

Contradições e Desafios na Educação Brasileira 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Willian Douglas Guilherme

(Organizador)

Contradições e Desafios na Educação Brasileira

4

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira 4 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 4) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-376-7 DOI 10.22533/at.ed.767190106 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 370.710981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 4º e último Volume, agrupamos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, sendo, na 1ª parte, 17 artigos e na 2ª, 11 artigos, fechando a coleção.

A coleção é um convite a leitura. No 1º Volume, os artigos foram agrupados nas “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”. No 2º Volume, abordamos a “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”. No 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e trazemos a “Educação especial, família, práticas e identidade”.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A DITADURA CIVIL-MILITAR E A EDUCACAO NA BAHIA: CERCEAMENTO POLÍTI- CO E CONTINUIDADE DO PENSAMENTO LIBERAL DE ANÍSIO TEIXEIRA E NAVARRO DE BRITTO	
<i>Daniela Moura Rocha de Souza</i> <i>João Carlos da Silva</i> <i>Maria Cristina Nunes Cabral</i> <i>Lívia Diana Rocha Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901061	
CAPÍTULO 2	16
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE-PB: PRIMEIRAS ASPIRAÇÕES ACERCA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL (1958-1960)	
<i>Pâmella Tamires Avelino de Sousa</i> <i>Niédja Maria Ferreira de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901062	
CAPÍTULO 3	28
A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO NACIONAL/ TO	
<i>Márcia Dall’Agnol</i> <i>Denise Regina da Costa Aguiar</i> <i>Michel Santos Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901063	
CAPÍTULO 4	40
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI-PA	
<i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Sara Concepción Chena Centurión</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901064	
CAPÍTULO 5	51
ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RORAIMA: GREVE DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ANO DE 2015	
<i>George Brendom Pereira dos Santos</i> <i>Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira</i> <i>Sebastião Monteiro Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901065	
CAPÍTULO 6	66
AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Amelioene Franco Rezende de Souza</i> <i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901066	

CAPÍTULO 7	78
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA POSSIBILIDADE ATRAVÉS DA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA	
<i>Zuleyka da Silva Duarte</i> <i>Belkis Souza Bandeira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901067	
CAPÍTULO 8	94
DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL	
<i>Thiago Batista Assis</i> <i>Flomar Ambrosina Oliveira Chagas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901068	
CAPÍTULO 9	110
HÉLIO OITICICA, AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE: PROPOSIÇÕES ANTROPOFÁGICAS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTE	
<i>Ivete Souza da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901069	
CAPÍTULO 10	127
INCOMPATIBILIDADE ENTRE E O CURRÍCULO PROPOSTO PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FINALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS	
<i>Marcelo Velloso Heeren</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010610	
CAPÍTULO 11	137
INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO	
<i>Mariano Luiz Sousa dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010611	
CAPÍTULO 12	143
LEI 10.639/2003: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE AÇÕES EXTENSIONISTAS EM BRAGANÇA-PA	
<i>Morgana da Silva Pereira</i> <i>Raquel Amorim dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010612	
CAPÍTULO 13	148
LENDAS, PARLENDAS E CONTOS: ENSINANDO COM A CULTURA POPULAR	
<i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Samara de Souza Machado</i> <i>Jânio Guedes dos Santos Lobato</i> <i>Jones da Silva Gomes</i> <i>Raiane Ribeiro Cardoso</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010613	

CAPÍTULO 14	160
ORIGEM DO SERVIÇO DE PARQUES INFANTIS NO ESTADO DO AMAZONAS	
<i>Pérsida da Silva Ribeiro Miki</i>	
<i>Kelly Rocha de Matos Vasconcelos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010614	
CAPÍTULO 15	170
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: MÚSICA COMO METODOLOGIA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Daniela Rezende de Souza</i>	
<i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010615	
CAPÍTULO 16	181
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015	
<i>Silvia Sofia Scheid da Silva</i>	
<i>Maria de Fátima Rodrigues Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010616	
CAPÍTULO 17	196
SEJAM BEM VINDOS! OS SENTIDOS DA PASSAGEM DE UM MUSEU DE CIÊNCIAS ITINERANTE NO DISCURSO DO PÚBLICO PARTICIPANTE	
<i>Ana Carolina de Souza Gonzalez</i>	
<i>Wedencley Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010617	
CAPÍTULO 18	207
A NOTÍCIA COMO SITUAÇÃO EMERGENTE DO COTIDIANO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Débora Perdoná</i>	
<i>Jonas Daniel do Amaral Pinto</i>	
<i>Leticia Gomes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010618	
CAPÍTULO 19	210
A PERCEPÇÃO E APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	
<i>Andressa Christiny do Carmo Batista</i>	
<i>Valeska Ribeiro Alvim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010619	
CAPÍTULO 20	222
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E DO MUNDO DO TRABALHO	
<i>Joelson Juk</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010620	

CAPÍTULO 21	239
AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO A EXPERIÊNCIA EM CURSO NO CEFET-MG	
<i>Cynthia A. Bello</i>	
<i>José Geraldo Pedrosa</i>	
<i>Gleison Paulino Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010621	
CAPÍTULO 22	253
ANÁLISE DA APLICABILIDADE DE FILMES DE ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA	
<i>Pâmela Beatriz do Rosário Estevam dos Santos</i>	
<i>Vivian Cristina Costa Castilho Hyodo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010622	
CAPÍTULO 23	267
APLICAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS DE ATIVIDADES DO MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1	
<i>Roberta Emile Lopes de Oliveira</i>	
<i>Camila Amorim Moura dos Santos</i>	
<i>Edmar Egídio Purcino de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010623	
CAPÍTULO 24	278
ATIVIDADES LÚDICAS E ROTINA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Dione Martins Magalhães</i>	
<i>Dayane Fernandes Ferreira</i>	
<i>Eraldo Carlos Batista</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010624	
CAPÍTULO 25	292
DIAGNÓSTICO DE SINALIZAÇÃO EM TRILHAS TURÍSTICAS: PARQUE MUNICIPAL DO MINDU - MANAUS/AM	
<i>Heleno Almeida Lima</i>	
<i>Claudio Nahum Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010625	
CAPÍTULO 26	308
RELATO DE OBSERVAÇÃO DE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS	
<i>Marcela dos Santos Barbosa</i>	
<i>Lucas Antunes Tenório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010626	
CAPÍTULO 27	317
SABERES DOCENTES: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA NORMAL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE	
<i>Maria Irinilda da Silva Bezerra</i>	
<i>Alisson Lima Damião</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010627	

CAPÍTULO 28 328

UM ESTUDO SOBRE A POTENCIALIDADE DO MAPA CONCEITUAL PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Felipa Pacífico Ribeiro de Assis Silveira

DOI 10.22533/at.ed.76719010628

SOBRE O ORGANIZADOR..... 340

HÉLIO OITICICA, AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE: PROPOSIÇÕES ANTROPOFÁGICAS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTE

Ivete Souza da Silva

Universidade Federal de Roraima, Curso de Artes
Visuais
Boa Vista-RR

RESUMO: Estes escritos são um recorte de minha tese de Doutorado em Educação intitulada “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)”(2013, PPGE/UFSM). O mesmo foi publicado no livro “Arte na Amazônia conversas sobre o Ensino” (UFRR, 2016) e nos Anais do XXVI Congresso de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB, 2016). Nesta mais recente publicação trago uma ampliação do debate acerca das proposições desses autores para a educação e para o ensino de arte em particular, contudo não houve atualização quanto ao cenário educacional e as reformas que estão sendo vivenciadas. Cenário este que apresenta à educação brasileira novos desafios e intensifica os aqui discutidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Antropofagia. Intercultura.

ABSTRACT: These writings are a cut from my doctoral thesis entitled "Brazilian Cultural Anthropophagy and the inventive practices of

Hélio Oiticica, Paulo Freire and Augusto Boal: ecologicistic and intercultural contributions to the training of teachers" (2013, PPGE / UFSM). The same was published in the book "Art in the Amazon talks about Teaching" (UFRR, 2016) and in the Annals of the XXVI Congress of Art Educators of Brazil (ConFAEB, 2016). In this latest publication I bring an amplification of the debate about the propositions of these authors for education and for the teaching of art in particular, however there was no update on the educational scenario and the reforms that are being experienced. This scenario presents Brazilian education with new challenges and intensifies those discussed here.

KEYWORDS: Education. Anthropophagy. Interculture.

1 | ABRINDO 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 deste texto, resultante da minha pesquisa de Tese de Doutorado em Educação. Trago aqui algumas contribuições para pensarmos

a educação e o ensino de artes, numa perspectiva antropofágica e intercultural, a partir de um diálogo entre as ideias de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal. As reflexões aqui apresentadas foram tecidas em 2013 durante o desenvolvimento dos estudos que me levaram a escrita da tese “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)” (PPGE, UFSM); e posteriormente publicadas no livro “Arte na Amazônia: conversas sobre o ensino” e nos Anais do XXVI Congresso de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB), ambas em 2016. Para a produção deste artigo foram trazidas ampliações acerca das proposições desses autores para a educação e para o ensino de arte em particular, contudo não houve atualização quanto ao cenário educacional e as reformas que estão sendo vivenciadas. Cenário este que apresenta à educação brasileira novos desafios e intensifica os aqui discutidos. A educação brasileira encontra-se em profunda transformação e, mais do que nunca, exige comprometimento, seriedade, amorosidade, acolhimento e delicadeza.

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, 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.

O conhecimento dito científico precisa estar no mundo, relacionando-se com os saberes diversos e produzindo 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. Propor um diálogo entre eles é um dos desafios lançados à educação e ao ensino de artes de forma particular.

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 tornarmo-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. Antropofagicamente reinventamos nosso estar no mundo, e as suas verdades, ou aquilo que definimos como verdade(s). 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 inteligir o mundo”.

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”. 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 desfamiliarização” 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.

Entendo que Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal, possuam na construção de sua prática de cidadãos do mundo a criação e a *devoração* antropofágica. Por isso considero todos eles antropófagos. 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 recriarem-se. Assim, teço aqui um diálogo devorativo entre esses autores, alimentando-me de suas ideias e transformando-as, e, assim, repensando e recriando também a minha prática. Devoro aqui os autores que acredito serem antropofágicos e crio elementos que no momento, me possibilitam pensar a educação e o ensino de artes numa perspectiva intercultural.

Comer, deglutir, mastigar, e reelaborar o alimento é a provocação antropofágica. Aceitamo-las ou não? Eis a questão!

2 | ANTROPOFAGIA E EDUCAÇÃO: UM EXAME CUIDADOSO...

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 fôssemos 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 (1990), 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.

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, 1990, 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, 1990). 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, 1990, 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 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, 1990, 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 lambendo os dedos.

3 | HÉLIO OITICICA, PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL: TECENDO PROPOSIÇÕES

Comer 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. (OSWALD, apud, 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. Os autores foram escolhidos para esse diálogo antropofágico para a educação, e para o ensino de arte, 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, 2010; 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, olhá-las com olhos livres e identificar suas diferentes. 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 um dos pioneiros 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. 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).

Essa, 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:

[...] Paulo Freire 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 Freire, 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 gesto, 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 acabam 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 vivências 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. 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 bem afirma Augusto Boal (2010): *cidadão não é aquele que vive em sociedade, mas aquele que a transforma*.

As ideias de diálogo, criação e participação apresentadas aqui buscam 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 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. Oiticica (2009), 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 (2009, p. 97), “é um modo objetivo de participação 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”.

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. Parafraseando o autor, ou comendo-o, como diriam os antropófagos, digo que: a escola é o mundo. 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 á participantes. Possam construir o seu parangolé educativo. A educação, e o ensino de arte em particular, 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. O professor nesse processo pensa ser o protagonista da cena educativa. No entanto, é muitas vezes, apenas uma marionete que já tem os passos da cena marcados. É 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 está 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)

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”.

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. 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. 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. 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!”. 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 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 (2010), 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, 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).

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 (BOAL, 2010). 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.

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.

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. 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 participante e ator deste processo. 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”.

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 *candoblé*, 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, como bem afirmava 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. 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).

4 | CONSIDERAÇÕES: SEM PENSAR EM FECHAR AS CORTINAS

As práticas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire, vem contribuir para a educação, em especial para o ensino de artes, a partir de uma perspectiva intercultural, na medida em que propõe uma outra forma de atuação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A educação, como bem afirma 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. 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 educação, em especial para o campo do ensino de artes. 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 precise 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 (2000), “para verdadeiramente admirar o mundo, os seus desveladores tem de ser sujeitos da leitura que fazem dele”.

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.

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 propositivo e inventivo, 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. 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 que somos se não personagens? “Eu, com pequenas variantes inventadas pelo meu caráter incorpóreo 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 (...)”.

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 podem ser estudadas e transpostas para a educação e o ensino de arte. Não as dou como encerradas. Ao contrário. Elas fazem parte das minhas ações educativas cada vez de forma mais intensa. Sempre se renovando. Como dirá Hélio Oiticica (2009): “na realidade eu não sei o que sou, porque se é invenção, eu não posso saber...”.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, B. A. **Paulo Freire no caminho das Índias**. In: Anais do XI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. UFRGS/FACED. Porto Alegre 2009.
- BARCELOS, V. **Antropofagia e Epistemologia – por uma não-pedagogia na educação ambiental**. Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. PPGA/FURG, Rio Grande – RS, 2010.
- BEZERRA, A. P. **O Teatro do Oprimido e a noção de espectador-ator: Pessoa e Personagem**. Disponível em: <http://hemi.nyu.edu/por/seminar/brazil/antonia.html>, 2010.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.
- _____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- _____. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro. Garamond, Fundação Nacional de Arte, 2010.
- 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.
- BUCHMANN, S. Da Antropofagia ao conceitualismo. In: BRAGA, P. (Org.). **Fios Soltos: A arte de Hélio Oiticica**. São Paulo. Perspectiva, 2008.
- CANCLINI, N, G. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro. UFRJ, 2006
- COSTA, L. V. da. 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.
- FLEURI, R. M. **Reinventando o presente: pois o amanhã se faz na transformação do hoje**. Florianópolis, UFC, 2008.
- 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.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

- ____ **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** São Paulo. Paz e Terra, 10ª Edição, 2002.
- 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.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2000.
- GOMES, R. **Crítica da Razão Tupiniquim.** São Paulo. FTD, 1990.
- HALL. S. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro. DP&A, 1997.
- MACHADO, A. A. **REVISTA DE ANTROPOFAGIA.** São Paulo, 1975.
- MÉNDEZ, J. M. M. **Educação Intercultural e Justiça Cultural.** São Leopoldo. Nova Harmonia, 2009.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo. Cortez, 2011.
- NIETZSCHE, F. **A Gaia da Ciência.** São Paulo. Companhia das Letras, 2012.
- OITICICA, H. **Encontros.** Rio de Janeiro. Beco do Azougue 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, 2011.
- REIGOTA. M. **A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna.** São Paulo - SP. Cortez, 1999.
- ____ **O que é Educação Ambiental.** Coleção Primeiros Passos. 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.
- 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.
- 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.
- ____ **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 Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), 2013.
- ____ **Arte na Amazônia: Conversas sobre o Ensino.** SILVA. I. S. (Org). UFRR, Boa Vista, 2016

SOBRE O ORGANIZADOR

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-376-7

