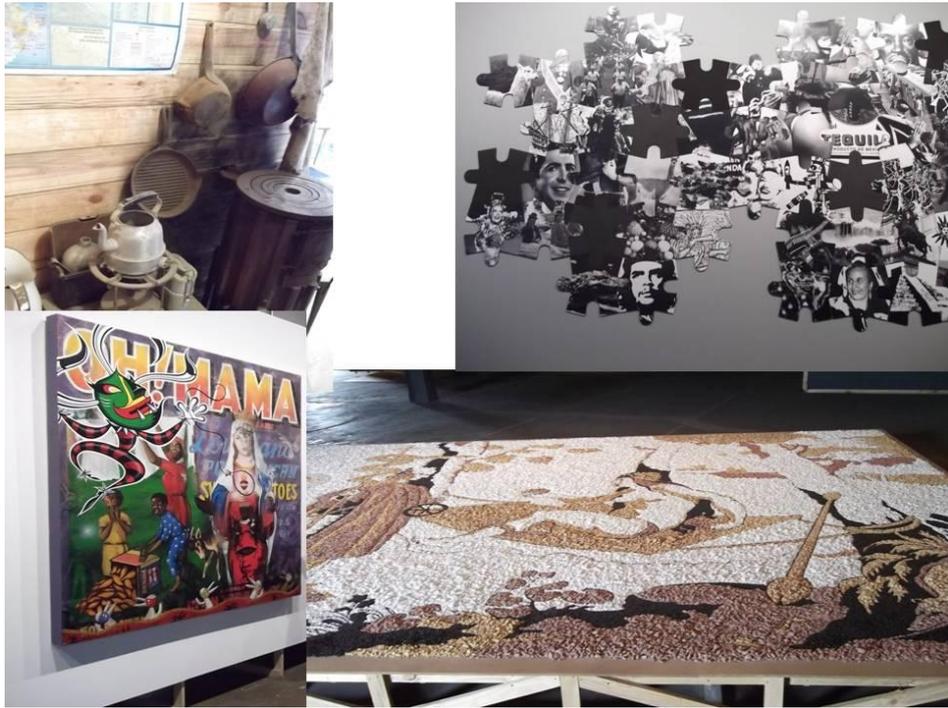


Figura29 - 8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS - 2012



Figura 30 - Centro de Arte Hélio Oiticica – RJ - 2012



Figura 31 Centro de Arte Hélio Oiticica – RJ - 2012

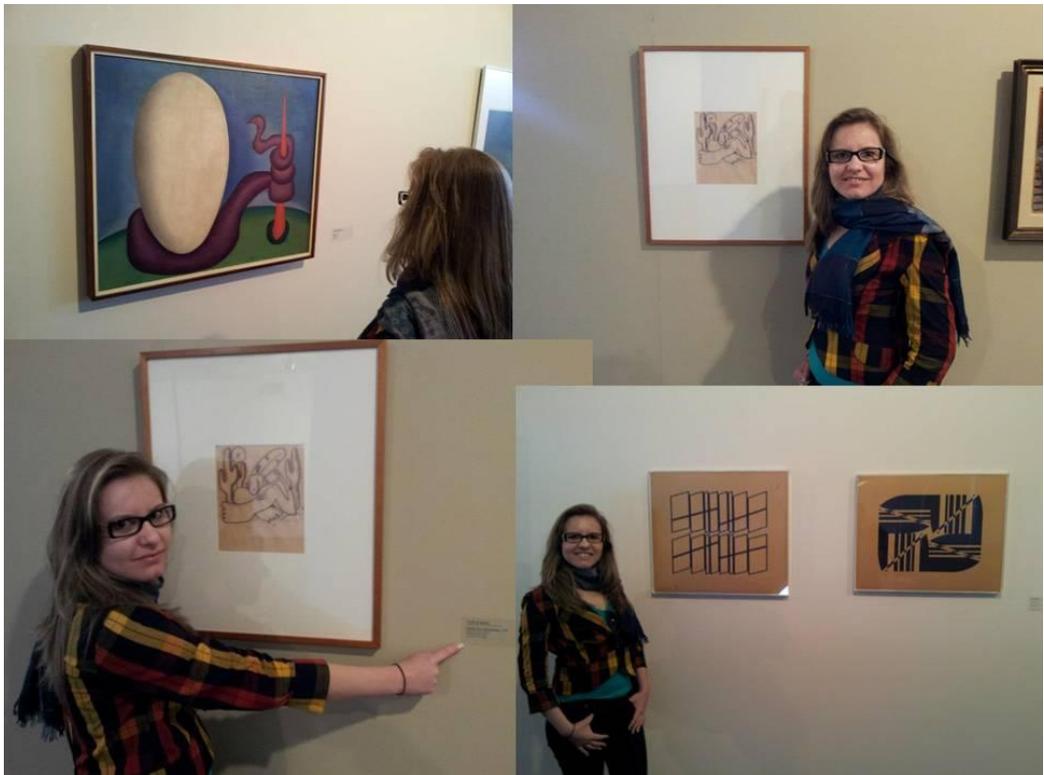


Figura 32 - Museu de Arte Moderna – RJ- 2012



Figura 33 - Museu de Arte Moderna – RJ - 2012

CENA VI

6 SAINDO DO PALCO

6.1 Seja marginal, seja herói...

A frase que trago como título desta Cena, é do artista plástico Hélio Oiticica. A mesma compunha a Obra Estandarte, com a qual Hélio homenageava um amigo seu, conhecido como Cara de Cavalo, que havia sido morto pela Polícia com mais de 100 tiros. Morador do Morro da Mangueira onde Oiticica viveu durante alguns anos, Cara de Cavalo era um criminoso famoso que foi perseguido e morto na operação Scuderie Le Cocq³⁶, por ter sido acusado de matar o detetive Milton Le Cocq, após troca de tiros em uma armadilha feita para ele, por conta de uma dívida com um bicheiro. A frase de Oiticica teve uma grande repercussão na época, sendo utilizada por Caetano Veloso, Gilberto Gil e os Mutantes em uma série de shows realizados na boate Sucata, no Rio de Janeiro em 1968 (LIMA, 2002)³⁷.

Embora tenha contado brevemente sobre a origem da frase que escolhi trazer como fechamento para a discussão das ideias desenvolvidas nestes escritos científicos - e, por isso, considerados de grande competência social, política e econômica - não tenho aqui a pretensão de problematizá-la de forma mais profunda. O que quero neste espaço é falar de mim. Falar da pessoa Ivete e da pesquisadora que estou sendo. Embora a frase utilizada por Hélio em sua obra Estandarte, seja conhecida minha há algum tempo, só agora me senti provocada para, a partir dela, refletir sobre o meu ser e estar no mundo. Esse pensar não acontece no vazio, mas, sim, dentro de um tempo histórico que traz suas particularidades políticas, culturais, econômicas e sociais, pois como diria Paulo Freire, assim é a existência do homem e da mulher no mundo. A escolha pela frase está relacionada ao momento que vivo e ao significado que tem para mim, estar ocupando um lugar que é, infelizmente, um lugar para poucos, ou, melhor dizendo, um lugar apenas para alguns que nele almejam estar.

A escola de maneira geral, e a universidade em particular têm, como uma de suas marcas históricas, o fato da sua origem estar atrelada a educação para a maior ascensão das classes sociais, já privilegiadas, economicamente e politicamente. Escola e universidade não foram espaços construídos para que todos pudessem dele fazer parte, mas, sim, para que aqueles que já ocupavam o poder pudessem

³⁶ Maiores informações, consultar o site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Scuderie_Le_Cocq

³⁷ [fonte: Marisa Alvarez Lima, Marginália, arte e cultura na idade da pedrada. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002]. http://www.febf.uerj.br/tropicalia/tropicalia_oiticica.html

nele permanecer. É certo que muito se mudou, e hoje a educação, como prevê a Constituição da República é direito de todos e dever do Estado e da família (1988), sendo a escola um dos principais cenários do exercício dessa prática. No entanto, embora todas as pessoas tenham o acesso à escola são poucas as que conseguem nela permanecer para se quer, completar o que é definido e garantido pela lei como Ensino Obrigatório, quiçá

dar prosseguimento aos estudos e chegar a uma Universidade. Essa dificuldade de permanência no espaço educativo escolar está atrelada a um conjunto de fatores, dentre eles, as condições econômicas e sociais em que vivem muitas das pessoas evadidas deste espaço. Muitas vezes, por necessidade de buscar os critérios mínimos para a sobrevivência do corpo, como alimentação, moradia, higiene; a educação escolar torna-se um artigo de luxo. Até porque, o retorno dos conhecimentos produzidos na escola para a vida dessas pessoas não é algo imediato, mas, sim, consiste em um longo caminho a ser percorrido para que as mudanças possam ser percebidas, e o espaço vivido transformado. Soma-se a isso, o distanciamento entre os conhecimentos e saberes valorizados e produzidos pela educação formal e os conhecimentos e saberes dos educandos que dela fazem parte.

Paulo Freire no livro “Aprendendo com a própria história”, que escreve junto com Sérgio Guimarães, primeiro volume, ao falar sobre suas experiências no exílio e os motivos que o levaram a sair do Brasil, diz: “eu não saí, fui saído” (FREIRE & GUIMARÃES, 1987). Essa frase me faz pensar sobre a educação, e sobre a escola e a Universidade em particular, pois muitas pessoas são saídas desses espaços. E aqui recorro novamente ao artigo de Marcos Reigota (2010), intitulado “A Contribuição Política e Pedagógica dos que vêm das Margens”. Nele o autor faz uma reflexão sobre o significado da Universidade para aqueles que “vêm das margens”, e a contribuição que estes podem dar à educação brasileira. Ao ler o artigo, me senti contemplada nesta discussão, pois, sou uma das poucas pessoas que vêm das margens e que ocupam o tão seletivo espaço que é o da Universidade. E, é bom frisar, da Universidade Pública, pois, grande parte “dos que vem das margens” que conseguem cursar o ensino superior, o fazem em Universidades e Faculdades particulares. É certo que, a Universidade hoje abriga diferentes classes sociais, econômicas e culturais, e marca a história com Políticas Educacionais Inclusivas e Ações Afirmativas onde aqueles que estiveram historicamente a

margem deste espaço, podem dele, hoje fazer parte. No entanto, o fato de “fazerem parte”, não significa que irão nele permanecer, ou, que dele poderão explorar o máximo de conhecimentos que o espaço universitário pode proporcionar. Pois estes espaços, muitas vezes, não viabilizam a permanência daqueles “que vem das margens”, para que possam, fazer especializações, mestrados, doutorado, e, até mesmo concluir seu curso de formação inicial. A Universidade apenas cede às tantas batidas em suas portas abrindo-as para que possamos tentar galgar “espaços mais seguros”, como diria Reigota.

Permanecer neste espaço, para quem vem das margens, não é tão simples assim. Embora, não seja impossível. Afinal, cá estou eu escrevendo minha tese de Doutorado em Educação. No entanto, a escrita dela só foi possível pelo fato de eu ter tido a oportunidade de ser Bolsista deste a graduação – da Iniciação Científica à metade do curso de Doutorado. Oportunidade que foi buscada por mim é certo, mas, não tão simples de se encontrar, pois quem vive no meio acadêmico sabe o quanto é difícil, iniciar a participação em projetos de pesquisa, e dar conta de todas as atribuições deste cargo, inclusive, a de manter o tão poderoso Lattes. E aqui vale lembrar que, para quem vem das margens manter o Lattes, mesmo sendo bolsista, não é tão simples assim. A bolsa é destinada também para o nosso sustento, e muitas vezes para o sustento de quem está sob a nossa responsabilidade, afinal, parafraseando um dito popular: ninguém produz de barriga vazia. Antes dos livros vêm as necessidades vitais para o funcionamento do corpo. E aqui lembro novamente Reigota (2010, p.2), quando ele diz, que “não precisar pagar para estudar faz uma diferença enorme, não necessariamente nos conhecimentos, mas nas despesas da casa”. Dessa forma, ganhar bolsa para estudar significa também ter melhores condições de vida para construir conhecimento, sendo condição muitas vezes para a permanência do estudante no espaço universitário que ocupa, seja ele a graduação ou a pós-graduação.

O espaço educativo da universidade me possibilitou não só uma formação profissional e o desenvolvimento desta, mas, me permitiu atuar, enquanto cidadã do mundo, em cenários diferentes e nunca antes imaginados. Muitas foram às pessoas que fizeram parte desse conjunto de aprendizagens e ensinagens, geridos pela troca, pela parceria, por provocações e desafios... Nesse lugar de poucos, e não-lugar de muitos, aprendi também a ser gente. Gente melhor do que eu era. Gente que deitou fora o preconceito, a vergonha e o estranhamento que tinha sobre a sua

origem e cultura. Gente que se redescobriu gente. Foi no ambiente acadêmico, nas discussões e reflexões realizadas neste espaço, bem como, por meio do acompanhamento e participação de ações nele desenvolvidas³⁸, que reaprendi a olhar para o “local da cultura” do qual emergi.

Local cultural este, que ocupa nos bancos acadêmicos um lugar de debates, mas que deixa devendo ações concretas para a sua aceitação, valorização e emancipação. Parafraseando Marcos Reigota (2010) em seu artigo onde trata sobre a contribuição dos que vem das margens, muitas vezes ouvi calada considerações sobre a classe social e a realidade da qual pertencia, sem me identificar com o discurso de classe média alta, intelectualizada dos professores doutores da universidade. Mas este foi sem dúvida, um espaço de crescimento para mim, e a esses professores(as) tenho muito a agradecer, pois, suas palavras e atitudes inquietaram e provocaram o meu olhar me movimentando a transformação da realidade que vivia. A academia, como afirma Reigota (2010, p. 5)

Ao dar espaço à reflexão e re-elaboração de si, de sua trajetória, como cidadão, como cidadã, professor e professora, estudante, mestrando/a e futuro pesquisador/a da educação, os que vêm das margens se redescobrem, se identificam, como sujeitos políticos que enfrentam os mais diversos preconceitos e privilégios de classe solidificados na sociedade brasileira.

Eles e elas, como se refere Reigota, tratam em suas pesquisas dos mais diversos temas, os quais, na maioria das vezes, problematizam a sua realidade. Suas titulações não são individuais, mas, sim, “um bem coletivo, uma conquista das famílias, nas quais os pais (e mesmo alguns irmãos) mal sabem ler e escrever”. A titulação que defendo aqui, e a que defendi em 2010 de Mestre em Educação são, sem dúvida, coletivas. Por isso, não são apenas titulações. São experiências de vida que trazem consigo uma responsabilidade social e política. Se o ambiente universitário brasileiro, como bem afirma, Marcos Reigota (2010, p. 5)

(...) se abrir ao pensamento e contribuições dos que vêm das margens e ouvir delas e deles o que trazem como experiência, reflexão original e contribuição teórica em sintonia com o tempo histórico e com a sociedade em que vivemos, possivelmente haverá uma renovação do pensamento

³⁸ Refiro-me aqui ao meu envolvimento e participação nas diferentes atividades desenvolvidas na instituição: participação em projetos de pesquisa e extensão; organização de eventos; representação discente; cursos de formação, etc...

pedagógico e político brasileiro e nossas universidades e programas de pós-graduação não serão mais espaços privilegiados de expressão de subalternidades voluntárias frente aos autores, colegas e instituições de além-mar, de Brasília, etc...e tal.

Este, acredito, seja um desafio antropofágico deixado à universidade: o de se abrir ao pensamento dos que vêm das margens e de todas e todos que possuem uma cultura diferente, estrangeira.

Parangoleando muito, sentindo o movimento da vida, experimentando-se nela e, sobretudo, criando-se e recriando-se constantemente, podemos passar de espectadores a especta-atores, como diria Boal, ou participantes como afirmava Oiticica. Somos todos protagonistas de nossa vida, embora, muitos sejam os personagens que fazem parte dela. A vida é um grande palco, onde a todo o instante entram personagens novos a nos desafiar com novas problemáticas e novas possibilidades, cabe a nós construirmos as cenas que desejamos. Para isso, precisamos assumir nosso papel de protagonista, atuando a partir do que temos e da escolha daquilo que serve ou não para a concretização dos objetivos desejados. Na vida podemos escolher entre sermos espectadores ou especta-atores/participadores e criadores dos nossos caminhos, mas, para isso é preciso termos consciência da nossa possibilidade de atuação no mundo. Precisamos nos reconhecer como sujeitos atuantes e transformadores de nós mesmos, e, conseqüentemente, do espaço que vivemos. Um pouco de antropofagia na vida não faz mal a ninguém, afinal, se não soubermos escolher nossa comida correremos o risco de comermos pratos preparados pelos outros, que não nos serve.

Comer pratos alheios? Só se for para fazer o meu!

Seja marginal, seja herói!

6.2 Sejamos loucos artistas, sejamos artistas... loucos.

É hora de sair do palco...

- mas sem sair de cena -

Preparar novos palcos,

Atuar em outros cenários...

Sinto que é chegado o momento de me despedir do público... de pegar meu parangolé e a mala com o conjunto de figurinos e personagens que construí durante esses 9 anos de andarilhagens pela Universidade Federal de Santa Maria e ir me apresentar em outros palcos. A antropofagia seguirá comigo nessas novas trilhas. Comigo também seguirão as pessoas que fizeram parte da trajetória que me levou a estar aqui como doutoranda deste programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Uma nova caminhada acaba de começar, pois se ultrapassei mais uma etapa, dando continuidade as minhas experiências sociais, políticas e pedagógicas com esta pesquisa de doutoramento, agora o meu desafio é o de permanecer nos bancos universitários, contribuindo como professora e pesquisadora, e dando continuidade a transformação que fiz na minha realidade. O que concluo aqui é apenas mais uma etapa da minha formação de gente, de professora e de pesquisadora, mas, nunca um ponto final e definitivo dentro das ideias que procurei desenvolver nestes escritos. Pois estas – as ideias aqui apresentadas – eu desejo que estejam sempre se renovando, se rejuvenescendo... Acredito que este, seja um dos mais importantes aprendizados que levo das experiências e experimentações aqui vivenciadas: a de que nós, homens e mulheres no mundo, estamos sempre *sendo* e, nunca acabados.

A curiosidade, o desejo, o desafio do novo e do diferente, é o que nos movimenta no mundo. Impulsiona-nos a construir outros caminhos, a desconstruir nossas certezas, elaborar outras teorias, enfim é o que nos movimenta a navegar nesse mar “preciso”, que é o da pesquisa. Sem esses elementos, corremos o risco de nos aprisionarmos a repetição de nossas práticas, sem reflexão e contextualização. Quero ser louca e artista, artista e louca, como sugere Boal (2009), na frase que intitula esta última cena. Acredito que esta seja uma das principais contribuições da tese que aqui apresentei, para a minha prática educativa, pois sendo louca e artista, artista e louca, continuarei me arriscando, tentando criar, inventar.... Continuarei tentando ser eu mesma, mesmo que isso me leve muito longe, como diria Paulo Leninski. Tão longe que nem eu possa imaginar, afinal, a ideia é essa: estar sempre a caminho de algum lugar... Não quero ficar estagnada em um único lugar, presa a uma ideia verdadeira, absoluta, inabalável.... e, para isso a antropofagia e os autores que fizeram parte dessa conversa me ofereceram “régua e compasso”, como diria Gil.

A antropofagia Cultural Brasileira, “oferece-nos a chave que o mundo cegamente procura”, afirmava Oswald, no entanto, como bem sugere Rocha (2010), precisamos comer Oswald com um tempero antropofágico, considerando as transformações da nossa sociedade e do contexto que vivemos, pois, “se a antropofagia representa um gesto cultural de assimilação contínua, também supõe um processo ininterrupto de mudanças e novas incorporações”. Assim, o que busquei nesta tese, e ao longo de todo o meu contato com as ideias antropofágicas, que, como os leitores e as leitoras já sabem não se iniciou com esta pesquisa, foi fazer “incorporações”. Incorporar os pressupostos antropofágicos às reflexões sobre as práticas educativas e, conseqüentemente, incorporá-los às nossas práticas educativas.

Pensar as contribuições teóricas e epistemológicas desta tese para a formação de professores(as) e para as práticas em educação ambiental de forma particular, numa perspectiva intercultural, passa pela reflexão de sua contribuição social e política. Fazer política, como bem afirma Freire (2000a), é a forma natural dos seres humanos estarem com o mundo e com ele, atuando de forma consciente na sua transformação. Nesse sentido, ao incorporar antropofagicamente os pressupostos antropofágicos em meu fazer educativo, estarei estendendo a contribuição desta tese para a educação de maneira geral e a educação ambiental em particular, por meio da minha prática. Pois a educação, como lembra Freire (2000a), “é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. O Abaporu, *de Tarsila do Amaral: saberes do Pé*. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2010.

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.

ANDRADE, M. **Macunaíma**.: o herói sem nenhum caráter. Rio de Janeiro. Agir, 2008.

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. Perspectiva, 1968.

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

ALMINO, J. Por um universalismo descentrado. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

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.

___ **Antropofagia e Epistemologia** – por uma não-pedagogia na educação ambiental. Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. PPGEA/FURG, Rio Grande – RS, 2010.

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.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.

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 Cortez, 2011.

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

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

BUARQUE, H. Raízes do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 2008.

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

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

BOAL, A. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.

____ **O Teatro como Arte Marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

____ **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro. Garamond, Fundação Nacional de Arte, 2010.

BUCHMANN, S. Da Antropofagia ao conceitualismo. In: BRAGA, P. (Org.). **Fios Soltos: A arte de Hélio Oiticica**. São Paulo. Perspectiva, 2008.

CANDIDO, A. **Entrevista**. Disponível em <http://g1.globo.com/flip>

CALADO, C. **TROPICÁLIA: a história de uma Revolução Musical**. São Paulo. Editora 34, 1997.

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

____ **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.

CHARTLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação* v.11, n. 31, jan./abr.2006.

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.

___ **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte. Autentica, 2006.

COSTA, G. da D. Trilogia Antropofágica: a educação como devoração. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

COSTA, L. V.P. Na boca do Estômago. Conversa com José Celso Martinez Corrêa. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

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

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

D'OREY, F. **Apresentação**. In: Tropicália. D'OREY, F.; COHN, S.; COELHO, F.(Orgs). Coleção Encontros. Rio de Janeiro. Beco do Açougue, 2008.

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

___ **Tropicália: alegoria alegria**. São Paulo. Ateliê 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 Educ-ação Ambiental**. São Paulo. Gaia, 1995.

___ **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1996

___ **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, 10º Edição, 2002.

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

___ **Alfabetização:** Leitura do mundo, Leitura da palavra. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história.** São Paulo. Paz e Terra, 1987.

FREYRE, G **Casa Grande e Senzala.** Rio de Janeiro. Record , 1998.

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 limiars 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.

___ **Reinventando o presente:** pois o amanhã se faz na transformação do hoje. Florianópolis, UFC, 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.

___ **A perspectiva eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos:** a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental. **Anais da ARIC,** Florianópolis – SC, 2009. Disponível em: aric.edugraf.ufsc.br/rest/artigo/32/semFolhaDeRosto/pdf

GAUTHIER, J. A Sociopoética: caminho e 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.

GOMES, R. **Crítica da Razão Tupiniquim.** São Paulo. FTD, 1944.

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.

___ **Um olhar nacional sobre a Amazônia:** *Apreendendo* a floresta em textos de Euclides da Cunha. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

___ **Parecer de qualificação de Tese de Doutorado.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Março de 2012.

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 terceiromundista**. 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.

HERKENHOFF, P **Conferência** no 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Rio de Janeiro. UERJ(2012),

LOBATO, M. **Obras Completas**, 8 volumes. Rio de Janeiro. Brasiliense, 1970

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.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo. Cortez, 2011.

MOTTA, N. A. cruzada tropicalista. In: **Tropicália**. D'OREY, F.; COHN, S.; COELHO, F.(Orgs). Coleção Encontros. Rio de Janeiro. Beco do Açougue, 2008.

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

NEVES, A. Tropicalismo: movimento, mito, escola ou cafajestada sob encomenda? In: Tropicália. D'OREY, F.; COHN, S.; COELHO, F.(Orgs). Coleção Encontros. Rio de Janeiro. Beco do Açougue, 2008.

NIETZSCHE, F. **A Gaia da Ciência**. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

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

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

____ **Museu é o mundo**. FILHO, O. C. (Org). Catálogo da exposição realizada em quatro cidade (São Paulo, Rio de Janeiro, Belém e Brasília). Rio de Janeiro. Beco do Açougue, 2012.

OLIVEIRA, O. M. **Parecer de qualificação de Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Março de 2012.

PIERRE, S. Glauber Rocha: **Textos e entrevistas com Glauber Rocha**. Tradução Eleonora Bottmann. Coleção Campo Imagético, Campinas – SP. Papyrus, 1996.

PIZA, D. Digesto Antropófago. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

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.

REVISTA BRAVO. Editora Abril, Maio, 2011.

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.

___ **Cidadania e Educação Ambiental.** Psicologia & Sociedade. 20. Edição Especial. 61-69, 2008

___ **A contribuição Política e Pedagógica dos que vem das margens.** Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr 2010.

___ **O que é Educação Ambiental.** Coleção Primeiros Passos, 2ª Edição Ampliada. São Paulo. Brasiliense, 2010.

REIGOTA, M.; GERMANO, M. A. **Relembrando Paulo Freire:** entrevista com Ana Maria Freire. Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, São Paulo. v 35, n 1, p. 203 – 225, jun/2009.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro** – a formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

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

ROCHA, C. **Entrevista.** Disponível em <http://g1.globo.com/flip>

___ Uma Teoria da Exportação? Ou: Antropofagia como visão de mundo”. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena.** São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

ROCHA, G. Tropicalismo, antropologia, mito, ideograma. In: Tropicália. D’OREY, F.; COHN, S.; COELHO, F.(Orgs). Coleção Encontros. Rio de Janeiro. Beco do Açogue, 2008.

STERZI, E. Dialética da Devoração e Devoração da Dialética. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena.** São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

ROUANET, S. P. Manifesto Antrópofago II. Oswald de Andrade. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena**. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas – SP. Autores Associados, 2008.

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.

____ **Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira: contribuições para a Formação de Professores(as)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), 2010.

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.

STERZI, E. **Entrevista**. Disponível em <http://g1.globo.com/flip>

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

TOMAS, S. T. Introdução ou apresentação, sei lá... In: Prefácio, **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte. Autentica, 2006.

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.

VELOSO, C. **Antropofagia**. Coleção Grandes Ideias, São Paulo. Pinguim Companhia das Letras, 2012.