



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

## ANTROPOFAGIA E EPISTEMOLOGIA – POR UMA NÃO-PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Valdo Barcelos<sup>1</sup>

**RESUMO:** Os rumores de que as pedagogias tradicionais não mais dão conta de satisfazer as necessidades educativas do nosso tempo já não são apenas ecos isolados. Eles - os rumores - vêm de todos os lados e fazem ecos de ecos. Nas décadas de 60 e 70 do século passado, alguns artistas e intelectuais - mais os primeiros que os segundos - buscaram maneiras de quebrar, de romper com as formas tradicionais de fazer teatro, de fazer música, de fazer cinema, de fazer suas pinturas. Começaram não só a desconfiar, mas passaram a questionar e produzir de forma diferente, artisticamente, aquilo que, até então, estava estabelecido e definido como Arte. Acredito que os/as educadores(as) ambientais de hoje, como os artistas daquela época, estão sendo desafiados a quebrar, a romper com as pedagogias e com as práticas educativas que até o presente momento os/nos orientaram. Neste texto apresento algumas contribuições filosóficas e epistemológicas para construção de uma não-pedagogia (ou quem sabe uma anti-pedagogia) na educação ambiental. A referência teórica e epistemológica que orienta minhas proposições é a da Antropofagia Cultural Brasileira com ênfase, neste ensaio, para a produção intelectual de Hélio Oiticica.

**Palavras-chave:** Antropofagia Cultural Brasileira – Hélio Oiticica – Educação Ambiental – Não-pedagogia

**ABSTRACT:** The rumors that the traditional pedagogies are not able anymore to satisfy the educational needs of our time, are not just isolated echoes. They – the rumors – come from everywhere and make echoes of echoes. On the 60 and 70 decades of the last century, some artists and intellectuals – more the first ones than the seconds – searched ways to break the traditional forms of making theater, of making music, of making movies, of making their paintings. They started not just to distrust, but to question and produce in a different way, artistically, that thing that until then, was established and defined as Art. I believe that the environmental educators of today, as the same of the artists of that time, are being challenged to break the pedagogies and the educative practice that until the present moment have oriented us. In this text, I present some philosophical and epistemological contributions for the construction of a non-pedagogy (or who knows an anti-pedagogy) on environmental education. The theoretical and epistemological reference that orients my propositions is the Brazilian Cultural Anthropophagy with emphasis in this essay for the intellectual production of Hélio Oiticica.

**Keywords:** Brazilian Cultural Anthropophagy – Hélio Oiticica – Environmental Education – Non-pedagogy

---

<sup>1</sup> Valdo Barcelos – Professor Associado-UFSM-PPGE – Pesquisador Produtividade/CNPq-Pós-Doutorado em Antropofagia Cultural Brasileira- Dr. Em Educação. Coordenador do Núcleo **KITANDA:** Educação e Intercultura-UFSM. Pesquisador do Núcleo **MOVER:** Educação Intercultural e Movimentos Sociais-UFSC. [vbarcelos@terra.com.br](mailto:vbarcelos@terra.com.br)

## Introdução

Este texto sintetiza a palestra proferida na mesa do Grupo de Trabalho *Fundamentos Epistemológicos e Filosóficos em Educação Ambiental*, do IV Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul – IV CPEASul.

Os rumores de que as pedagogias tradicionais não mais dão conta de atender as necessidades educativas do nosso tempo vêm do todos os lados e não são mais apenas ecos isolados. Nas décadas de 60 e 70 do século passado, alguns artistas e intelectuais - mais os primeiros que os segundos – buscaram maneiras de romper com as formas tradicionais de fazer teatro, de fazer música, de fazer cinema, de fazer suas pinturas. Enfim, começaram não só a desconfiar, mas passaram a questionar e produzir de forma diferente, artisticamente, aquilo que, até então, estava estabelecido e definido como Arte. Acredito que os educadores(as) de hoje, como os artistas daquela época, estão sendo desafiados a romper com as pedagogias que até o presente momento os/nos orientaram. Se, para Hélio Oiticica (1937-1980) - um dos artistas e intelectuais mais representativos dessa corrente a que me refiro - a forma de produzir arte não mais atendia as necessidades expressivas de então, neste texto vou defender que as proposições e práticas pedagógicas em geral e em educação ambiental, em particular, que até aqui nos trouxeram, também dão sinais visíveis de esgotamento. O que estamos assistindo acontecer hoje na educação em geral, e, na educação ambiental (EA) em particular, se equivale ao que viveram as artes nas décadas de 60/70. Reporto-me a Hélio Oiticica, quando este dizia que a pintura não estava mais suportando os limites a ela impostos pelas molduras dos quadros que a aprisionavam em seus retângulos fixos, rígidos. Oiticica via como que um processo de quebra, de esgaçamento, de destruição daquilo que até então se denominava de Quadro.

Se dermos um salto e olharmos para a educação e para a EA, veremos que, com ela, está acontecendo um fenômeno muito semelhante ao que aconteceu com a arte na década de 60/70 do século passado. Para tanto, basta olharmos para o que já denunciavam alguns autores da educação brasileira como, por exemplo, Miguel Arroyo. Em seu livro *Imagens Quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*, o autor reflete sobre o cenário que em geral vivemos na escola, e que está a demonstrar, a denunciar, a falência de certo modelo de ensino e de escola. Vivemos, atualmente, transformações que geram implicações econômicas, políticas, religiosas, ecológicas, étnicas, enfim, culturais, no seu sentido mutante e movediço dos tempos contemporâneos. São diálogos e cruzamentos interculturais (FLEURI, 2003) cada vez mais frequentes e cotidianos e que estão a ressaltar as diferenças, pois, como alerta o

antropólogo inglês Gregory Bateson (1904-1980), para que se crie uma diferença “*São necessárias pelo menos duas coisas*” (1986:76). Já o pesquisador contemporâneo das culturas híbridas, Néstor G. Canclini, afirma que falar de estudos que envolvem a cultura é falar a partir das intersecções. É buscar as regiões onde as narrativas se opõem e se cruzam (CANCLINI, 2006; 2003). Ou seja, uma ideia que adote a perspectiva de privilegiamento do entrelaçamento cultural, onde a cultura é vista como um *entre-lugar* (BHABHA, 2003) de relações e construções culturais de limites difusos, marcados por diálogos e disputas que, não raro, levam a conflitos e mesmo Guerras antes nunca imaginadas. Tenho como objetivo, neste texto, buscar nas proposições teóricas que orientaram a produção artística de Helio Oiticica<sup>2</sup>, contribuições filosóficas e epistemológicas para uma *não-pedagogia* na educação em geral e na EA em particular. A opção pela obra de Oiticica se deve, neste texto, ao fato de ter sido ele um intelectual que assumiu de forma radical o caráter antropofágico de sua arte, como se pode constatar na seguinte passagem, onde o mesmo defende que, para se conhecer o Brasil, é preciso começar a

Derrubar as defesas que nos impedem de ver “como é o Brasil” no mundo, ou como ele “é realmente” – dizem: estamos sendo invadidos por uma cultura estrangeira – dizem: ou por hábitos estranhos, música estranha, etc.; como se isso fosse um pecado ou uma culpa – o fenômeno é borrado por um julgamento ridículo, moralista-culposo: “não devemos abrir as pernas à cópula mundial – somos puros” – esse pensamento, de todo inócuo, é o mais paternalista e reacionário atualmente aqui. Uma desculpa para parar, para defender-se – olha-se demais para trás – tem-se saudosismo às pampas – todos agem um pouco como viúvas portuguesas: sempre de luto, carpindo (OITICICA, 2009, p.114).

O autor propõe que, ao invés de nos esconder e repudiar o que nos chega de fora, do estrangeiro, devemos é “consumir o consumo”. Nada mais antropofágico e oswaldiano que isto, penso eu. Uma verdadeira homenagem, um tributo, aos Tupinambás antropófagos, devoradores de bispos e outros valentes inspiradores dos antropofágicos Pós-semana de Arte Moderna de 1922. A seguir faço uma breve contextualização da Antropofagia Cultural Brasileira (ACB), movimento do qual considero Oiticica um dos mais legítimos herdeiros e continuadores na década de 60/70 do século passado.

---

<sup>2</sup> Como a produção deste artista foi bastante vasta, mesmo levando em conta o curto período de sua vida, minha ênfase, neste texto, recairá sobre suas proposições que levaram ao que o mesmo denominou de uma *arte ambiental*, a saber: *Bólides*, *Penetráveis*, *Núcleos* que acabaram confluindo para sua arte ambiental maior: os *Parangolés*.

### **Antropofagia Cultural Brasileira – primeiras mordidas**

A ACB foi um movimento que teve origem na década de 20 do século XX. O movimento antropofágico teve como principal objetivo, romper com padrões artísticos, culturais e políticos instituídos na época. Estes padrões originários da Europa - então considerada “berço da civilização” - eram importados pelas elites brasileiras, sem nenhuma, ou, com muito pouca contextualização. Os antropófagos culturais, que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922, se caracterizaram por produzirem uma aguda e pertinente crítica ao que vinha sendo feito até então pelos intelectuais brasileiros. Para os antropófagos culturais, a cultura modernista já apresentava evidentes sinais de cansaço. Não por acaso, Mário de Andrade (1893-1945) ao comentar a obra *CATIMBÓ* (1927) do poeta Ascenso Ferreira (1895-1965), faz um elogio ao seu autor dizendo que “No Brasil fazia tempo que a poética modernista andava sem novidade”. Diga-se de passagem, que este cansaço foi muito bem evidenciado nas críticas feitas pelos criadores do movimento antropofágico. No Manifesto Antropófago (1928) Oswald de Andrade ironiza e desafia as elites intelectuais “copistas” as denominando de “Elites vegetais em contato direto com o solo”

Com esta postura crítica e de certa forma abusada para a época, os antropófagos passam a rejeitar, radicalmente, o nacionalismo tacanho que, por vezes, surge no meio acadêmico e intelectual e, ao mesmo tempo, não abrem mão da interlocução com a matéria e a produção nacional nos diferentes campos de manifestação artística, política, econômica. Enfim, a “carne” com que fazem, com que elaboram suas produções é aquela buscada nas terras e nas gentes do Brasil. O “sangue” que nutre sua criação e invenção é o sangue que corre nas veias das gentes e dos artistas que habitam os cafundós deste imenso, misterioso, e, desconhecido país latino-americano, chamado BRASIL.

Seguindo essa mesma perspectiva de reflexão, Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) inicia seu livro clássico *Raízes do Brasil*, refletindo sobre as consequências da tentativa de implantação em terras distantes de uma cultura européia de tradição tão estranha à civilização milenar aqui existente. Para o autor este é, talvez, o fato mais relevante a ser levado em conta quando queremos entender a sociedade brasileira. Ao trazer de países tão distantes novas formas de convivência, novas instituições, ideias alienígenas, e insistindo em manter e implantar tudo isto num território simbólico, via de regra hostil, acaba por nos fazer, ainda nos dias atuais, como que desterrados em nossa própria terra. Na opinião de Holanda (2006), se podemos projetar e construir obras maravilhosas e contribuir para a cultura da

humanidade com aspectos novos e imprevistos e, ao mesmo tempo elevar à perfeição o modelo de civilização que representamos, cabe então perguntar: é certo pensar que todo nosso trabalho de construção cultural seria decorrente de um sistema de evolução proveniente de outro continente, outra cultura, enfim, de algo totalmente fora de nossa experiência vivida? Antonio Arnoni Prado (2006) é enfático ao dizer que, já nos idos de 1920, Sergio Buarque de Holanda é um dos pensadores brasileiros pioneiros na busca de entendimento de nossas raízes culturais. E faz isto em função da importância que o mesmo dava ao fato de sentir as enormes dificuldades para se pensar e edificar uma sociedade a partir da integração naquilo que Holanda denominava, então, de uma “*Herança cultural própria de outro clima e de outra paisagem*” (PRADO, 2006, p.123).

Em seu modo sarcástico de dirigir sua crítica às elites nacionais, o antropofágico Oswald de Andrade não as poupa em suas arrogâncias caricaturizando-as, no seu *Manifesto Antropófago* (1928), como “*Elites vegetais em contato direto com o solo*”. Em *Ponta de Lança*, coletânea de textos publicados em 1943 e 1944, Oswald de Andrade prossegue sua provocação ao ironizar a jactância doutoral das elites ao sugerir a Roberto Freyre (1900-1987) que o mesmo proceda a uma curva *clínica* da palavra *doutor* entre nós, pois,

Acredito que a disseminação desse qualificativo honorífico é filha de uma compensação urgida pelo nosso analfabetismo. Primeiro, só os médicos eram doutores, depois os bacharéis se apossaram do distintivo, com desespero dos que colavam grau em borla e capelo. Qualquer pândego espirrava da Academia com dez anos de “simplesmente grau 1” e era doutor. Em seguida os farmacêuticos viraram *doutores*, os dentistas também, enfim os banqueiros, os ferragistas os leiloeiros. E os médicos, para não se confundir, chamaram-se *professores*, o que antes só indicava a modesta função de mestre-escola” (ANDRADE, 1972, p.60).

Quero refletir sobre educação e sobre EA numa perspectiva intercultural, bem como, a partir de alguns representantes do pensamento educacional brasileiro como, por exemplo, Paulo Freire (1921-1997). Aquele que, segundo Reigota (1999) é, talvez, o único exemplo de antropofagia na educação brasileira. Para Freire, as relações de ensino e aprendizagem estão relacionadas ao inacabamento de homens e mulheres no mundo. Esta característica, reafirmada por Freire (1997), exige que o processo educativo escolar esteja permanentemente aberto às questões emergentes na sociedade. Que dialogue com elas, sem, contudo, abrir mão de suas origens, sua cultura, suas experiências, enfim, seus saberes e fazeres. Em outras palavras: que proceda a devida devoração cultural do estranho, do novo, do diferente, para, a partir desta devoração criar, inventar, aquilo que nos interessa. Que nos faz feliz. Nesta perspectiva estaríamos criando possibilidades para romper com a prática pedagógica onde uns

ensinam e outros aprendem sobre as questões ambientais, possibilitando que a relação pedagógica se realize de forma a colocar em diálogo a “*construção de conhecimento e desconstrução de representações sociais*” (REIGOTA, 1999, p.82).

Um movimento que considero herdeiro da ACB foi o *Tropicalismo* ou *Tropicália*. Este movimento 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; Augusto Boal, no Teatro do Oprimido, 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. A composição, *Tropicália*, símbolo deste movimento, é um chamamento à contestação, a organização dos diferentes grupos sociais e a busca de espaços de contestação em uma sociedade aprisionada pela ditadura militar pós-64.

Esta referência breve que faço ao Tropicalismo deve-se as suas origens estarem muito ligadas ao tema deste texto que tem como referência as proposições da ACB<sup>3</sup>. São mais conhecidos da produção na literatura antropofágica os *Manifesto Antropófago* (1928) e *Manifesto Poesia Pau-Brasil* (1924) de Oswald de Andrade; O romance *Macunaíma* (1928) de Mário de Andrade; *Cobra Norato* (1931) de Raul Bopp. Oswald de Andrade encerra o *Manifesto Poesia Pau-Brasil* com as seguintes provocações “*Bárbaros, crédulo, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. Pau-Brasil. A floresta e a Escola. O Museu Nacional. A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. Pau-Brasil*”.

Esta mistura de elementos estéticos fez da *Antropofagia* um movimento que na própria concepção de seu criador maior, Oswald de Andrade, era de muito difícil definição ou enquadramento. Para ele, a antropofagia é um culto a estética instintiva da terra nova “*É a redução, a cacarecos, dos ídolos importados, para a ascensão dos totens raciais. É a própria terra da América, o limo fecundo, filtrando e se expressando através dos temperamentos vassalos de seus artistas*” (1990, p. 43). Em seu livro *A Floresta e a Escola: por uma EA pós-*

---

<sup>3</sup>Sobre a origem do nome, Antropofágico a este movimento, o mesmo decorre de um quadro que a pintora Tarsila do Amaral deu como presente de aniversário, (11 Janeiro de 1928), ao então marido Oswald de Andrade, um dos fundadores do movimento e autor do Manifesto Antropófago. A pintura constava de uma figura humana um pouco “estranha”. Tinha mãos e pés muito grandes em contraste com uma cabeça diminuta. A coloração de terra da figura contrastava com o azul do céu, o sol alaranjado e um cactus verdejante, ao fundo. Ao receber o quadro de presente Oswald não o entendendo, socorreu-se de seu amigo modernista Raul Bopp, que também ficou intrigado com “aquilo” que Tarsila tinha pintado. A própria Tarsila chegou a perguntar: “Mas como é que eu fiz isso?” ao contemplar sua obra. Como brincadeira Oswald sugeriu que dessem à figura o apelido de um selvagem gigante. Recorreram ao dicionário de língua Tupi. Lá encontraram como sinônimo de Homem: *Aba*. Para aquele que come carne humana: *Poru*. Foi fácil a ligação *Aba-Poru*. Aquele que come carne humana: *Antropófago*. Nasce assim a Antropofagia. Este movimento teve já de início vários desdobramentos, entre os quais, uma revista Chamada *Revista de Antropofagia*, que ao invés de **Edições**, tinha, segundo seus fundadores “*Dentições*”.(Fonte: Tarsila do Amaral. A modernista. São Paulo. SENAC, 1998).

*moderna*, ao investigar relações entre as ideias antropofágicas e as questões ambientais Reigota (1999, p. 48), afirma que o *Manifesto Poesia Pau-Brasil* marca o início do rompimento de Oswald de Andrade “Com as principais ideias da semana modernista, dando os primeiros sinais do que viria a ser o ‘movimento antropofágico’ inaugurador da pós-modernidade brasileira”.

Neste texto deter-me-ei, especialmente, nas contribuições de um dos mais legítimos herdeiros das proposições da ACB para as artes na década de 60/70 do século passado, Hélio Oiticica.

### **Por uma não-pedagogia na educação ambiental**

Antes de qualquer coisa é bom dizer que ao propor uma *não-pedagogia*, não estou defendendo a fim da pedagogia. Estou, sim, fazendo um convite para uma conversa sobre outra forma de pensar e de ver a pedagogia. Refiro-me a uma ideia de pedagogia para além da utilidade. Uma compreensão da pedagogia para além de um conceito de operacionalidade apenas. *Resumindo*: quero falar de uma pedagogia em EA que tenha como intenção contemplar a participação e a experiência estética das pessoas.

Algo na perspectiva defendida por Oiticica para a obra de arte, pois, segundo ele, “uma obra de arte de qualquer natureza não é ‘utilitária’, pois senão já deixa de ser obra de arte” (OITICICA, 2009, p. 29). Este autor vai além e faz uma desafiadora advertência aos artistas “copiadores e imitadores” que tem, a meu ver, muito a dizer aos que defendem ideias cristalizadas na educação. Para Oiticica (2009, p. 90): “A criação tem que ser uma forma de conhecimento cada vez mais imediata, de modo que qualquer coisa que seja estabelecida ou aceita como categoria já está gasta”.

Na pedagogia, poderíamos ter esta proposição como uma utopia para começarmos a sair do marasmo e do “mesmismo” em que estamos navegando – e nos afogando – já há algum tempo, principalmente, quando o assunto é criar alternativas pedagógicas em educação. Alternativas, estas, que nos possibilitem enfrentar os desafios contemporâneos. Portanto, o que estou chamando de *não-pedagogia* é uma analogia que faço com o que alguns críticos de arte, na década de 60/70 do século passado, na tentativa de categorizar e/ou conceituar a produção artística de Hélio Oiticica a denominaram de *não-objeto*. Nas palavras do próprio criador (Oiticica) sobre sua criatura (não-objeto), podemos registrar o seguinte:

A designação de não-objeto é inteiramente adequada ao meu trabalho. É necessário que o trabalho do artista se enquadre numa categoria. Há certos tipos de obras que

pertencem a uma mesma família. Meu trabalho não é nem arquitetura, nem escultura, e nem pintura no sentido antigo. Para ajudar a minha própria atitude diante desse trabalho, o nome não-objeto veio inteiramente a calhar (OITICICA, 2009, p. 25)

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*<sup>4</sup>. Esta pedagogia, estético-participativa, se constituiria na intenção de não resumir-se ao critério de utilidade. Nela, a participação do educando(a) não é facultativa, ao contrário, é uma necessidade. Diria, mesmo, que é uma condição necessária para que aconteça a transformação do espectador em *participador* do processo estético-pedagógico de EA que estou propondo. Em tal processo, o tradicional espectador passa a ser autor da obra (pedagogia) e deixa, assim, a mera condição de quem aprende *do* outro para passar a aprender *com* o outro. Como na obra de arte, proposta por Oiticica, desaparece o papel majoritário do autor que se dilui no contato com o antigo espectador agora transformado em *participador*. Resumindo: o que proponho é um diálogo entre a ideia de *não-arte* (Oiticica) e a ideia de *não-pedagogia*.

Importante ressaltar que tal proposição pedagógica está em acordo com o que já defendia o educador Paulo Freire (1921-1997) em sua intensa produção intelectual, bem como na sua ação prática-pedagógica quando ele afirmava que ninguém educa ninguém, mas que, homens e mulheres se educam em comunhão, num processo mediado pelo mundo. Não se trata, portanto, de propor uma nova pedagogia. Trata-se, isto sim, de pensar uma *não-pedagogia*.

Contudo, merece ser dito que, quando proponho uma *não-pedagogia* na EA, não me refiro a uma oposição e, muito menos, a acabar com a pedagogia. O que estou propondo é uma pedagogia que rompa com os conceitos pelos conceitos e com as categorias *a priori*. Que não mais aceite as formas rígidas e fixas que, ao fim e ao cabo, têm levado a uma passividade, a uma postura de quase total contemplação por parte de educandos(as). Esse seria o primeiro passo para romper com a pedagogia tradicional e transformar o espectador (passivo) em participador (ativo) do processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, quero reafirmar que esta *não-pedagogia*, não se trata, também, de uma nova pedagogia. Quero explicitar que não

---

<sup>4</sup> Expressão cunhada por Hélio Oiticica para designar aquele que ao interagir com a obra de arte passa, também, a transformar, a criar, a obra, passando a fazer, assim, parte de sua autoria.



proponho aqui um retorno, um resgate, enfim, à volta a uma época distante e a uma pedagogia que era “boa”, “eficiente” e harmoniosa. Até porque esta ideia de volta, de retomada é uma proposta da qual já estamos cansados e se apresenta como algo muito conservador, saudosista. Creio, inclusive, que esta retomada, esta volta, é uma impossibilidade mesmo, pois, só se retoma aquilo que se perdeu. Por outro lado, nunca voltamos, realmente, ao mesmo lugar. Quando voltamos o lugar já não é mais o mesmo e nós, tampouco, somos o que antes éramos. Esta *não-pedagogia* está em acordo com o que propõem Oiticica ao defender sua não-arte, e não uma retomada de outra ou de outras formas de fazer arte, pois falar em volta é complexo de filho pródigo – uma coisa judaico-cristão, decadente, que Nietzsche acusou há um século atrás e ninguém entendeu. Não há voltas, nem remorsos, nem retomadas. Isso é complexo de culpa cristã, tipo ressentimento. Trata-se de pensamento escravo...trata-se da psicologia do escravo...eu nunca volto, sempre estou indo (OITICICA, 2009).

A partir da assunção desta proposição de invenção pedagógica não teríamos mais necessidade de nos preocupar com uma pedagogia em si. Uma pedagogia como uma espécie de estado acabado, supremo, mas, sim, partiríamos para um “estado pedagógico”. Neste “estado pedagógico” o que mais importa não é o *a priori*, o estabelecido por normas e regras fixas. O que passa a contar é o fugaz, o precário, o ato criativo, enfim, o fazer-se, permanentemente, na participação efetiva e afetiva de educandos(as). Lembrando o que ensinou Freire em seu ainda muito atual, *Pedagogia do Oprimido* (1971): somos seres humanos inacabados.

Este “estado pedagógico” está em acordo com o que sempre buscou Oiticica em sua produção artística e que foi alcançado, segundo ele, com a construção/invenção dos *Penetráveis, Núcleos, Bólides* que culminaram no *Parangolé*. Neste caminho, que ele chamou de “invenção pura”, não era admitida a separação entre a ideia e o objeto, entre o criador e a criatura: o que existe é a invenção (OITICICA, 2009). A proposição de uma *não-pedagogia* não brota de uma transcendência intelectual que alguém está propondo a partir de uma pura e simples negação. Ela está em consonância com o que propõe Helio Oiticica para uma antiarte, quando este autor tenta explicar, numa entrevista à Revista Artes<sup>5</sup> (1965), seu ponto de vista sobre uma de suas criações artísticas de vanguarda, os *Bólides*<sup>6</sup>. Assim ele se manifesta, para dizer do que se trata esta sua proposição:

---

<sup>5</sup> Entrevista concedida à Revista *Artes*, por ocasião da Bienal de Artes de São Paulo.

<sup>6</sup> Criação artística de Helio Oiticica (1963) que para se concretizar exige a participação do espectador. O tradicionalmente visto como “público” passa a fazer parte da construção da obra de arte. Passa da condição de espectador a de *participador*.

A arte muda sim, mas faço questão de frisar que não concebo uma ‘nova estética’, mas justamente o contrário: elaborar, definir o que conceituo como antiarte. Para mim os conceitos de arte como uma atitude fixa, contemplativa, acabaram - não podemos mais conceber ‘estéticas’, mas, sim, um *modus vivendi* do qual se ergueram novos valores ainda nebulosos. O precário, o ato, o ‘fazer-se’, tomam sentido como valores a considerar: mas o principal é a não formulação de ‘leis’ para a arte ou algo assim. A época do racionalismo dominante chega a seu término; daqui por diante o intelecto aparece como parte de uma concepção de uma totalidade da vida e do mundo, na qual aparece a arte como impulso criador latente da vida. Não se trata, pois da ‘arte’ como objeto supremo, intocável, mas de uma criação para a vida que seria como que uma volta ao mito, que passa aqui a ocupar um lugar proeminente nessa totalidade. Esse mito seria regido por ‘estados criativos’ em sucessão no indivíduo e na coletividade – não se que o ‘objeto arte’, mas um ‘estado’, uma predisposição às vivências criativas; um incentivo as supostas ‘novas morais’ em oposição às antigas, tendendo a uma anti-moral (OITICICA, 2009, p. 37)

Com a criação dos *Bólides*, Oiticica dá concretude a sua proposição de arte como algo que necessita da participação do antes apenas espectador. Aqui se torna evidente seu exemplo primeiro de *participador* em contraponto ao de espectador. Com isto ele, o espectador, passa a exercer o direito de intervir, de ter uma atitude ativa. Contudo, para que isto realmente ocorra é necessário que o *participador* (antes apenas público-espectador) jogue fora seu puro intelecto e aceite mergulhar na intuição, deixando-se vivenciar diretamente a obra. Quando nos voltamos para a educação em geral, e para as práticas pedagógicas de EA em particular, percebemos o quanto ainda estamos presos a processos que muito pouco proporcionam e/ou privilegiam a participação, a intervenção criativa, a inserção autônoma dos educandos(as) no processo educativo. 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. Sobre essa possibilidade educativa e pedagógica o educador e pesquisador francês, hoje vivendo no Brasil, Jacques Gauthier, introdutor da proposição da *sociopoética*<sup>7</sup> na América Latina assim se manifesta:

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

---

<sup>7</sup> Esta metodologia de pesquisa e de prática pedagógica trabalha com a ideia de que todo o corpo do grupo participante é produtor de conhecimento e não apenas a razão e os processos ligados ao intelecto. Baseia-se no Teatro de Imagens e no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e nos princípios da Pedagogia Simbólica, da análise polifônica (Mikhail Bakhtin). Esta alternativa pedagógica e de pesquisa tem como ponto de partida a valorização dos diversos sentidos humanos e dos saberes e dos fazeres das comunidades envolvidas no processo de construção de conhecimento. Daí a construção de *confetos*: conceitos e afetos em contraposição aos conceitos herméticos e puramente racionais das pedagogias tradicionais.

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 (GAUTHIER, 2001, p. 22)

Parece ainda existir, em grande parte de nós educadores(as), como que um descrédito em apostar na força da criatividade e da capacidade imaginativa e criativa que todos(as) têm. Mais uma vez é importante o desafio lançado por Oiticica (2009, p. 44) ao dizer que, na sua proposta de uma antiarte se faz necessário, apenas, que se crie a possibilidade da pessoa se introduzir gradativamente na obra, pois, para ele: “*O resto qualquer pessoa possui: intuição*”.

Pergunto, então:

Por que não podemos assim agir na educação em geral e em nossas práticas pedagógicas de EA em particular?

Afinal, a educação das pessoas não é uma mudança de estado do seu ser? Pois, segundo o pensador chileno Humberto Maturana (2004, p. 95), ao apresentar sua forma ecológica de ver o processo de aprendizagem humano, afirma que sempre que se está provocando mudança nas pessoas pode-se dizer que a educação está acontecendo.

Recorro novamente ao que sugere o educador Jacques Gauthier, quando este defende que uma das formas de rompermos com esta cultura de desconsideração pelo outro e, conseqüentemente, pelas suas diferentes formas de produzir conhecimento e de demonstrar seus saberes é,

Trilhando o caminho da diferenciação e da heterogeneização, da desidentificação dos seres humanos, tentando entender as linhas de fuga, os ventos e as marés que os atravessam... Nós humanos estamos inseridos em um meio ecológico, e o efeito da complexidade sobre nós é de proporcionar noções nas quais a emoção, os sentidos, a intuição, a motricidade e a gestualidade nunca são isoladas da razão (GAUTHIER, 2001:56).

O trabalho com a alternativa de estudo e pesquisa da Sociopoética tem como pressupostos básicos a não separação entre ciência e arte, razão e emoção na produção do conhecimento. Nesta perspectiva, há que buscar estabelecer diálogos entre áreas que em nossa prática acadêmica e científica moderna foram “fechadas”, recalçadas. Não se separa, por exemplo, nesta alternativa metodológica e pedagógica, as culturas de resistência das categorias hegemônicas de pensamento. Por outro lado, não podemos esquecer do sentido humano e espiritual da atuação pedagógica. Uma forma de evitar que isto aconteça é não tratar os(as) participantes como meros “objetos de...”, mas, sim, como parceiros, como co-autores(as) e mesmo como atores do processo educativo. Atores(as) aqui tomados(as) na

perspectiva que dá aos atores o antropofágico, criador do *Teatro do Oprimido*, Augusto Boal (1931-2009), quando ele nos desafia a pensar como se fôssemos todos, potencialmente, atuantes, agentes, e, portanto, capazes de representar, a partir *do que* vivemos e de *como* vivemos. Para Augusto Boal, todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em uma praça pública para milhares de espectadores(as). Em qualquer lugar...até mesmo dentro dos teatros.

Porque, então, não apostar na participação? Na transformação do público, do espectador em *participador*? Esta participação faz com que, segundo Oiticica, seja atribuído sentido a obra. No caso da EA essa obra é a pedagogia – ou pedagogias - que colocamos em movimento junto às comunidades de aprendizagem.

### **Cada Menestrel com seu Parangolé ou... cada pedagogo com sua pedagogia**

A expressão *Menestrel* aqui usada é uma analogia ao poeta, cantador ou trovador nômade plebeu, que, na antiguidade, no período medievo, perambulava pelas praças e ruas das antigas cidades (Burgos) recitando seus poemas ou fazendo serenatas a serviço de um rei ou de uma corte de nobres. Mais recentemente surgiu, em algumas cidades dos Estados Unidos, um novo tipo de artista popular: os comediantes negros ambulantes chamados, também, de *menestréis*. Pois se os antigos *menestréis* tinham que encantar os reis e a famílias nobres de então, o que é exigido dos(as) educadores(as) que trabalham hoje com a educação das pessoas em geral, e com a EA em particular, é uma tarefa não menos difícil: trata-se de encantar – talvez re-encantar - estes homens e mulheres que a escola chegam. Trata-se, portanto, de tarefa nada fácil, pois, como muito bem alertava o grande Menestrel da educação Brasileira Paulo Freire: educar é um ato de comunhão, parceria e, principalmente compromisso. Ao narrar uma passagem de um diálogo, entre alfabetizados(as) e alfabetizadores (as), no nordeste brasileiro, Freire dá um exemplo de como é importante, na prática pedagógica, a parceria entre os(as) educados(as) e educadores(as): “ Amigo, se você veio aqui pensando que ia ensinar nós a derrubar o pau, nós tem de dizer a você que não tem precisão. Nós já sabe derrubar o pau. O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau” (FREIRE, 2003, p. 75). Esta pequena narrativa mostra, de forma muito forte, como é fundamental que se estabeleça, entre educadores(as) e educandos(as) uma comunidade de aprendizagem pautada na confiança e na parceria. Confiança e parceria, estas, que só se realizam na participação efetiva e afetiva de todas as pessoas presentes.

Vamos agora ao que ao que nos remete a expressão *Parangolé*.

Em uma entrevista para a Heloísa B. de Hollanda (1980), o antropofágico e tropicalista Helio Oiticica, ao se referir às patrulhas ideológicas, aos cânones e aos modelos em exaustão nas artes em geral, assim se manifesta: “*A minha posição foi sempre de que só o experimental é que interessa, a mim não interessa nada que já tenha sido feito...*” (OITICICA, 2009, p. 250). Como forma de passar ao largo destas patrulhas ideológicas conservadoras, Oiticica cria/inventa o Parangolé. Deixo que ele mesmo diga da origem desta construção

Isso eu 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 2 metros de altura, que ele fez como se fossem vértices de um retângulo no chão. Era um terreno baldio, com um matinho e tinha essa clareira que o cara estacou e botou as paredes de fio de barbante de cima a baixo... Bem feitíssimo. E havia um pedaço de aniagem pregado num desses barbantes, que dizia: ‘aqui é...’ e a única coisa que eu entendi, que estava escrito: ‘Esse é o Parangolé’... Aí eu disse: ‘É essa a palavra mágica’ (OITICICA, 2009, p. 269).

Na proposta do Parangolé, o autor materializa, pela primeira vez, sua grande intenção: criar uma *arte ambiental* em que o corpo participa efetivamente da criação da obra de arte. Contudo, participa deixando de ser um mero suporte. No Parangolé, o corpo entra como parte mesmo da obra. Para Oiticica, era como se a pessoa, ao construir e vestir a *capa parangolé*, estivesse vestindo a própria obra de arte. Arte, essa, que muda a cada movimento feito por aquele ou aquela que veste o parangolé. Estavam, assim, lançadas, segundo Oiticica, as bases teóricas e materiais para o desenvolvimento de uma *arte ambiental*. Consagrando, definitivamente, o que tinha dito anteriormente o autor: “Tudo o que está no mundo pode ser meu material” (OITICICA, 2009, p. 40).

Com a devida licença que se permite ao artista, na educação dos tempos atuais, há que se dar uma atenção muito especial as experiências e as relações interculturais que educandos(as) carregam e praticam no fluir de seu viver. Seu corpo e sua alma estão marcados por seus sonhos, desejos, conquistas, fracassos, tentativas e desistências. Seu corpo é sua casa e sua casa seu corpo: *Parangolé* (OITICICA, 2003). Como no movimento de rotação cinética dos corpos envoltos pelo *Parangolé*, há que se estar atento(a) àquilo que estes(as) educandos(as) trazem com seu movimento – por vezes sinuosos - para os espaços educativos, tanto escolares quanto não escolares. Há que prestar muita atenção para aquilo

que eles presentificam, realizam, denunciam ou celebram. Lembrando, mais uma vez, Paulo Freire, há que estar atento à corporeificação das palavras pelos exemplos vividos.

Para não me estender em demasia tomo a metáfora do *Parangolé* como uma forma de radicalizar na valorização da experiência vivida na educação numa perspectiva intercultural (FLEURI, 2003, p. 2007) e ecológica (BARCELOS, 2006; 2007; 2008; FIGUEIREDO, 2008). E vale ressaltar: a experiência de educadores(as) e de educandos(as) aliada e valorizada pelo diálogo com o novo, com o diferente, com o esplendor do corpo e da alma se renovando – pelo aprendizado - a cada momento/movimento de aproximação com o outro, numa busca incessante de prazer: uma dança, uma coreografia que se adapta com extrema facilidade aos novos e diferentes. Corpo e mente como fonte de permanente renovação, como descoberta. Corpos e mentes que não dançam uma dança ensinada por alguém, mas, como inventores da própria dança, fazendo aquilo que Oiticica (2009, p. 206) denominou de uma “dança que se dança”, como *inventores* (OITICICA, In; FAVARETTO, 2000) permanentes de *coreografias* numa *performance* de inesgotável renovação.

Olhando para a educação isto pode ser colocado para conversar com o que ensinava o menestrel da educação brasileira, Paulo Freire quando ele defendia que aprendemos sempre e, uns com os outros, entre outras razões, porque somos seres inacabados. Inacabados e intuitivos, pois, como nunca cansava de repetir Freire, é desta aliança intuição/conhecimento que podem surgir espaços para as diferentes leituras e representações da realidade ou de aspectos desta. Com isto, rompe-se o ciclo da aceitação pura e simples da intuição como algo de menor importância na educação e passa-se para o ato de conhecer, sem, no entanto, desconsiderar que “*conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir*” (FREIRE, 1997, p. 56). Assim que, nada melhor para o trabalho com a EA que aceitar o desafio de ensinarmos/aprendermos em parceria. Valorizando, radicalmente, nossas experiências, subjetividades, histórias, trajetórias e individualidades. Ou seja: cada um que confeccione seu *parangolé* metodológico, didático e/ou pedagógico. Vida longa à Invenção! *Parangolé!*

No que aqui proponho, é a participação de cada um que dará sentido e significado para a ação pedagógica praticada, bem como para o que dela advir. Tal proposição busca romper com uma pedagogia pré-concebida, algo na linha de concordância com a proposição de Oiticica (2009) quando este defende que partir de uma mensagem preconcebida, na arte, é fatal ao próprio sentido de qualquer obra artística. O autor justifica tal proposição desmistificando o fato de que certas camadas culturais estão mais aptas que outras para

assimilarem ou “entenderem” determinadas manifestações artísticas. Oiticica, levando em conta sua própria experiência com os movimentos populares do Rio de Janeiro, em particular com os membros da Escola de Samba Mangueira, da qual foi um sambista/passista renomado, afirmava que não esperava propriamente reações e ações imediatas, mas, sim, ficava aguardando as escolhas e opções de participar ou não. Para ele, àqueles(as) considerados pelas elites como os que não entendiam nada, no sentido acadêmico e intelectual, eram os que, paradoxalmente, estavam mais aptos, e, mesmo receptivos, para entender e vivenciar o sentido do real e arremata, afirmando: “O pessoal da Mangueira está mais apto a isso do que o que frequenta “vernissages”, suas opiniões são as mais interessantes” (OITICICA, 2009, p. 45).

Ao conseguir esta fusão entre criador-espectador dá-se um importante passo no sentido de romper com conceitos e interpretações que tenham como ponto de partida o já preconcebido, o já dado, seja pelas elites intelectuais e artísticas, seja pelas ideias e proposições pedagógicas concebidas e aceitas *a priori*.

Quero propor, como último movimento deste texto/parangolé, que comecemos uma conversa sobre a possibilidade de uma ação pedagógica em EA como um ato comunicativo e dialógico entre as pessoas. Esta proposição está ancorada na proposição de Hélio Oiticica de tomar-se a arte como forma de comunicação humana.

## REFERÊNCIAS:

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.

\_\_\_\_\_. **Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias**. Obras Completas. v.6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

\_\_\_\_\_. **Estética e Política**. São Paulo, Globo, 1992.

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

\_\_\_\_\_. **Os dentes do dragão - entrevistas**. São Paulo: Globo, 1990.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, 2004.

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

\_\_\_\_\_; BARCELOS, V. **Educação Ambiental** – sobre princípios, metodologias e atitudes. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **(In) visível cotidiano** – memória, educação e ecologia. Porto Alegre: AGE, 2006.

BATESON, G. **Mente e Natureza** – a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CANCLINE, N.G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

\_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

FERREIRA, A. **Catimmbó** – Cana Caiana – Xenenhém. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FIGUEIREDO, J. B. Educação e Afetividade na relação com o outro. Contribuições da Perspectiva Eco-relacional. In: BARCELOS, V.; ROSSATO, R.; HENZ, C. **Educação Humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

FLEURI, R. M. **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: NUP-UFSC, 1998.

\_\_\_\_\_. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação-ANPED**. Campinas-SP: Editores Associados, n. 23, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Intercultural: desconstrução de subalternidades em práticas educativas e socioculturais**. Florianópolis, UFSC/CNPq, 2007. (Projeto Integrado de Pesquisa, processo CNPq 301810/2006-0, vigência 2007-2010)

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **A Importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, J. Sociopoética - Uma pesquisa em Educação. Florianópolis: UFSC, 2001.

GAUTHIER, J; SANTOS, I. ENFERMAGEM – Análise Institucional e Sócio-Poética. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras 2006. (Edição comemorativa aos 70 anos),

LEMINSKI, P. **Distraídos Venceremos**. São Paulo: Global, 2002.

MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar** – fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.



NUNES, B. Prefácio. In: **Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias**. Obras Completas. v.6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

OITICICA, H. **Encontros/Hélio Oiticica**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

OITICICA, H. **A invenção de Hélio Oiticica**. In: FAVARETTO, C. São Paulo: EDUSP, 2000.

PRADO, A . A . **No roteiro de Raízes**. In: Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras (Edição comemorativa aos 70 anos), 2006.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, v. 41,1995.

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

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SALOMÃO, W. **Me segura qu' eu vou dar um troço**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. Aeroplano, 2003.