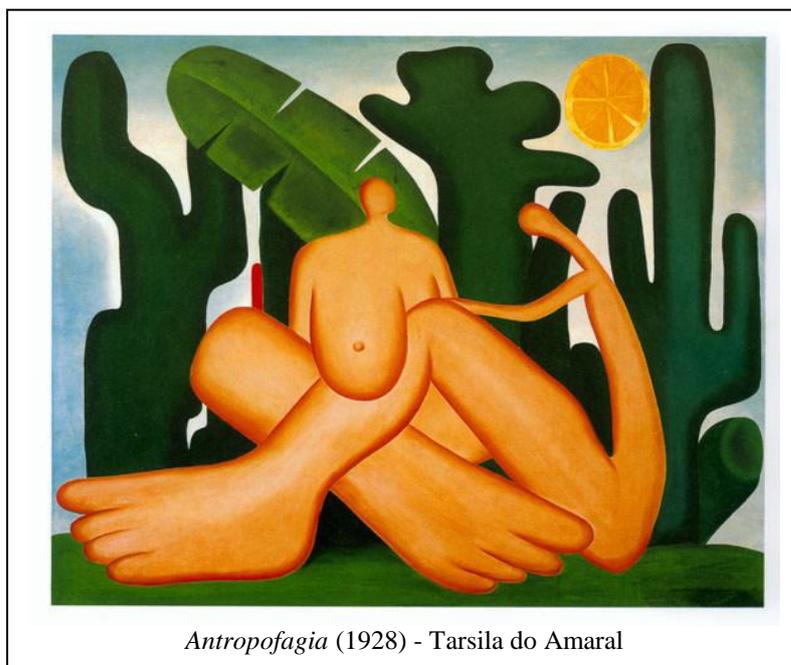


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NAVEGAR É PRECISO,
DESCOLONIZAR-SE NÃO É PRECISO**

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
E DA ANTROPOFAGIA CULTURAL
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Antropofagia (1928) - Tarsila do Amaral

TESE DE DOUTORADO

TOMO I

Carlos Giovani Delevati Pasini

**Santa Maria, RS, Brasil
2016**

**NAVEGAR É PRECISO,
DESCOLONIZAR-SE NÃO É PRECISO**

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
E DA ANTROPOFAGIA CULTURAL
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Carlos Giovanni Delevati Pasini

Tese apresentada à banca examinadora e ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

**Santa Maria, RS, Brasil
2016**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PASINI, Carlos Giovanni Delevat Pasini

Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso: contribuições da educação intercultural e da antropofagia cultural para a formação de professores / Carlos Giovanni Delevati Pasini. – 2016.

343p.; 30 cm

Orientador: Valdo Hermes de Lima Barcelos
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Formação de Professores. 2. Educação Intercultural. 3. Antropofagia Cultural Brasileira. 4. Estratégias de Formação. 5. Experiências de si. I. Barcelos, Valdo Hermes de Lima II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a CARLOS GIOVANI DELEVATI PASINI. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: professorpasini@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado.**

**NAVEGAR É PRECISO,
DESCOLONIZAR-SE NÃO É PRECISO**

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
E DA ANTROPOFAGIA CULTURAL
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

elaborada por

Carlos Giovani Delevati Pasini

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Helenise Sangoi, Profa. Dra. (UFSM)

Vaneza Cauduro Peranzoni, Profa. Dra. (UNICRUZ)

Valmôr Scott Júnior, Prof. Dr. (UFPEl)

Breno Camargo Serafini, Prof. Dr. (FEE)

Santa Maria, 09 de dezembro de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a toda minha família, em especial:

Aos pais:

Acir José Pasini (in memorian)
e **Acelina Delevati Pasini**.

Vocês foram o cerne de boa educação!

À esposa:

Karla Dornelles Pasini.

*E de tudo o que eu tenho
e de tudo o que vou ter
de tudo vai adiantar,
pois de tudo eu vou viver
depois de tudo que eu te amar
e de tudo que eu te ver.*

*Quero então sorrir,
quero então chorar,
quero viver contigo,
com teus beijos de afeto
só te ver e te ter perto
e viver de peito aberto
Tu meu céu, eu passarinho.*

Aos filhos:

- **Eduardo Dornelles Pasini**;
Amanda Dornelles Pasini; e
Kamilla Souza (filha emprestada).

*Se não estive presente,
foi por imperfeição...
Mas, meus presentes,
vocês sempre estarão
no meu coração!*

GRATIDÃO

Muito esperei para a chegada desse momento: agradecer!

Agradecer significa fazer uma deferência especial a quem esteve presente, de alguma forma, nessa difícil empreitada que é se tornar um Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Cabe, por noção de justiça, AGRADECER...

...ao principal mestre que tive em minha vida, **Valdo Barcelos**, sábio condutor de pensamentos coletivos. Exemplo a ser seguido nas atividades de educar, brincar e dialogar. Grato pelos conselhos desse inigualável docente, escritor e poeta. Grato pela tua amizade. Muito obrigado grande “Magister”!

...Agradeço aos meus pais **Acir** (*in memoriam*) e **Acelina** pela dedicada educação que me ofereceram. Obrigado pelo possível e pelo impossível.

...À minha esposa, **Karla Pasini**, pelo companheirismo e dedicação, pelo apoio incondicional para a realização de meus estudos e pelo amor imensurável.

...Aos meus filhos **Eduardo** e **Amanda**, além da minha filha emprestada **Kamilla** (cunhada), por me fazerem eu perceber que a vida não se resume somente em diálogos. A vida – a vida real – não precisa somente de palavras faladas, mas de carinho sentido e afeto transmitido.

...Ao meu sogro **Davi Pinheiro** pelo apoio sincero, quando mais necessitei. Você também tem influência positiva nesta tese.

...À minha sogra **Elizabete Amarante** pela amizade e pelo apoio para eu não desistir da formação.

...Aos amigos do **Grupo Kitanda**, pela parceria e aprendizagem coletiva inesquecíveis!

...Aos amigos do **Colégio Militar de Santa Maria**, pelo apoio e coleguismo e pela compreensão.

...Aos professores membros da **Comissão Examinadora**, por suas contribuições essenciais para a realização deste trabalho científico. Agradeço as horas investidas nas leituras e nas sugestões para a melhor conclusão destes escritos.

Agradeço **Valdo Barcelos**, **Helenise Sangoi**, **Valmôr Scott Júnior**, **Vaneza Peranzoni**, **Breno Serafini**, **Viviane Diehl** e **Ana Lúcia Prochnow**.

...Aos professores do **Programa de Pós-Graduação em Educação**, em especial: **Valdo Barcelos**, **Helenise Sangoi** e **Cláudia Bellochio**.

...À **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**, especialmente ao **CENTRO DE EDUCAÇÃO** e ao **Programa de Pós-Graduação em Educação**, por terem contribuído para a minha formação acadêmica, científica e, principalmente, de cidadão brasileiro.

“Como poucos, eu conheci as lutas e as tempestades. Como poucos, eu amei a palavra *liberdade* e por ela briguei”.

Oswald de Andrade
Poeta e escritor brasileiro

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

**BRASIL: NAVEGAR É PRECISO,
DESCOLONIZAR-SE NÃO É PRECISO:
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
E DA ANTROPOFAGIA CULTURAL
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

AUTOR: Carlos Giovanni Delevati Pasini

ORIENTADOR: Prof. Dr. Valdo Barcelos

Local e Data da Defesa de Tese: Santa Maria, 9 de dezembro de 2016

Esta pesquisa, que apresento como Tese de Doutorado em Educação, na Linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE-UFSM), propõe problematizações acerca da educação superior, mais especificamente na formação de professores, visando contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos, a partir dos preceitos da Antropofagia Cultural, utilizando a perspectiva da educação intercultural (diálogos interculturais) para a composição de uma estrutura científica com argumentos relevantes para a educação superior contemporânea. Para tanto, utilizei referências bibliográficas que incluem livros, revistas, sites da internet e imagens, da produção intelectual de autores julgados essenciais para a construção de uma investigação eficiente, tais como Canclini (2003), Bhabha (2010), Paulo Freire (1980, 1982, 1983, 1992, 1993, 2001, 2005), Oswald de Andrade (1924, 1928, 1995), Valdo Barcelos (2007, 2009, 2013), Boaventura de Sousa Santos (1987, 2002, 2015), Darcy Ribeiro (2012), Anísio Teixeira (1962, 1968, 1976, 1999), Silviano Santiago (1978, 2000, 2004), Humberto Maturana (1997, 2003, 2008, 2009), entre outros. A partir de um olhar antropofágico e intercultural, busquei contribuir para o processo educativo, com reflexões que partiram do seguinte problema de pesquisa: “em que medida a *Antropofagia Cultural* poderá contribuir para a formação de professores de maneira geral, sob a perspectiva da *educação intercultural*, com o foco na (re)desconstrução do pensar e do agir docente?”. O trabalho está dividido em dois Tomos (I e II) e em seis capítulos tratando respectivamente de: 1.(Auto)antropofagia ou autofagia; 2.Introdução e Justificativa da pesquisa; 3. Revisão da Literatura (os povos nativos e a implantação colonizadora; a Antropofagia Literal; o nascimento do canibal; a era do primitivismo; vanguardas europeias; Antropofagia Literária e Antropofagia Cultural Brasileira, Educação Intercultural e Epistemologias do Sul; formação de professores e novas imagens docentes); 4. Encaminhamentos Metodológicos; 5. Análise de Resultados; e 6. Manifesto da Educação Antropofágica Intercultural. A analítica indicou que a modificação do posicionamento (postura) filosófica do educador e do educando, nessa relação que é extremamente variável, no ambiente da educação superior, contribuirá para se romper com a cultura do plágio, do reproduzir intelectualmente, para a assunção de um perfil científico que seja mais desbravador e original.

Palavras chaves: Formação de Professores, Antropofagia Cultural, Educação Intercultural, Ensino Superior.

RESUMEN

Tesis Doctoral
Programa de Posgrado en Educación
Universidade Federal de Santa Maria

**BRASIL: NAVEGAR ES PRECISO,
DESCOLONIZARSE NO ES PRECISO:
CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Y DE LA ANTROPOFAGIA CULTURAL
PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES.**

AUTOR: Carlos Giovani Delevati Pasini

ORIENTADOR: Prof. Dr. Valdo Barcelos

Local y Fecha de la Defensa de Tesis: Santa Maria, 09 de diciembre de 2016

Esta investigación, que presento como Tesis de Doctorado en Educación, en la línea de Formación, Saberes y Desarrollo Profesional (PPGE-UFSM), propuso problematizaciones acerca de la Educación Superior, específicamente en la formación de profesores, visando a la contribución con subsidios teóricos y epistemológicos, desde el punto de los preceptos de la Antropofagia Cultural, utilizando la perspectiva de la educación intercultural (diálogos interculturales) para la composición de una estructura científica con argumentos para la educación superior contemporánea. Para ello, utilicé referencias bibliográficas que incluyen libros, revistas, sitios de la internet e imágenes, de la producción intelectual de autores juzgados esenciales para la construcción de una investigación eficiente, como Canclini (2003), Bhabha (2010), Paulo Freire (1980, 1982, 1983, 1992, 1993, 2001, 2005), Oswald de Andrade (1924, 1928, 1995), Valdo Barcelos (2007, 2009, 2013, Boaventura de Sousa Santos (1987, 2002, 2015, Darcy Ribeiro (2012), Anísio Teixeira (1962, 1968, 1976, 1999), Silviano Santiago (1978, 2000, 2004) Humberto Maturana (1997, 2003, 2008, 2009), entre otros. A partir de una mirada antropofágica e intercultural, procuré contribuir para el proceso educativo, con reflexiones que partieron del siguiente problema de investigación: “¿en qué medida la Antropofagia Cultural podrá contribuir para la formación de profesores de manera general, bajo la perspectiva de la educación intercultural, con el foco en la (re)desconstrucción del pensar y del agir docente?”. El trabajo está dividido en dos Tomos (I y II) y en seis capítulos tratando, respectivamente de: 1. (Auto)antropofagia ou autofagia; 2. Introducción y Justificativa de la investigación; 3. Revisión de la literatura (los pueblos nativos y la implantación colonizadora); la Antropofagia Literal; el nacimiento del canibal; la era del primitivismo; vanguardias europeas; Antropofagia Literaria y Antropofagia Cultural Brasileña, Educación Intercultural y Epistemologías del Sur; formación de profesores y nuevas imágenes docentes). 4. Direcciones Metodológicas; 5. Análisis de Resultados; y 6. Manifiesto de la Educación Antropofágica Intercultural. El análisis indicó que la modificación del posicionamiento (postura) filosófica del educador y del educando, en esa relación que es extremadamente variable, en el ambiente de la educación superior, contribuirá para romperse con la cultura del plagio, de reproducir intelectualmente, para la asunción de un perfil científico que sea más desbravador y original.

Palabras Clave: Formación de Profesores, Antropofagia Cultural, Educación Intercultural, Enseñanza Superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TOMO I

Figura 1 –	Naufrágio em terra estrangeira.....	37
Figura 2 –	O náufrago é questionado pelos selvagens.....	45
Figura 3 –	O presente para a tribo.....	51
Figura 4 –	As responsabilidades no ritual de Antropofagia Literal.....	67
Figura 5 –	As responsabilidades estabelecidas no ritual de Antropofagia Literal..	69
Figura 6 –	Cinocéfalos (homem com cabeça de cachorro)	71
Figura 7 –	As senhoras de Avignon, 1907.....	77
Figura 8 –	A metamorfose de Narciso, 1937.....	84
Figura 9 –	Cartaz de divulgação da Semana de Arte Moderna.....	88
Figura 10 –	Capa do catálogo da SAM (1922).....	88
Figura 11 –	Divulgação da Semana de Arte Moderna 13, 15 e 17 fev. 1922.....	88
Figura 12 –	Divulgação da Semana de Arte Moderna 13, 15 e 17 fev. 1922.....	88
Figura 13 –	Divulgação da Semana de Arte Moderna 13, 15 e 17 fev. 1922.....	88
Figura 14 –	Charge em consequência da Semana de 1922.....	92
Figura 15 –	Charge em consequência da Semana de 1922.....	92
Figura 16 –	Charge de Belmonte sobre A Semana de Arte Moderna.....	92
Figura 17 –	Capa do livro Pau-Brasil, de Oswald de Andrade (reprodução).....	99
Figura 18 –	Capa da Revista de Antropofagia.....	101
Figura 19 –	A Negra (1923).....	102
Figura 20 –	Abaporu (1928).....	103
Figura 21 –	Antropofagia (1928).....	105
Figura 22 –	Herói pronto para ser devorado – qualidades compartilhadas.....	149
Figura 23 –	América Latina.....	155
Figura 24 –	Google Hangouts.....	157
Figura 25 –	Formas de conhecimento e apresentação da entrevista episódica.....	159
Figura 26 –	Formas de conhecimento e apresentação da entrevista episódica 2....	160
Figura 27 –	Tipos de dados na entrevista episódica.....	162
Figura 28 –	As qualidades devoradas: a tribo engole o herói.....	165
Figura 29 –	O isolamento, a reflexão e o renascimento.....	197

TOMO II

Figura 30 –	Prisioneiro.....	272
Figura 31 –	Prisioneiro 2.....	272
Figura 32 –	Mussurana e Ibirapema.....	274
Figura 33 –	Início do ritual.....	274
Figura 34 –	Início do ritual.....	274
Figura 35 –	Início do ritual.....	274
Figura 36 –	Ritual.....	275
Figura 37 –	Banquete antropofágico.....	277
Figura 38 –	Banquete antropofágico.....	278
Figura 39 –	Banquete antropofágico.....	278
Figura 40 –	Banquete antropofágico.....	278
Figura 41 –	Banquete antropofágico.....	279
Figura 42 –	Imagem do artigo de Monteiro Lobato.....	280

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (Continuação)

TOMO II

Figura 43 –	Banquete antropofágico – baseado na ilustração feita por De Bry.....	297
Figura 44 –	Ilustração feita por De Bry.....	297
Figura 45 –	Ilustração feita por De Bry.....	298
Figura 46 –	Ilustración de la Carta de Vespuccio a Solderini.....	298
Figura 47 –	Portada del atlas Theatrum Orbis Terrarum.....	299
Figura 48 –	Grabado de Hans Staden em la edición de Warhaftige Historia.....	299
Figura 49 –	Grabado del relato de Hans Staden en la edición de De Bry.....	300
Figura 50 –	Ilustración de La Historia del Mondo Nuovo de Jerónimo Benzoni.....	300
Figura 51 –	Canibales contemplando restos humanos, de Goya.....	301
Figura 52 –	Saturno devorando a um filho, de Francisco José de Goya.....	301
Figura 53 –	O antropófago amigo: “Retrato do rei Quoniambec”.....	302
Figura 54 –	Kuñabebe – Segundo a “Cosmographie Universalle” de Thévet.....	302
Figura 55 –	O canibal hostil: “Retrato de um Rei dos Canibais”.....	302
Figura 56 –	Ilustrações do momento da extensão da corda (mussurana).....	303
Figura 57 –	Ilustrações do momento da extensão da corda (mussurana).....	303
Figura 58 –	Representação do Novo Mundo.....	304
Figura 59 –	Representação do Novo Mundo.....	304
Figura 60 –	O Canibal sem roupa. Antoine Jacquard.....	304
Figura 61 –	A aldeia divide o prisioneiro. Mulheres e crianças fazem o mingau.....	305
Figura 62 –	Théodore de Bry. Dritte Buch America, Frankfurt, 1593.....	305
Figura 63 –	A doença ataca os indígenas.....	306
Figura 64 –	O canibalismo como alegoria. Martin de Vos e J.-B. Vrints.....	306
Figura 65 –	Homem assado no espeto. Sébastien Münster, Bâle, 1554.....	307
Figura 66 –	Canibais com machadinha. Sébastien Münster, Bâle, 1554.....	307
Figura 67 –	Açougue de canibais com cabeça de cachorro. Lorenz Fries.....	307
Figura 68 –	A velha que come crianças: a Fome e a Inveja.....	309
Figura 69 –	“Suplício dos escravos na América Setentrional”.....	309
Figura 70 –	“Suplício dos escravos na América Meridional”.....	309
Figura 71 –	Manifesto do Futurismo.....	310
Figura 72 –	Manifesto Dadá.....	312
Figura 73 –	Manifesto Dadá.....	313
Figura 74 –	Manifesto Dadá.....	314
Figura 75 –	Manifesto Dadá.....	315
Figura 76 –	Manifesto Canibal Dadá.....	321
Figura 77 –	Cartaz de divulgação da Semana de Arte Moderna.....	324
Figura 78 –	Cartaz de divulgação da Semana de Arte Moderna.....	325
Figura 79 –	Cartaz de divulgação da Semana de Arte Moderna.....	326
Figura 80 –	Catálogo da Exposição Cultural da Semana de Arte Moderna, 1922...	327
Figura 81 –	Catálogo da Exposição Cultural.....	328
Figura 82 –	Catálogo da Exposição Cultural.....	329
Figura 83 –	O Sapo, de Tarsila do Amaral, 1928.....	330
Figura 84 –	Artigo do Jornal Manifesto da Poesia Pau-Brasil.....	331
Figura 85 –	Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade.....	335
Figura 86 –	Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade.....	336

LISTA DE QUADROS

TOMO I

Quadro 1 –	Manifesto da Poesia Pau-Brasil (comentado).....	97
Quadro 2 –	Manifesto Antropofágico (comentado).....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC – Antropofagia Cultural
- AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras
- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em Educação
- CE – Centro de Educação
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CIEPS – Centro Integrado de Educação Pública
- CMSM – Colégio Militar de Santa Maria
- EAI – Educação Antropofágica Intercultural
- EI – Educação Intercultural
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ERC – Conselho Europeu de Investigação
- EsPCEx – Escola Preparatória de Cadetes do Exército
- EsSA – Escola de Sargentos das Armas
- GT – Grupo de Trabalho
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INPA – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
- MALBA – Museu de Arte Latinoamericana de Buenos Aires
- MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
- PCB – Partido Comunista Brasileiro
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- ONU – Organização das Nações Unidas
- QMME – Quadro de Magistério Militar do Exército
- RCD – Rede de Conhecimentos e Diálogos
- SAM – Semana de Arte Moderna
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UCR – Universidade da Costa Rica
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFMT – Universidade de Mato-Grosso
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
- UNA – Universidade Nacional da Costa Rica
- UNESCO – *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*
- UNINCOR – Universidade Vale do Rio Verde; Campus Três Corações, MG
- USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

TOMO II

APÊNDICES

APÊNDICE A –	MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (Se for o caso).....	239
APÊNDICE B –	MODELO TERMO DE CONFIDENCIALIDADE (Se for o caso).....	240
APÊNDICE C –	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	241
APÊNDICE D –	ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA.....	244
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 1	
	Biera Cubilla Zadovsky – Paraguai	245
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 2	
	Mercedes Del Carmen Tinoco Espinosa – Nicarágua.....	248
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 3	
	Élcio Cechetti – Brasil.....	253
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 4	
	José Mário Méndez Méndez – Costa Rica.....	260
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 5	
	Carlos Maria Pagano Fernandez – Argentina.....	266
APÊNDICE E –	RITUAL ANTROPOFÁGICO COMPLETO.....	272
APÊNDICE F –	PARANOIA OU MISTIFICAÇÃO? (Comentado).....	280

TOMO II

ANEXOS

ANEXO A –	CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA.....	285
ANEXO B –	COLETÂNEA DE IMAGENS E TEXTOS SOBRE ANTROPOFAGIA E CANIBALISMO.....	298
ANEXO C –	MANIFESTO DO FUTURISMO.....	311
ANEXO D –	MANIFESTO DADA.....	313
ANEXO E –	MANIFESTO CANNIBALE DADA.....	322
ANEXO F –	DOCUMENTOS DA SEMANA DE ARTE MODERNA.....	325
ANEXO G –	POEMA “OS SAPOS”, DE MANUEL BANDEIRA.....	331
ANEXO H –	MANIFESTO DA POESIA PAU-BRASIL (Imagem).....	332
ANEXO I –	MANIFESTO ANTROPÓFAGO (imagem).....	336
ANEXO J –	CULTURA E DIÁLOGO INTERCULTURAL.....	341

SUMÁRIO - TOMO I

RITUAL ANTROPOFÁGICO INTERCULTURAL - PREPARAÇÃO PARA AS DENTIÇÕES.....	31
1ª Dentição. (AUTO)ANTROPOFAGIA ou AUTOFAGIA – NÁUFRAGO NUMA PRAIA DESERTA.....	39
2ª Dentição. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	47
2.1 Questão da pesquisa.....	49
2.2 Objetivo geral e objetivos específicos.....	50
3ª Dentição. REVISÃO DA LITERATURA.....	53
3.1 Os povos nativos e a implantação colonizadora.....	57
3.2 A Antropofagia Literal.....	63
3.2.1 Os passos ritualísticos da Antropofagia Literal.....	65
3.2.2 As responsabilidades estabelecidas no ritual de Antropofagia Literal.....	68
3.3 O nascimento do canibal.....	70
3.4 A era do <i>Primitivismo</i>: influências para a Antropofagia Literária.....	72
3.5 As principais correntes da Vanguarda Europeia: agitação e mudança.....	75
3.5.1 Cubismo (1907).....	76
3.5.2 Futurismo (1909).....	78
3.5.3 Expressionismo (1910).....	80
3.5.4 Dadaísmo (1916).....	81
3.5.5 Surrealismo (1918).....	83
3.6 Antropofagia Literária e a Antropofagia Cultural Brasileira.....	85
3.6.1 O movimento antropofágico em marcha – A Semana de Arte Moderna (1922).....	85
3.6.2 O Movimento da poesia Pau-Brasil (1924).....	96
3.6.3 O Verde-amarelismo e o Grupo Anta (1927).....	100
3.6.4 O Movimento Antropofágico (1928).....	101
3.7 A Educação intercultural e as Epistemologias do Sul.....	117
3.7.1 A interculturalidade da educação.....	117
3.7.2 As Epistemologias do Sul.....	127
3.8 Formação de Professores e novas imagens docentes.....	132
3.8.1 O campo empírico de uma educação.....	132
3.8.2 O campo teórico de uma educação.....	134
3.8.3 A Educação Intercultural, a Antropofagia Cultural e a formação de professores: por uma nova filosofia da educação latina.....	140

4ª Dentição. PARANGOLÉ METODOLÓGICO.....	151
4.1 A escolha de um método.....	151
4.2 O <i>Corpus</i> para um referencial teórico.....	153
4.3 O cenário da investigação e os sujeitos do estudo.....	154
4.3.1 Caracterização do Cenário da Investigação.....	154
4.3.2 Caracterização dos participantes.....	156
4.4 Técnicas de Produção e registro das informações.....	157
4.5 Análise e interpretação das informações.....	161
4.6 Dimensão ética do estudo e inserção em campo.....	163
4.7 Conclusão parcial.....	164
5ª Dentição. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	167
5.1 Perdidos no Pindorama eurocêntrico.....	167
5.2 Reflexões para uma educação superior <i>Antropofágica Intercultural</i>.....	176
5.2.1 Difundir um conceito de interculturalidade antropofágica.....	180
5.2.2 (Re)Criar uma ética intercultural e antropofágica.....	181
5.2.3 Criar um diálogo intercultural-antropofágico na educação superior.....	185
5.2.4 Ajustar a filosofia antropofágica para a pedagogia antropofágica intercultural.....	186
5.2.5 Traçar rumos para minimizar a hermenêutica dos saberes universais.....	189
5.2.6 Minimizar a diáspora intelectual de pensadores latinos.....	192
5.2.7 Elaborar redes de conhecimento e de diálogos para uma melhor configuração epistemológica dessa teoria.....	193
5.2.8 Delinear perspectivas e desafios para a difusão dessa epistemologia.....	194
6ª Dentição: MANIFESTO DA EDUCAÇÃO ANTROPOFÁGICA INTERCULTURAL.....	199
6.1 Manifesto da <i>Educação Antropofágica Intercultural</i>.....	199
6.2 A incerteza do final e o abandono.....	205
REFERÊNCIAS.....	207

SUMÁRIO - TOMO II

APÊNDICE A –	MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (Se for o caso).....	239
APÊNDICE B –	MODELO TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	240
APÊNDICE C –	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	241
APÊNDICE D –	ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA.....	244
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 1	
	Biera Cubilla Zadovsky – Paraguai	245
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 2	
	Mercedes Del Carmen Tinoco Espinosa – Nicarágua.....	248
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 3	
	Élcio Cechetti – Brasil.....	253
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 4	
	José Mário Méndez Méndez – Costa Rica.....	260
	ENTREVISTA INDIVIDUAL EPISÓDICA – Número 5	
	Carlos Maria Pagano Fernandez – Argentina.....	266
APÊNDICE E –	RITUAL ANTROPOFÁGICO COMPLETO.....	272
APÊNDICE F –	PARANOIA OU MISTIFICAÇÃO? (Comentado).....	280
ANEXO A –	CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA.....	285
ANEXO B –	COLETÂNEA DE IMAGENS E TEXTOS SOBRE ANTROPOFAGIA E CANIBALISMO.....	298
ANEXO C –	MANIFESTO DO FUTURISMO.....	311
ANEXO D –	MANIFESTO DADA.....	313
ANEXO E –	MANIFESTO CANNIBALE DADA.....	322
ANEXO F –	DOCUMENTOS DA SEMANA DE ARTE MODERNA.....	325
ANEXO G –	POEMA “OS SAPOS”, DE MANUEL BANDEIRA.....	331
ANEXO H –	MANIFESTO DA POESIA PAU-BRASIL (Imagem).....	332
ANEXO I –	MANIFESTO ANTROPÓFAGO (imagem).....	336
ANEXO J –	CULTURA E DIÁLOGO INTERCULTURAL.....	341

RITUAL ANTROPOFÁGICO INTERCULTURAL PREPARAÇÃO PARA AS DENTIÇÕES

“O leão é feito de carneiros assimilados”
Paul Valéry

Apesar de boa parte desta tese usar como base a literatura, deve ficar bem claro que esta é uma pesquisa contemporânea em educação.

Pretendo, dentro da ‘arrogância científica’ de que toda a argumentação acadêmica deve partir, que este texto modifique alguma coisa. Que, ao menos, cause uma (r)evolução epistemológica no possível leitor, tendo em vista que já o fez em mim. Para que não haja dúvidas, por parte de quem lê – e o faz sozinho – explicarei, a partir de agora, como acontecerá o nosso ritual antropofágico intercultural que, particularmente, eu prefiro chamar de reflexão antropofágica intercultural. Resumi. Cortei. Mordi.

Vamos, leitor e escritor, portanto, para as orientações iniciais sobre a tese.

Ela não possui capítulos e, sim, *dentições*. Entendo por *dentições*, na nossa concepção epistemológica, o fato de que não nos construímos sozinhos, mas a partir do diálogo e da interação com os outros. Somos mais os *outros* do que o próprio *eu*. Devoração pura.

Ao leitor da pesquisa, por designação de ofício ou interesse científico, informo que cada *dentição* representa uma análise “empírico-teórica”, com “partes vomitadas” parecendo conter certa originalidade, outras com pedaços reconhecíveis, dos quais busco citar a fonte. Concordo que plagiador é aquele que digeriu mal o conteúdo dos outros, regurgitando pedaços reconhecíveis.¹

A realidade é que somos todos constituídos e constituintes de um grande quebra-cabeça cultural-educativo. A diferença do *plágio* e da *personalidade assimilada* está na questão de respeito ao outro. No caso de uma investigação científica, respeitar a autoria. Reverenciarei o máximo possível os autores pesquisados, exceto, contudo, aquilo que já faz parte de minha carne, do sangue,

¹ Paul Valéry (1941, p. 19) apresenta a antropofagia relacionando-a com a produção da arte, em todas as suas manifestações “*Rien de plus original, rien de plus soi que de se nourrir des autres. Mais il faut digérer. Le lion est fait de mouton assimilé*”. Tradução: “Nada mais original, nada mais intrínseco a si que se alimentar dos outros. Mas é preciso digeri-los. O leão é feito de carneiros assimilados”. Mais adiante, noutra parte da obra, ele escreve “plagiador é aquele que digeriu mal a substância dos outros: vomitando pedaços reconhecíveis” (p.332)

dos ossos, da alma, como consequência de *carneiros assimilados*, em mais de 35 anos de estudos²; e que já não é mais percebido.

Na forma de *dentições*, apresento a tese de doutorado, com o seguinte título: **Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso**. Sobre a alcunha dada ao trabalho, existe uma forte inspiração na poesia, ou seja, na literatura, que se constitui em uma das grandes propulsoras para esta investigação em educação.

O poeta Fernando Pessoa,³ nascido em Lisboa, está eternizado na história da Língua Portuguesa e de toda a humanidade. A sua perenidade foi alcançada pelas letras e, principalmente, pela poesia. Pessoa criou umas das frases mais significativas da literatura mundial, ao escrever “*Navegar é preciso, viver não é preciso*”.

Para os desavisados, a frase soa como uma assertiva pessimista, negação à própria existência. Entretanto, ao ser estudada mais a fundo, percebemos que o duplo sentido foi colocado intencionalmente, para que o leitor ficasse emocionado ao descobrir o seu (possível) real significado.

A primeira parte da frase ‘navegar é preciso’ leva ao intertexto de toda a navegação portuguesa, pioneira, colonizadora, e relembra os diversos instrumentos de orientação, tais como bússolas, astrolábios, quadrantes, dentre outros. Lembra as diversas conquistas e as mortes ocorridas no grande mar salgado e nas terras do estrangeiro.

A segunda metade do enunciado, entretanto, é uma bela construção da poesia, pois possui – no mínimo – dois significados: o primeiro, o mais simples, é o de ‘a vida não é necessária’; o outro, uma metáfora brilhante e que está mais ligada ao total da afirmação é de que ‘viver não tem precisão’, ou seja, “viver não é exato”.

O título desta tese está relacionado, portanto, com a inexatidão do viver, junto com a imprecisão que é: *descolonizar-se*.

A descolonização dos pensamentos, na postura filosófica da educação brasileira e latina, remete à segunda parte da identificação desta obra. Com o texto **“Contribuições da Educação Intercultural e da Antropofagia Cultural para a**

² Considero que entrei aos 5 anos de idade na primeira série do ensino fundamental e, desde então, só parei de estudar por apenas um semestre.

³ Fernando Pessoa (1888 – 1935) – Uma curiosidade que faço questão de apresentar na tese. Fernando Pessoa nasceu, em Portugal, no mesmo ano em que a “Lei Áurea” era promulgada, aqui no Brasil. A abolição da escravatura chegou – ainda que tardiamente – no final da década de 80 daquele século. Outra coincidência: Pessoa faleceu no ano da Intentona Comunista de 1935, quando houve uma tentativa de golpe, aqui no Brasil, contra o governo de Getúlio Vargas.

formação de professores” a intenção do subtítulo é deixar claro que a pesquisa se relaciona com duas grandes teorias marcantes, na sua época: a Educação Intercultural (EI) e a Antropofagia Cultural (AC).

A presente tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa nº 1, “Formação, saberes e desenvolvimento profissional” e teve o foco em contribuir para a educação, na linha de formação de professores.

A tese, em virtude da necessidade pressentida pelo autor, desde o início já foi planejada e organizada em dois Tomos (I e II).

O **Tomo I**, contém toda a fundamentação teórica e a análise de resultados, sendo dividido, no que denomino *dentições*, ou seja, o que usualmente seria nomeado como “Capítulos da Tese”. Para especificá-los ainda mais, contextualizando com a pesquisa em pauta, faço uma analogia com o *ritual de antropofagia* praticado pelos ameríndios⁴, indígenas, nativos, em cerimônias descritas na história da literatura nacional. Senti-me, como pesquisador, mais à vontade para apresentar os meus estudos dessa forma.

Na *Primeira dentição*, denominada *(Auto)Antropofagia*, quando “O herói naufraga numa praia deserta, sendo capturado pela tribo”, busco realizar um exercício reflexivo dos motivos educacionais e literários que me fizeram chegar até aqui. Nesta parte, o leitor encontra a influência da literatura, do Exército Brasileiro, da arte e da educação como ciência (*práxis*) em minha vida. É um pequeno extrato de um todo, mas se torna essencial para a compreensão da motivação inicial para a consecução de uma pesquisa tão trabalhosa e onerosa.

A *Segunda dentição*, local em que “Os indígenas descobrem os desejos do herói”, podendo ser entendida como a *Introdução* academicamente postulada. Nessa dentiçada, é apresentado o tema de pesquisa e a relevância do estudo para a formação de professores. Além disso, relato o problema e os objetivos geral e específicos, que orientaram a investigação.

Em seguida, apresento a *Terceira dentição*, ou *Referencial Teórico*, quando “As nativas se deitam com o herói e o alimentam”. Nessa parte, são deglutidos os antecedentes e componentes da *Antropofagia Cultural Brasileira*, os fundamentos da

⁴ **Ameríndio, indígena, nativo:** por opção ideológica do autor da tese, não foi utilizada a palavra “índio”, a não ser em citações diretas de outros autores. Optei por utilizar ameríndio, ou indígena (aquele que é natural da região em que habita, nativo). A não utilização da palavra índio ocorre em virtude de sua significação original ser de “indiano”, pertencente à Índia, país da Ásia.

Educação Intercultural, das Epistemologias do Sul e da formação de professores. O leitor poderá observar a profundidade da pesquisa, momento em que as primitivas desvelam todos os segredos que possuem, de seu corpo e da própria alma.

Na *Quarta dentição*, em um *Parangolé Metodológico*, “O indígena ameaça o herói com o tacape” e apresenta toda a *metodologia* utilizada para o presente ritual de antropofagia. Nela, constam todos os referenciais metodológicos que orientaram a pesquisa científica, contribuindo para que os objetivos fossem atingidos.

Na *Quinta dentição*, a *Dissecação do Corpus* (Análise dos Resultados), “A tribo engole as qualidades do herói”, existe a apreciação das informações das entrevistas individuais episódicas, relacionando-as com a integração de conhecimentos epistemológicos levantados por intermédio da pesquisa qualitativa (bibliográfica). Nela ocorre a *devoração* de todas as carnes, de todas as qualidades dos heróis golpeados, que foram metaforicamente engolidos.

A *Sexta e última dentição*, compõe um *Manifesto Antropofágico Intercultural* que, apesar de arrogante, permanece esperançoso. Nesse momento, “O indígena cerimonialista larga o tacape e se recolhe para a clausura. Após sair do exílio, ele mudará o próprio nome”.

O **Tomo II**, necessidade imprescindível desta Tese, compõe uma série de manifestos, tratados, documentos, transcrição livre de entrevistas individuais episódicas e imagens que foram considerados importantes e, que por decisão deste autor, estão apresentados na sua íntegra, na língua de origem ou traduzidos livremente para Língua Portuguesa. A intenção da prévia inserção dos originais remete à possibilidade de necessidade de complementação de estudo, por parte do(s) investigador(es) que terá(ão) o contato com a tese, a título de facilitar o acesso e a compreensão da pesquisa como um todo; também, de facilitar a execução de novas pesquisas, conduzidas por colegas, acerca do tema proposto. Portanto, a finalidade da inclusão dos documentos já justifica a sua manutenção no corpo da investigação.

Durante toda a tese, alguns autores (teóricos da educação e literatos) selecionados, terão um resumo da sua biografia lançadas como notas de rodapé. Essas notas têm o objetivo de mostrar um pouco da vida desses escritores, os quais julgo terem importância cabal para a construção da pesquisa.

⁵ Epistemologia do Sul – termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos, pesquisador português, criador do projeto *Alice*, que será abordado posteriormente.

Não se esqueça, quando ler todo o caminho percorrido, de que “o leão é feito de carneiros assimilados”. Faço de minha busca, nestes diversos anos de pesquisa (2009 a 2016)⁶, o próximo carneiro de seu banquete cultural.

Afinal, como dizia Oswald de Andrade, no Manifesto Antropófago, que é apresentado no corpo da tese, “Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Philosophicamente”.

⁶ A pesquisa foi iniciada em 2009, mesmo antes do acesso ao Curso de Doutorado em Educação, que ocorreu no ano de 2014.

1ª DENTIÇÃO

(AUTO)ANTROPOFAGIA ou AUTOFAGIA?

“O HERÓI NAUFRAGA NUMA PRAIA DESERTA, SENDO
CAPTURADO PELA TRIBO”

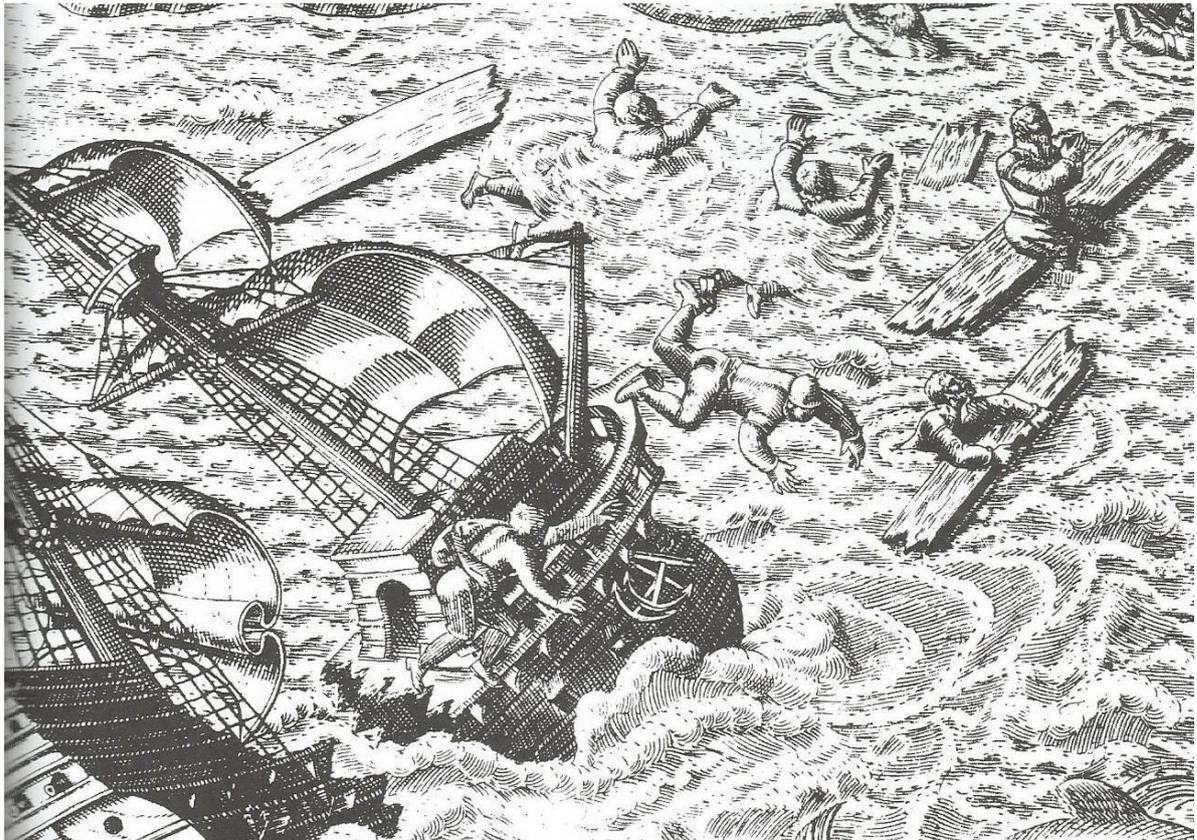


Figura 1 – Naufrágio em terra estrangeira

Fonte: STADEN, Hans. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)**. Tradução Pedro Sússekind. 5.ed. Rio de Janeiro: Dantes, 2004, p.46

OLHA A POMBA EM CIMA DO PRÉDIO

Olha a pomba em cima do prédio
que voa e voa
e voa e voa.
Olha a pomba em cima do prédio
que me olha - e voa
e voa e voa.
Olha a pomba em cima do prédio
que olha e bica
e cisca e olha.
Olha a pomba em cima do prédio!
Um resto de amor
um pouco de assédio
no meio de um tanto
concreto estupor.
Olha a pomba em cima do prédio
que dá um rodopio
e ergue o pescoço
olhando o alvoroço
de um gato bravio.
Olha a pomba em cima do prédio
que voa assustada
com medo do gato
que quase a pegou.
Olha a pomba de cima do prédio
que voa e voa
e some das vistas
pois voo - voou.

Olha o gato em cima do prédio:
- Que ódio! Que tédio!
Não pego essa pomba
que voa e voa.
Olha o gato de cima do prédio
saiu de fininho
procura um rato
mais fácil no prato
e não voa nem voa.

Giovani Pasini – 19 de dezembro de 1993 – 17 anos

1ª Dentição. (AUTO)ANTROPOFAGIA ou AUTOFAGIA: Náufrago na praia deserta

COBRA NORATO

[...] Brinco então de amarrar uma fita no pescoço
e estrangulo a Cobra

Agora sim
me enfio nessa pele de seda elástica
e saio a correr o mundo [...]

(RAUL BOPP, 2010, p.19)⁷

Por qual motivo um militar do Exército Brasileiro, Major combatente da arma de Artilharia, formado na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), há quase 25 anos, está se aventurando pelos caminhos da pesquisa científica em educação?

Só tenho uma resposta: *náufrago*.

Sou um náufrago na praia (deserta?) da educação brasileira, capturado por nativos vorazes de assimilar as minhas poucas qualidades de cientista. Mais do que isso: sou um náufrago que aprendeu com a ritualística de todos os latinos, presentes ou não nas pesquisas, e nas conversas de roda, nas salas do universo acadêmico ou na escola do mundo.

Sou um homem “Cobra Norato”, com a pele de seda elástica retirada do corpo de um ofídio. A educação é a princesa que me acompanha, descendo o Rio

⁷ Raul Bopp (★Santa Maria, RS, 4 de agosto de 1898 – †Rio de Janeiro, RJ, 2 de junho de 1984) – foi um escritor modernista, advogado, jornalista e diplomata brasileiro. Participou da Semana de Arte Moderna de 1922. Fez parte do grupo que defendeu a Antropofagia Cultural, tendo amizade com Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral. O livro “Cobra Norato” é considerado como um dos mais importantes do Movimento Antropófago. Descendente de alemães, Bopp nasceu no distrito de Vila Pinhal, em Santa Maria, RS, atualmente pertencente ao município de Itaara. Cursou direito, em diversas universidades, vindo a se formar em 1925. Viajou pelo Brasil, principalmente pela Amazônia, de onde tirou inspiração para a sua obra prima *Cobra Norato* “(...) Ensaiei, nessa época, além do esboço da Cobra Norato, alguns poemas avulsos (...) Procurei restituir, em versos, impressões recolhidas em minhas andanças na região. Senti claramente o desgaste das antigas formas poéticas, de vibrações poéticas em uso. Elas foram sendo substituídas por maneiras de dizer mais simples, em novos moldes literários. Com a minha vivência na Amazônia, de profundidades incalculáveis, fui pouco a pouco aprendendo a sentir o Brasil, com seu sentido mágico desdobrado na sua totalidade” (BOPP, 1977, p.12-13). *Cobra Norato*, ou seja, um texto influenciado pela lenda da região amazônica que tratava da *Cobra Grande*, engolidora de gente. Como ele nos diz: “Em um dos casos que me contaram, nas minhas andanças pelo Baixo Amazonas, aparecia, por ocasião da lua cheia, a Cobra Grande que vinha cobrar o resgate de uma moça. O gênio mau da região, como o Minotauro dos gregos, amedrontava toda a gente, com a exigência desse tributo. (...) Pensei em fixar esse mito num episódio poemático, tendo como pano de fundo, a grande caudal de água doce e floresta. Mas, em vez de um Teseu destemido, para enfrentar o monstro, comecei a procurar, nas lendas amazônicas, um gênio bom que fosse, por coincidência, enamorado da donzela raptada pela Cobra Grande” (BOPP, *ibid.*, p. 60-61). Norato, personagem escolhido por Bopp, é o salvador da donzela, que desce rio abaixo, levando a moça, tendo auxílio do Pajé, que indica o caminho errado para a Cobra Grande, informando que Cobra Norato, o raptor da moça, havia fugido para Belém. Daí surge o nome “Cobra Norato”, o que levou a donzela, no lugar da devoradora de gente. Metáfora utilizada no modernismo brasileiro. Foi Raul Bopp que deu o apelido de *Pagu* para a escritora Patrícia Render Galvão, outra figura importante dos movimentos literários e culturais brasileiros. O apelido Pagu surgiu de um erro de entendimento do nome da jovem, o qual ele julgou que fosse Patrícia Goulart. Ele faleceu no Rio de Janeiro, com quase 86 anos de idade, no dia 2 de junho de 1984.

Amazonas abaixo, na fuga da “Cobra Grande”, metáfora modernista de uma morte existencial.

A realidade é que este Cobra Norato, náufrago, iniciou muito cedo a “vida literária”,⁸ no mundo da leitura e da escrita, ainda quando era uma criança, bem antes de vestir a farda verde-oliva. Aos 10 anos, em 1985, já havia adquirido o hábito de ler constantemente, a exemplo de meu pai e irmãos, o que se tornou um costume salutar, com visitas constantes à Biblioteca Municipal Pedro Palmeiro, em Santiago, RS, ou mesmo até a Biblioteca da Escola Estadual Apolinário Porto Alegre (APA), na mesma cidade, local onde cursei o Ensino Fundamental.

No início da juventude já fui engolido pelos livros; minha principal nau de sobrevivência no mundo caótico.

Os primeiros textos que escrevi, a partir dos 11 anos, foram feitos em forma de poemas, nunca publicados, mas que ainda conservo em papel-ofício desgastado, em alguma mala do armário. Posteriormente, eles foram datilografados numa antiga máquina de escrever de meu pai, tendo como palco o quarto de um apartamento, no 8º andar, na Rua dos Andradas, na capital do RS, quando estudei como aluno do Colégio Militar de Porto Alegre, concluindo o Ensino Médio.

Poemas que escrevi com bastante paixão, apesar da baixa qualidade literária, comum à idade. A construção literária era bastante incentivada por uma professora de literatura⁹ que tive, de nome Vera, que lia e relia os meus textos, sempre me motivando a ser um escritor e mesmo professor. Dentre todos os poemas escritos, um eu gosto mais, o qual tenho a ousadia de lançar nesta tese, no início da presente denteção, sendo intitulado como “Olha a pomba em cima do prédio”.

Os mais de cinquenta poemas datilografados, entre 1988 e 1995, nunca foram publicados. Estava, contudo, alicerçada a base de leitor inveterado e apaixonado pela literatura brasileira. Tornei-me um bibliófilo, com mais de 1.000 livros colecionados, de diversos autores, a maioria adquiridos em “sebos”, desde 1989. Leio três a quatro livros ao mesmo tempo. Hoje, tenho nove livros solos

⁸ *Vida literária* – o autor da tese considera que possui *quatro vidas paralelas*, pertencentes a sua personalidade única: a “vida familiar”, a “vida militar”, a “vida docente-pesquisador” e a “vida literária”. A divisão de tempo e de importância para cada uma das “vidas” variou de acordo com a *pele de seda elástica* e com a necessidade de empenho, para nivelar positivamente o próprio (des)empenho. Três vidas profissionais, aliadas a uma quarta: a *vida familiar*, a qual não descuido, apesar de toda a ausência que a nossa ‘paixão-literária-científica’ ocasiona aos entes, bastantes compreensivos.

⁹ A professora Vera, falecida no final da década de 90. Ela também foi uma das grandes responsáveis pelo meu amor à docência e à literatura.

publicados, todos em prosa. Além disso, participo em inúmeras antologias e coletâneas, algumas de educação, outras de literatura.

Penso que nessa minha juventude poética (1988-1995), é que nasceu o amor pelo binômio: *literatura e educação*. Binômio que se tornou o motivo maior dessa pesquisa. A *literatura*, com certeza, foi o **primeiro grande ponto de inflexão** na minha vida. A antropofagia cultural já havia se instalado, como um vírus positivo, na corrente sanguínea e no espírito ingênuo que idealizava (e idealiza) em ser um bom escritor, um reconhecido autor.

Ainda muito jovem, aos 15 anos (1991), passei no primeiro grande concurso público de minha vida: a seleção para ser aluno da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX). Julgo que essa aprovação não tem explicação plausível, visto que eu não estava preparado intelectualmente, pela falta de pré-requisitos escolares do ensino fundamental. No início de 1992, eu me apresentava na EsPCEX¹⁰, em Campinas, SP. Entre 1994 e 1997, cursei a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), em Resende, RJ, onde escolhi a Arma de Artilharia, do Exército Brasileiro, graduando-me Bacharel em Ciências Militares.¹¹

Após a AMAN, em 1997, retornei para Santiago, RS, já como Aspirante-a-Oficial do Exército, onde fui servir no 19º Grupo de Artilharia de Campanha, ocupando o cargo de instrutor. O desempenho como mediador de aprendizagem na subunidade de cursos foi reconhecido, tanto que recebi o convite para ser instrutor da Escola de Sargentos das Armas (EsSA), em Três Corações, MG, onde fui servir no Curso de Artilharia, no ano de 2001, permanecendo por quatro anos. A EsSA é a única escola de sargentos combatentes do Exército, local em que fui muito feliz, onde a minha vida modificou para melhor.

Somente hoje, na formulação desta tese, consigo observar que o Exército Brasileiro foi o **segundo grande ponto de inflexão** de minha vida. Aliado a toda ideologia positivista, de hierarquia e disciplina algumas vezes rígidas, existe o

¹⁰ Em agosto de 1992 eu resolvi desistir da profissão, pois pensava em realizar uma faculdade de informática. Voltei para Porto Alegre, onde iniciei a trabalhar como auxiliar de escritório, numa empresa de locação de veículos (a Inconfidência). No final daquele ano mudei de ideia e resolvi retornar para a EsPCEX, em 1993, onde concluí o ensino médio, após ficar de recuperação final em: matemática, química e inglês. Numa escola que possuía a média 5,0 – eu precisava de 7,2 na recuperação de matemática. Consegui tirar a nota 8,3 e avançar nos estudos.

¹¹ A Academia Militar é um estabelecimento de ensino superior bastante diferente; local em que os alunos têm aula de *ciências exatas e humanas*. Tal estudo é mesclado com o ensino profissional militar, sendo que aquela escola exige muito dos acadêmicos, intelectual e fisicamente, pelo que posso considerar que aqueles cinco anos foram os mais difíceis da minha vida, até a atualidade. Não foi uma época infeliz, ao contrário, foram anos de relevantes aprendizagens.

sustentáculo profissional de toda uma carreira. Como toda profissão, ser militar carrega os seus prós e, também, óbices. Foi o Exército que proporcionou outros dois grandes pontos de inflexão, pelo que serei eternamente grato, e passarei a narrar a seguir.

Em 1998, em virtude de ser filha de um militar que trabalhava comigo, o então 1º Tenente Pinheiro, conheci a minha atual esposa Karla, com quem tive a oportunidade de ter dois filhos lindos: Eduardo e Amanda, além de ganhar uma filha emprestada a Kamilla, irmã da Karla, minha cunhada, que tinha apenas 6 anos quando a conheci. Essa família, principalmente na figura da Karla Pasini, tem sido o sustentáculo essencial, a energia capital para a busca de algo melhor, sendo que o casamento, com certeza, foi o **terceiro grande ponto de inflexão**, o mais importante de minha vida pessoal.

Em 2001, a Escola de Sargentos fez um convênio com a Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR), MG, estabelecimento de ensino superior que abriu a possibilidade de algumas vagas para uma seleção interna para militares, ao Mestrado em Educação, com desconto de 40% na mensalidade. No início daquele ano, por intermédio de prova escrita (conhecimentos e idiomas), análise de currículo e entrevista, consegui lograr êxito e entrar para o universo único de pesquisadores em educação, das universidades brasileiras. Ali, em 2001, ocorreu o **quarto grande ponto de inflexão**. Talvez, a realização desta pesquisa científica e o verdadeiro amor que nutro pela ciência da educação, só sejam possíveis em virtude da execução daquele mestrado.

Posteriormente, em Santiago, realizei uma faculdade de Letras e respectivas literaturas, invertendo a sequência, ou seja, graduando-me em Letras após o mestrado. Devido aos títulos conquistados, fui convidado para lecionar no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM).¹² Nos anos de 2010 e 2011, tive a oportunidade de atuar como Professor Comissionado, da disciplina de Literatura Brasileira. Nesses anos, a vocação definitiva para a docência e para a pesquisa científica ficou destacada, manifesta em meu coração; tanto que, em 2012, participei voluntariamente do Processo Seletivo para Professor Militar Permanente de Literatura Brasileira no mesmo colégio, obtendo o primeiro lugar e sendo nomeado

¹² O *Colégio Militar de Santa Maria* é um estabelecimento de Educação Básica, nos níveis fundamental, do 6º ao 9º ano, e médio, do 1º ao 3º ano), em consonância com a Legislação Federal de Educação. A escola possui cerca de 800 alunos, boa parte filhos de militares da cidade e região. O corpo docente é constituído por professores militares e civis, sendo um percentual maior de docentes civis.

professor permanente até a aposentadoria.¹³ Abandonei, por opção, a carreira de oficial combatente, passando para o Quadro de Magistério Militar do Exército (QMME).¹⁴

Foi ali, nessa praia da educação e da literatura, que fui capturado pelos indígenas. Esse foi o **quinto** e, talvez, o **maior ponto de inflexão** de minha vida profissional.

O envolvimento acadêmico-científico com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e a relação com a docência na disciplina de Literatura Brasileira, no CMSM, facilitaram o desenvolvimento de meus conhecimentos acerca dos pressupostos filosóficos antropofágicos,¹⁵ seja por ministrar tal assunto em sala, como regente de literatura, ou por compactuar com os ideais gerais do movimento, largamente debatidos nos encontros do Centro de Educação da UFSM, nos anos de 2011 a 2016, principalmente pela orientação do Professor Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos, no grupo de pesquisa Kitanda.¹⁶

Esse tema geral, *Antropofagia Cultural*, abordado na revisão do conteúdo, passou a ser aprofundado sob a ótica da *perspectiva intercultural da educação*, sendo este um assunto relativamente novo, mas bastante examinado na contemporaneidade.

Entre as questões educativas analisadas, na minha carreira de docente de Literatura e de pesquisador, está o sentimento da necessidade da construção de uma investigação complementar, que parta dos pressupostos da *Antropofagia Cultural* e da *Educação Intercultural*, com o foco na possibilidade de repensarmos a formação de professores, diante das vivas transformações socioculturais do povo

¹³ Ocupei, no Colégio Militar de Santa Maria, as funções de Coordenador do 3º Ano do Ensino Médio, Professor de Literatura e chefe dessa disciplina. Também fui Supervisor Escolar, ou seja, o Coordenador Pedagógico do Colégio. Tais atividades ampliam a experiência profissional em relação à educação e à literatura. Em 2017, trabalharei no Colégio Militar de Belém.

¹⁴ A escolha pela docência tirou a possibilidade de eu me tornar General. No Magistério Militar, por plano de carreira, um docente só pode chegar até o posto de Coronel. Também não existe a possibilidade de comandar uma unidade militar ou mesmo um Colégio Militar, pois o professor desse quadro tem que abdicar da Escola de Comando e Estado Maior do Exército (ECEME), estabelecimento de ensino que habilita para o comando de Organização Militar, no nível Unidade.

¹⁵ Movimento Antropofágico Brasileiro – Movimento originado a partir do Manifesto de mesmo nome, publicado na Revista de Antropofagia, no ano de 1928. O principal líder desse movimento foi o escritor Oswald de Andrade (1890-1954).

¹⁶ O Grupo *Kitanda* é cadastrado no CNPQ e pesquisa assuntos de educação, literatura e intercultural. Possui, atualmente, cerca de 20 pesquisadores, mestres e doutores.

brasileiro e latino, no século XXI. Tais conhecimentos visam compor parte das epistemologias do Sul, tendo um foco maior na educação nos trópicos¹⁷.

É um assunto interessantíssimo, visto que a Antropofagia Cultural está largamente pesquisada pelo viés literário, mas pode, ainda, contribuir com muitos frutos para a educação e à filosofia da educação latina.

Enfim, não me reconheço mais somente como militar combatente do Exército Brasileiro, apesar de ainda ostentar as divisas da Artilharia. Nunca renegarei a instituição que me acompanha há cerca de 25 anos. Entretanto, a *(auto)antropofagia* que faço, ou *autofagia*, estando no PPGE e produzindo esta tese, com a companhia de diversos pesquisadores e amigos, sob a orientação precisa do Prof. Valdo Barcelos, reforçam cada vez mais a minha vocação para a docência.

Vejo-me, em 2016: leitor, escritor, docente de literatura no Colégio Militar e pesquisador.

Com essa pesquisa pretendo, realmente, contribuir para a educação latina e, principalmente, para a cidadania brasileira.

¹⁷ Educação nos Trópicos – O termo foi cunhado por Valdo Barcelos, no livro “**Uma Educação nos trópicos: contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira** (2013). O termo é importante, pois o Brasil é um país considerado tropical, ou seja, a sua maior extensão territorial está localizada abaixo da Linha do Equador, na região do Trópico de Capricórnio.

2ª DENTIÇÃO

INTRODUÇÃO

“OS INDÍGENAS DESCOBREM OS DESEJOS DO HERÓI”



Figura 2 – O náufrago é questionado pelos selvagens

Fonte: STADEN, Hans. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)**. Tradução Pedro Sússekind. 5.ed. Rio de Janeiro: Dantes, 2004, p.56

POEMINHA LITERATO

A arte de encantar
palavras
é magia de poucas almas!

Sem o ritmo de Drummond,
sem as ambiguidades do Pessoa,
sem as entrelinhas de Cecília,
continuo a navegar
sem remo
velejar
sem vela
escrever
sem pena
caminhar
sem rumo.

Agarro-me nas letras
- no melhor que há de mim –
Sei que meu tempo passa
mas, o Tempo não tem fim.

Literatura é metáfora!
É eternidade enjaulada
nos códigos do não-sim.

Poeminha é criança, com ca(r)rinho.
Poesia não é pedra – é caminho.

Giovani Pasini – 25 de agosto de 2015 (40 anos).

2ª Dentição. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1980, p.35)

A pesquisa de tese de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem a sua origem com a atividade profissional de docente em Literatura Brasileira, no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM).

Diversas inquietações surgiram, também, a partir de estudos, pesquisas e artigos que foram e são desenvolvidos, há algum tempo, sobre as temáticas da *Antropofagia Cultural Brasileira* e da *Educação Intercultural*.

O interesse nesses temas ficou mais latente com a participação, como pesquisador, do *Grupo Kitanda: Educação e Intercultura*, do Centro de Educação da UFSM e como aluno nas disciplinas “Seminário de Intercultura e Educação Popular” (2011) e “Educação e Intercultura: descolonização do saber” (2013), com o professor Valdo Barcelos.

A tese, formulada nos anos do doutoramento em Educação, já iniciada em um período prévio¹⁸, busca contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a Formação de Professores em geral, a partir dos preceitos da *Antropofagia Cultural Brasileira* e de seus desdobramentos, utilizando a perspectiva da *educação intercultural* como estrutura para a proposição de uma nova investigação complementar, surgida a partir das teorias supracitadas.

As partes constituintes do *corpus* dessa pesquisa têm a ambição de desenhar um rascunho de diálogo entre a antropofagia e a educação intercultural, buscando uma base científica consistente, para o avanço na reflexão sobre a formação docente.

A *Antropofagia Cultural Brasileira* já possui, de forma incontestável, um lugar de destaque na literatura nacional e mesmo na internacional, consequência de um

¹⁸ O Doutorado em Educação foi iniciado em 2014, após a seleção no concurso. Entretanto, gostaria de destacar que essa pesquisa vem sendo desenvolvida, desde o ano de 2009, sendo intensificada a partir de 2011, quando visitava a disciplina do professor Valdo, ainda como “aluno ouvinte”.

trabalho modernista coletivo, mas sob a liderança de seu principal mentor, que foi bastante estudado na presente pesquisa, o paulistano Oswald de Andrade¹⁹. Julgamos²⁰, entretanto, que ela ainda pode fornecer diversas contribuições epistemológicas para a educação brasileira e, quem sabe, para uma postura da filosofia da educação latina.

O perfil antropofágico da teoria oswaldiana foi baseado em duas questões fundamentais, inicialmente opostas: como construir uma cultura a partir da matriz original brasileira, mantendo elementos de sua originalidade? Como aproveitar criticamente a aprendizagem estrangeira, sem cair na xenofobia?

A reflexão crítica da Antropofagia (1928), como uma continuação do Movimento Pau-Brasil (1924), possuiu essa vertente retrospectiva, ou seja, voltar ao passado colonizador e repensar o Brasil, sempre utilizando a metáfora de canibalizar (deglutir o que vinha de fora, ficando com o essencial, de forma crítica) e o higienizar (eliminar os excessos impensados) de nossa cultura.

De olho nessa tentativa de “profilaxia” da cultura brasileira e latina, é que transitaremos por inúmeros manifestos e movimentos, alguns estrangeiros, para focar, de modo profundo, os ideais antropofágicos.

¹⁹ José Oswald de Sousa Andrade (★São Paulo, SP, 11 de janeiro de 1890 – †São Paulo, SP, 22 de outubro de 1954) – Fez os estudos secundários no Ginásio São Bento e de Direito em São Paulo. Era filho único de José Oswald Nogueira de Andrade e de Inês Henriqueta Inglês de Sousa Andrade. Nascido de uma família muito rica, desde cedo passou a viajar para a Europa. As primeiras viagens constam da virada do século XIX para o XX, onde passou a ter contato com a boemia intelectual de Paris e, principalmente, quando teve contato com o Futurismo (italo-francês). Conheceu artistas como Jean Cocteau, Blaise Cendrars e Pablo Picasso. Voltando para a capital paulista, em 1911, passou a fazer um jornalismo literário. Fundou o semanário humorístico, crítico e político *O Pirralho*, de grande repercussão. Quando da Exposição da Anita Malfatti, em 1917, Oswald se posiciona a favor da pintora, contra o artigo forte “Paranoia ou mistificação?” de Monteiro Lobato. Alinhou-se, assim, com outros futuros modernistas, tais como: Mário de Andrade, Guilherme de Almeida e Menotti Del Picchia. Passa a adquirir um perfil rebelde e combativo, tornando-se um dos grandes nomes do modernismo brasileiro, sendo considerado um dos mais inovadores do período. Foi um dos articuladores da Semana de Arte Moderna de 1922, sendo que a sua época mais construtiva ocorreu na 1ª fase modernista (1922-1930), quando produziu os conhecidos *Manifesto da Poesia Pau Brasil* (1924) e *Manifesto Antropofágico* (1928), além de participar de revistas e publicações (Revista de Antropofagia – 1928). Este segundo manifesto originaria o movimento de mesmo nome, o que sucederia na posterior Antropofagia Cultural Brasileira. Após a quebra da Bolsa de Nova York (1929) e da revolução de 30, Oswald entra numa crise financeira, perdendo quase tudo o que possuía. Ele adere à Esquerda, filiando-se ao Partido Comunista Brasileiro, que influenciará a composição de duas obras: o romance *Serafim Ponte Grande* (1933) e a peça de teatro *O Rei da Vela* (1937), sendo que esta ainda é bastante encenada, na atualidade. A partir de 1945, ele fica desgostoso com a militância e se afasta da Esquerda. No mesmo ano (1945), concorre à Cadeira de Literatura Brasileira na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), com uma tese sobre a Arcádia e a Inconfidência, onde ganha o título de livre-docente. Em 1950, concorre na mesma universidade, para o provimento na Cadeira de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o tema “A crise da Filosofia Messiânica”, não sendo aprovado. Casou-se oito vezes, tendo como suas esposas duas grandes musas modernistas: Tarsila do Amaral e Patrícia Galvão (PAGU). Oswald faleceu em 1954, com sessenta e quatro anos de idade, vítima das complicações da diabete, deixando vasta publicação, que foi mais valorizada somente cerca de dez anos após sua morte. Texto baseado em BOSI (2006), ABAURRE e PONTARA (2010) e em outras publicações do próprio Oswald de Andrade.

²⁰ Colocado no plural, por ser uma convicção do Grupo de Pesquisa Kitanda, não somente minha.

Aliado a isso, a contemporaneidade trouxe, para a humanidade, o afastamento das rígidas singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas (BHABHA, 2010). As antigas posições de referência do sujeito – etnia, gênero, geração, profissão, localidade geopolítica, orientação sexual, entre outros – tiveram uma inovação estrutural, em um espaço temporal de poucas décadas, em virtude dos grandes avanços científicos, sociais e tecnológicos do final do século XX (*fin de siècle*) e início do XXI (HALL, 2006).

A intercultura, por assim dizer, refere-se a um campo complexo de relacionamentos, onde interagem múltiplos sujeitos, de perspectivas variadas e diversos contextos (sociais, históricos, geográficos etc.). A interculturalidade, sob o foco da educação, ou seja, a *Educação Intercultural* permite respeitar todas as sociedades e indivíduos. Não existe, nessa ótica, uma relação unidirecional. Não há o melhor e o pior, somente o Outro - que, geralmente, é diferente. Melhor ainda, o Outro sempre é diferente. Diverso.

A interculturalidade engloba pontos e campos de reflexão que ultrapassam os problemas simples de imigrantes, tais como as dificuldades de adaptação a outros idiomas. Existe, na verdade, a integração de temáticas ligadas à construção da própria identidade, à valorização das diferenças e à configuração de sociedades complexas. (FLEURI 2010, a,b,c).

O enfoque intercultural possibilita que uma coletividade elabore uma visão mais ampla, interativa, dos relacionamentos diários. Existe a quebra do “bairrismo” ou da criação de grupos fechados, o que possibilita uma sabedoria mais abrangente e favorece a evolução de pensamentos.

Tais pressupostos foram analisados com o interesse de reforçar, e reformular as bases das epistemologias do Sul, com o foco numa educação nos trópicos, ou seja, numa filosofia educacional que incorpore uma essencial latinidade: o que há de fundamental nos latinos e nos trópicos.

2.1 Questão da pesquisa

Levando em conta o antes descrito, utilizei o seguinte **Problema de Pesquisa** para o Doutorado em Educação, na Linha de Formação, Saberes e

Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria:

Em que medida a *Antropofagia Cultural* poderá contribuir para a Formação de Professores de maneira geral, sob a perspectiva da *Educação Intercultural*, com o foco na (re)desconstrução do pensar e do agir docente?

2.2 Objetivo geral e objetivos específicos

O objetivo geral da tese foi contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a Formação de Professores em geral, a partir dos preceitos da *Antropofagia Cultural Brasileira* e de seus desdobramentos, utilizando a perspectiva da *interculturalidade*.

Para atingir esse objetivo geral de pesquisa, propus os seguintes momentos de investigação, denominados **objetivos específicos**:

- Investigar e refletir, criticamente, sobre a constituição teórica e epistemológica da *Antropofagia Cultural Brasileira*, como um movimento filosófico que possuiu desdobramentos positivos para a educação e para as artes brasileiras, em especial a literatura;
- Pesquisar e conjecturar de forma crítica a respeito dos pressupostos da *interculturalidade* e da sua influência para as interações pedagógicas contemporâneas, analisando a contribuição epistemológica para a educação;
- Averiguar e pensar criticamente em relação às novas imagens docentes e à formação contínua de professores, com o foco na educação do século XXI;
- Propor, na defesa desta tese, uma investigação complementar que provoque discussões e que forneça contribuições significativas para o avanço da teoria e da prática na formação de professores.

3ª DENTIÇÃO

REFERENCIAL TEÓRICO

“AS NATIVAS SE DEITAM COM O HERÓI E O ALIMENTAM”

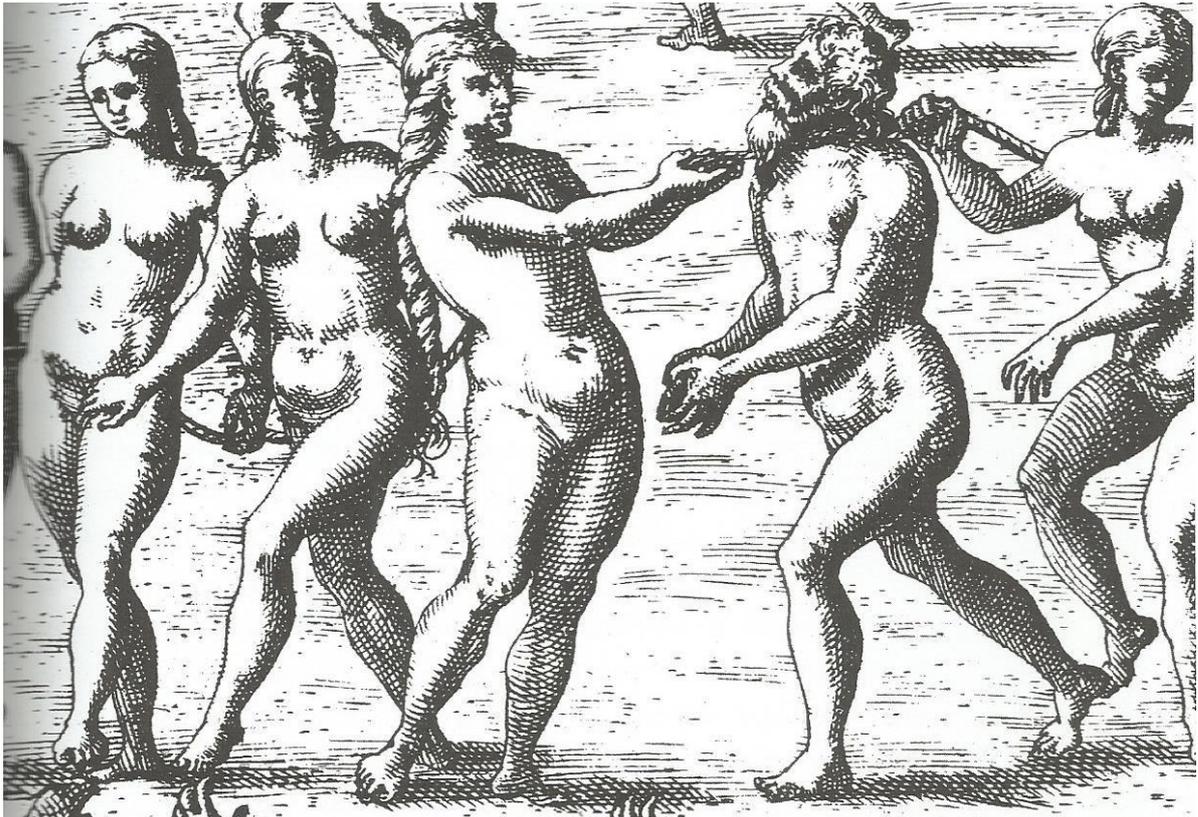


Figura 3 – O presente para a tribo.

Fonte: STADEN, Hans. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)**. Tradução Pedro Sússekind. 5.ed. Rio de Janeiro: Dantes, 2004, p.65

NO MEIO DO CAMINHO

Para Carlos Drummond de Andrade
o "poeta maior"

No meio do caminho tinha **um poeta**
tinha **um poeta** no meio do caminho
tinha **um poeta**
no meio do caminho tinha **um poeta**.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na minha vida de retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha **um poeta**
tinha **um poeta** no meio do caminho
no meio do caminho tinha **o POETA**.

Giovani Pasini – 23 de maio de 2013 – 38 anos

3ª Dentição. REVISÃO DA LITERATURA

Só a ANTROPOFAGIA nos une.
Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo.
Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question. (...)

Extrato do Manifesto Antropofágico (1928)
Oswald de Andrade

Na sociedade, os grupos humanos dialogam, produzem artisticamente, escrevem e educam-se.

Para início de conversa, é preciso entender, ainda que de forma simplificada, uma linha de definição de algumas palavras usuais ao senso comum, mas que serão essenciais para a estruturação da tese. Falo, aqui, em *uma linha* de significação, pois tais termos possuem incontáveis variáveis. Entretanto, esta pesquisa buscou abarcar postulados que tivessem uma integração lógica com o tema investigado. Os termos que serão abordados, a título de introito, são: (1) *cultura*, (2) *arte e representação*, (3) *a arte da literatura* e (4) *educação*.

O termo *cultura* (1) significava originalmente, na etimologia da palavra, o ato de cultivar, ou seja, plantar algo. Dessa ideia surgiram expressões como a cultura da soja, da cana, do arroz, dentre outras. Posteriormente, no decorrer da história, a palavra adquiriu um significado social complexo: passou a designar todo conhecimento, costumes, hábitos e aptidões adquiridos por um povo. A cultura é resumida, usualmente, por tudo o que há de *material* (monumentos, arquitetura, pintura, escultura etc.) e *imaterial* (ideologias, costumes, hábitos etc.) em determinada sociedade. Uma cultura mundial bastante diversificada é a brasileira. Lopez (1988, p.7) define que “Cultura brasileira é, antes de qualquer outra consideração, uma entidade complexa e fluida, uma tendência e uma busca, antes de algo pronto e inacabado”.

Em toda a sua história, desde a representação artística rupestre²¹, a humanidade sempre produziu *arte* (2). Independentemente da etnia ou crença, o impulso de criação acompanha a vida humana, como uma representação da sua própria existência:

²¹ Arte rupestre – termo que denomina as representações artísticas pré-históricas, que foram realizadas em superfícies de cavernas e abrigos rochosos. Essa forma de arte é dividida, normalmente, em duas linhas: a pintura (com pigmentos, ou seja, tinta) e a rupestre (imagens feitas com incisões na própria rocha).

Assim, toda obra de arte é uma **representação da realidade**. Mesmo quando se ocupa de elementos em que podemos reconhecer o real, arte ainda é representação. (...) Durante muito tempo, a arte foi entendida como a **representação do belo**. Mas o que é belo? (...) Na Antiguidade, por exemplo, o belo estava condicionado ao conceito de harmonia e proporção entre as formas. (...) No século XIX, o Romantismo adotar os sentimentos e a imaginação como os princípios da criação artística. O belo desvincula-se da harmonia das formas. (...) Do século XX em diante, diferentes formas de conceber o significado e o modo do fazer artístico impuseram novas reflexões no campo da arte. Desde então, ela deixa de ser apenas a representação do belo e passa a expressar também o movimento, a luz ou a interpretação de formas geométricas existentes. Pode também recriá-las. Em alguns casos, chega a enfrentar o desafio de representar o inconsciente humano. Por tudo isso, a arte pode ser entendida como a permanente **recriação de uma linguagem**. Afirma-se também, entre tantas outras possibilidades, como meio de provocar a reflexão no observador sobre o lugar da própria arte na sociedade de consumo ou sobre a relação entre o observador e o objeto observado. Ou seja, a arte pode ser uma **provocação, espaço de reflexão e de interrogação**. (...) Como todo artista está sempre inserido em um tempo, em uma cultura com sua história e suas tradições, a obra que produz será sempre, em certa medida, a **expressão de sua época, de sua cultura**. (ABAURRE; PONTARA, 2010, p.19 a 21)

A arte, portanto, até pode ser resumida como uma representação da realidade. Mas ela é bem mais do que isso, pois provoca a reflexão, sendo, também, uma expressão da visão do artista, numa relação com a sua época e cultura.

Seguindo essa ideia, posso afirmar que vários são os *agentes* que influem numa produção artística, que podem demonstrar o significado das intenções, ainda que de modo subjetivo, na criação de uma obra artística. Os mais conhecidos agentes são: o artista; o contexto social e a época em que ele viveu; o público para o qual a obra foi criada; a linguagem e a estrutura com que ela foi produzida; e o contexto de circulação da produção (ABAURRE; PONTARA, 2010).

Nessa ótica, a *literatura* (3) é uma das estruturas, ou seja, das formas de arte. Dentro da enumeração das artes, apenas indicativa, a literatura (palavra) é conhecida como a sexta arte²².

²² O termo de *sete artes* foi estabelecido pelo italiano Ricciotto Canudo (1877-1923), crítico e teórico de cinema, pertencente ao futurismo italiano. Para ele, na publicação do *Manifesto das Setes Artes* (1912), o cinema era uma sétima arte que nascia da mistura de outras seis: 1ª arte: música (som); 2ª arte: dança / coreografia (movimento); 3ª arte: pintura (cor); 4ª arte: escultura / arquitetura; 5ª arte: teatro; 6ª arte: literatura; e 7ª arte: cinema. A análise sequencial proposta por Canudo, deixa entender uma “sequência cronológica” da prática artística, ou seja, primeiro o humano praticou o som, depois a dança; em seguida utilizou as pinturas e esculturas rupestres; fez teatro, para depois escrever (simbologia de códigos). Para Ricciotto Canudo, o cinema condensava todas essas artes, sendo a mais “completa”. Essa classificação não é consensual, sendo bastante divergente, por isso se torna apenas indicativa, sendo que outras formas de arte foram adicionadas, posteriormente: 8ª arte: fotografia; 9ª arte: quadrinhos; 10ª arte: videogames; 11ª arte: arte digital; 12ª arte: gastronomia, entre outras.

A arte da literatura, oral ou escrita, está presente nas sociedades, em todos os tempos e lugares. A literatura se utiliza da linguagem verbal e da não-verbal.

As palavras contêm as proibições, permissões, expectativas e exigências. Representam coisas, objetos, seres e reações humanas. Elas englobam a linguagem verbal, que se comunica pelos vocábulos e pelas letras, ou seja, por códigos estabelecidos por determinada sociedade, em um tempo específico.

A linguagem não-verbal, se comunica pela imagem: uma pintura, fotografia ou escultura, dentre tantas imagens. Também está relacionada à comunicação corporal, postura, sorrisos, entre outros gestos que não usam palavras. Numa pintura, por exemplo, temos toda uma literatura.

Abaurre e Pontara (2010) apresentam que por ter sido bastante produzida, a literatura cumpre funções muito importantes nas sociedades humanas. Segundo elas: a literatura **faz sonhar**, oferecendo um descanso para os problemas cotidianos; ela **provoca a reflexão**, podendo responder, por construções simbólicas, a perguntas que inquietam os humanos; ela **ajuda a construir a nossa identidade**, do coletivo ao individual e vice-versa; ela **ensina a viver**, ou seja, acompanha a trajetória da humanidade; e, ainda, a literatura **denuncia a realidade**, sobretudo quando determinados setores da sociedade tentam ocultá-la.

Dentro da linha de pensamento que a literatura faz sonhar, provoca a reflexão, constrói a identidade humana, ensina a viver e denuncia a realidade é que se propõe aliar tal arte com uma pesquisa na ciência da educação.

A *educação* (4), praticada em qualquer aglomerado social, em que existam humanos, possui determinada ênfase no ambiente familiar e na escola. Em um de seus sentidos amplos, abraçado nesta pesquisa, significa o modo como uma geração dialoga com a seguinte, em um processo de mediação, ou seja, de troca de conhecimentos. Paulo Freire²³ (1983) explica que a educação é uma resposta à

²³ Paulo Reglus Neves Freire (★Recife, PE, 19 de setembro de 1921 – †São Paulo, SP, 2 de maio de 1997) – é o **Patrono da Educação Brasileira**. Foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Paulo Freire é considerado, mundialmente, como um dos grandes pensadores da Pedagogia. Quando criança, Paulo passou por dificuldades econômicas, junto de sua família, pais e irmãos, onde experimentou muito cedo a fome; não aquela fome intensa, mas a suficiente para atrapalhar os estudos. Ele foi alfabetizado por seus pais, debaixo das mangueiras da casa, escrevendo no chão com gravetos. Seu pai, Joaquim, era espírita e sua mãe, Edeltudres, católica. Segundo Paulo Freire, desde pequeno teve uma educação dialógica, diferente, onde podia expressar a sua opinião. Os pais pregavam uma educação de liberdade, sem libertinagem. Terminou o curso primário em Jaboatão, cidade próxima de Recife. Aos 13 anos de idade perdeu seu pai, Joaquim, que era Tenente do exército, em um desfile de 7 de setembro. Um acidente, com a queda do cavalo, tirou a vida de seu genitor. Com uma pensão pequena, voltaram para Recife, onde a mãe conseguiu uma bolsa de estudos para Paulo, no Colégio Oswaldo Cruz, sob a benevolência do diretor Aluizio Araújo, que lhe fez única exigência: Paulo tinha que ser estudioso. Assim Paulo

finitude da infinitude. Ele acrescenta que a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e tem consciência disso, sendo que “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (1983, p.27). Para ele, o homem está no mundo e com o mundo, podendo distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo, que evoluem de formas diversas, com línguas diferentes e com aprendizagens variadas. A nossa igualdade, portanto, está na nossa diferença.

A cultura influencia a educação e vice-versa.

Um grande desafio para a *Formação de Professores*, de maneira geral, é a criação de um espaço dialógico favorável, com troca recíproca entre os envolvidos

o fez, durante toda a sua vida. Entrou na Faculdade de Direito, na Universidade de Recife, onde se formou e, posteriormente, conseguiu o título de advogado. Entretanto, não exerceu a profissão. Aos 21 anos era professor de Língua Portuguesa, na mesma escola (Oswaldo Cruz). Em 1944, ele se casou com Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. A esposa Elza, que trabalhava com educação de crianças, foi quem convenceu Paulo de que ele era um educador. Foi diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI, tendo o primeiro contato com operários e com a alfabetização de adultos. No ano de 1959 defendeu a Tese “Educação e Atualidade Brasileira”, na Universidade Federal do Recife, obtendo o título de Doutor em Filosofia e História da Educação. Paulo Freire passou a trabalhar com a alfabetização de adultos, dando os primeiros passos para a metodologia que iria ser chamada de “Método Paulo Freire”. Priorizava uma educação dialógica, debatendo sempre com os alunos, utilizando conceitos do contexto social do discente, realizando uma relação entre *natureza e cultura*. No início dos anos 60, Paulo Freire surge como um intelectual educador que com seu método revolucionário poderia alfabetizar 5 milhões de adultos, de forma rápida. Recebe a confiança do Presidente João Goulart e do então Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, que o convidou para expandir seu método para todo o território nacional. Tal convite ocorreu pelo sucesso do processo de alfabetização, empregado em Angicos, Rio Grande do Norte. O plano foi interrompido pela conturbada época de 1964, quando ficou preso por 72 dias, em pequenas celas. Recusava-se à ideia de se exilar do país, mas ao saber que seria preso novamente, foi para a Bolívia e, posteriormente, para o Chile, onde viveu de 1965 a 1969, junto com sua esposa e filhos. Foi no Chile que Paulo escreveu *Pedagogia do Oprimido*, sendo Elza a sua primeira leitora. Nesse país ele escreveu, também, “*Extensão ou Comunicação?*” e “*Educação como Prática de Liberdade*”. Lá no Chile, recebeu dois convites: um para trabalhar como professor visitante na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos; e outro para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, na Suíça. Com dúvidas, consultou a família, quando decidiram ir para os Estados Unidos, onde publicou o *Pedagogia do Oprimido* em inglês. Em Harvard que ampliou o debate sobre a “educação bancária”. Posteriormente, Paulo Freire aceitou o convite de Genebra, onde morou dez anos, entre os anos de 1970 e 1980, trabalhando no Conselho Mundial das Igrejas. Ficou mundialmente conhecido, viajando para diversos países, atuando na África, especialmente nas ex-colônias portuguesas: Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau. Com essa transição em diversos países, tanto Paulo, quanto os integrantes da sua família aprenderam a relativizar a experiência em diferentes culturas. Após a Lei da Anistia, em 16 de junho de 1980, no mesmo dia do aniversário de 64 anos da sua esposa Elza, decidiram voltar para o Brasil. O projeto foi tomado a cabo ainda no Governo Figueiredo; e Paulo passou a trabalhar em São Paulo, nos anos 80, na PUC e na UNICAMP. Em virtude do reconhecimento mundial, viajou muito para o exterior, principalmente Estados Unidos e Europa. Recebeu o diploma de Doutor Honoris Causa de várias universidades do mundo, dentre as quais, uma das mais antigas do mundo: a de Bologna, na Itália. Em 1986, um duro choque: morre de um enfarte, aos 70 anos, a sua esposa Elza, com quem havia passado 42 anos de casamento. Após alguns anos, com Ana Araújo, sua segunda mulher, Paulo reencontra o gosto pela vida. Em 1989 foi Secretário de Educação do Município de São Paulo, durante a administração da prefeita Luiza Erundina. Afastou-se do cargo por opção, no ano de 1991. Entre 1991 e 1997 trabalhou intensamente na escrita, brigando com a saúde, mas publicando diversas obras, sendo a última “*A Pedagogia da Autonomia*”. Faleceu no dia 2 de maio de 1997, aos 75 anos de idade.

Biografia baseada no livro: FREIRE, Lutgardes Costa. Paulo Freire por seu filho. In: SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Paulo Freire: Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 329-342.

no ato educativo, que proporcione uma experiência salutar para o futuro docente e, por consequência, contribua para mudanças positivas nas condutas pedagógicas de nossa sociedade e, em particular, da escola.

Neste sentido, compreender a *Antropofagia Cultural Brasileira* e relacioná-la com a educação, não somente com a literatura, pode contribuir para a ciência educativa, sendo uma das grandes peças do nosso quebra-cabeça investigativo.

3.1 Os povos nativos e a implantação colonizadora

Antes da montagem dos sistemas coloniais de Portugal e da Espanha, a América já possuía grupos sociais organizados, que produziam uma cultura própria, os *indígenas* (aqueles nativos do lugar).

Surgem, então, as primeiras indagações: o que acontecia na América Latina antes do ano de 1500? O que ocorria nas terras americanas antes do século XVI? Quem descobriu quem? Assim nos diz Boaventura de Sousa Santos²⁴:

Apesar de ser verdade que não há descoberta sem descobridores e descobertos, o que há de mais intrigante na descoberta é que, em abstracto, não é possível saber quem é quem. Ou seja, o acto da descoberta é necessariamente recíproco: quem descobre é também descoberto, e vice-versa. Por que é então tão fácil, em concreto, saber quem é descobridor e quem é descoberto? Porque, sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto (Boaventura de Sousa Santos in: OLIVEIRA, SGARBI, 2002, p. 22).

O primeiro paradigma a ser quebrado é de que a identidade cultural latino-americana tenha se iniciado com a colonização portuguesa ou espanhola. Essa ideia é simplista e está arraigada na falta de memória dos latinos e na pouca divulgação de pesquisas históricas sérias, acadêmicas ou não, sobre os primeiros povos que

²⁴ Boaventura de Sousa Santos (★Coimbra, Portugal, 15 de novembro de 1940 –) é Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, *Distinguished Legal Scholar* da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. Diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Dirige atualmente o projeto de investigação ALICE - Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências com o mundo, um projeto financiado pelo Conselho Europeu de Investigação (ERC), um dos mais prestigiados e competitivos financiamentos internacionais para a investigação científica de excelência em espaço europeu. É coordenador científico dos Programas de Doutoramento: *Human Rights in Contemporary Societies* / Democracia no Século XXI / Pós-Colonialismos e Cidadania Global. Foi também fundador do programa de doutoramento do Direito, Justiça e Cidadania no Século XXI. Tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Os seus trabalhos encontram-se traduzidos em espanhol, inglês, italiano, francês, alemão e chinês. Texto baseado em: SANTOS, Boaventura de Sousa. **PÁGINA PESSOAL**. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/>>. Acesso em 24 set. 2015.

habitavam a América do Sul, os *ameríndios*, dos quais cito algumas tribos: os *incas* (no Peru), os *mapuches* (na Argentina e Chile), os *tupis* (no Brasil), os *guaranis* (no Paraguai), os *charruas* (no Uruguai) e tantos outros. Somente no Brasil, por volta de 1500, existiam cerca de 1 milhão de indígenas, pertencentes ao tronco Tupi (RIBEIRO, 2012, p.31).²⁵

A cultura pré-colombiana, antes da chegada dos espanhóis e portugueses era (e ainda é) muito rica na sua arquitetura, escultura, pintura, joalheria, cerâmica, entre outras manifestações de arte em geral. Os latinos contemporâneos necessitam conhecer mais esses antepassados.

²⁵ Darcy Ribeiro (★Montes Claros, MG, 26 de outubro de 1922 – †Brasília, DF, 17 de fevereiro de 1997) – antropólogo, escritor, educador e político brasileiro. Darcy começa sua vida profissional como antropólogo, formando-se no ano de 1946, em Antropologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Dedicou os primeiros anos de sua vida profissional ao estudo dos indígenas do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia (1946-1956). Cria o Museu do Índio (1953) e formula o projeto de criação do Parque Indígena do Xingu. Darcy deixou como legado uma vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena. Posteriormente, ingressa na área educacional, atingindo rapidamente o cargo de ministro da Educação, em 1962, durante o Governo João Goulart. Tinha, então, apenas 29 anos. Nos anos seguintes, dedica-se à educação primária e superior. Cria a Universidade de Brasília, a UnB (1962), da qual foi o primeiro reitor, e posteriormente assume a pasta da Educação, no Gabinete Hermes Lima. Mais tarde, é chamado por João Goulart para ser ministro-chefe da Casa Civil e coordenava a implantação de reformas estruturais quando aconteceu a turbulência dos governos militares de 1964, que o lançou no exílio, onde começa a escrever os romances *Maíra* e *O Mulo*. Foi vice-governador do Rio de Janeiro em 1982, secretário de Cultura, coordenador do Programa Especial de Educação, com o encargo de implantar 500 CIEPS, escolas de horário integral para crianças e adolescentes. Foi senador da República de 1991 até sua morte, em 1997. A sua produção literária o transformou em um dos imortais da Academia Brasileira de Letras (ABL), onde viria a ocupar a cadeira 11, em 1993. Sua produção na área da educação e da cultura deixou marcas no país: criou universidades, centros culturais e uma nova proposta educativa com os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPS, além de deixar inúmeras obras traduzidas para diversos idiomas. Entre as obras que idealizou, estão a Biblioteca Pública Estadual do Rio de Janeiro, a Casa França-Brasil, a Casa Laura Alvim, o Centro Infantil de Cultura de Ipanema e o Sambódromo, que inicialmente também funcionava como uma enorme escola primária com 200 salas de aula, além do Memorial da América Latina, edificado em São Paulo com projeto de Oscar Niemeyer. Darcy contribuiu ainda para o tombamento de 96 quilômetros de belíssimas praias e encostas do litoral fluminense, além de mais de mil casas do Rio Antigo. A propagação de suas ideias rompeu fronteiras. Darcy viveu em vários países da América Latina, onde conduziu programas de reforma universitária, com base nas ideias que defende no livro *A Universidade Necessária*. Foi assessor do presidente Salvador Allende, no Chile, e de Velasco Alvarado, no Peru. Neste período, escreve os cinco volumes de seus Estudos de Antropologia da Civilização (*O Processo Civilizatório, As Américas e a Civilização, O Dilema da América Latina, Os Brasileiros: Teoria do Brasil e Os Índios e a Civilização*), livros que atingiram mais de 90 edições em diversas traduções. Neles, Darcy propõe uma teoria explicativa das causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. Como reconhecimento de sua importância, Darcy foi agraciado com o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Paris IV - Sorbonne, Universidade de Copenhague, Universidade da República do Uruguai e Universidade Central da Venezuela. Ajudou a elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996 como Lei Darcy Ribeiro. Em 1995, publica *O Povo Brasileiro*, livro que encerra a coleção de seus Estudos de Antropologia da Civilização, além de uma compilação de seus discursos e ensaios, intitulada *O Brasil como Problema*. Lança ainda um livro para adolescentes, *Noções de Coisas*, com ilustrações de Ziraldo, obra que em 1996 recebe da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o Prêmio Malba Tahan de Melhor Livro Informativo. Organizou a Fundação Darcy Ribeiro, instituída por ele em janeiro de 1996, com sede própria, localizada em sua antiga residência em Copacabana, com o objetivo de manter viva sua obra e elaborar projetos nas áreas educacional e cultural. Um de seus últimos projetos lançado publicamente foi o *Projeto Caboclo*, destinado à fixação do caboclo na floresta amazônica. Darcy Ribeiro falece em 17 de fevereiro de 1997. No seu último ano de vida, dedicou-se especialmente a organizar a Universidade Aberta do Brasil, com cursos de educação à distância, e a Escola Normal Superior, para a formação de professores de 1º grau. Texto baseado em: **FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO**. Disponível em: <<http://www.fundar.org.br/>>. Acesso em 24 set. 2015.

Dentro dessa ideia de cultura pouco conhecida, concordo com Boaventura de Sousa Santos, um dos principais impulsionadores do Fórum Social Mundial, com os estudos da globalização “contra hegemônica”, ou seja, pela promoção de uma utópica, mas necessária, justiça cognitiva global: baseada no respeito das Epistemologias do Norte em relação às Epistemologias do Sul. Como ele mesmo diz: “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”.²⁶

A literatura, por intermédio das lendas orais²⁷, por exemplo, influenciou a personalidade e a identidade cultural do povo latino-americano, que possui, nos nossos genes mais antigos, a herança indígena, os verdadeiros *nativos* das Américas.

Especificando a questão indígena brasileira, são reconhecidos, normalmente, quatro grandes grupos no Brasil pré-cabralino, semelhantes na etnia, mas diferentes no plano cultural e linguístico: *tupis*, *gês* (ou *tapuias*), os *nu-aruaques* e os *caraíbas*.

A unidade política mínima era a aldeia, enquanto a máxima era o conjunto de aldeias ligadas por laços de consanguinidade e aliança, que mantinham relações pacíficas entre si, opondo-se a outros conjuntos de mesma estrutura. Tais conjuntos não estavam sujeitos a uma autoridade comum nem possuíam fronteiras rígidas, que se redefiniam constantemente em função da própria lógica guerreira. (FAUSTO, in: RUFFINELLI e ROCHA, 2011, p.165)

O mais expressivo foi o grupo dos *tupis*²⁸, cuja economia se baseou na caça, pesca e agricultura rudimentar (milho e mandioca). Ergueram ocas e utilizavam redes de dormir. Usavam plantas medicinais, teciam e construíam cestas. Povoaram o litoral, divididos em malocas e tribos, entrando em contato direto com o colonizador (RIBEIRO, 2012).

²⁶ Boaventura de Sousa Santos (1995), *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge. In: MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 25 Setembro 2015. Disponível em < <http://rccs.revues.org/689>>. Acesso em: 24 set. 2015.

²⁷ Recomenda-se a leitura do livro *Lendas do Sul*, de Simões Lopes Neto. O autor faz uma seleção de lendas brasileiras, sendo que algumas delas são baseadas em histórias indígenas. LOPES NETO, J. Simões. *Contos gauchescos e Lendas do Sul*. 3 ed. Porto Alegre, Globo, 1965.

²⁸ Tupi-guarani é a designação de uma família linguística de indígenas e dos grupos que falavam a língua ou variantes dessa família. No século XVI, os tupis dominavam quase toda a faixa litorânea do Brasil, além das bacias dos rios Paraná e Paraguai, além de outras áreas do interior. Algumas tribos Tupi: Maués e Omáguas na Amazônia; potiguares e caetés no litoral nordestino; tupinambás e tupiniquins na Bahia e São Paulo; tamoiós no Rio de Janeiro; e guaranis na Região Sul.

O segundo grupo de expressão foi o dos *gês* (ou *tapuias*)²⁹, que se localizou mais no interior do Brasil, demorando a ter o contato com o branco. Praticavam exclusivamente a caça, a pesca e a coleta (RIBEIRO, 2012).

No norte do Brasil, existiam dois outros grupos: os *nu-aruaques* e os *caraíbas* que conheciam a agricultura, a tecelagem, a tatuagem e a cerâmica. Construíam canoas, remos e praticavam agricultura com enxada (RIBEIRO, 2012) e (LOPEZ, 1988).

O alemão Hans Staden apresenta, por exemplo, a organização dos indígenas na Região de São Vicente, por volta de 1550:

(...) Os portugueses que ali moram são aliados de uma tribo de índios, os **Tupiniquim**³⁰, cujo território estende-se por cerca de 80 milhas em direção ao interior e 40 milhas ao longo da costa. Essa tribo tem inimigos tanto ao sul quanto ao norte. Os do sul são os **Carijós**³¹, os do norte são os **Tupinambá**³², chamados também tabaiaras por seus inimigos, o que significa a mesma coisa que 'inimigos'. Os portugueses têm que estar sempre atentos aos Tupinambás que já lhe causaram danos (2004, p.48, grifo nosso).

Naquela época a tribo Tupiniquim³³ era aliada dos portugueses e os Tupinambás tinham vínculos com os franceses, que investiam sobre o litoral brasileiro. Os Tupinambás e os Tupiniquins eram inimigos naturais, desde antes da chegada do homem branco. Assim escreve Staden, sobre os Tupinambás, quando estava sob posse dessa tribo e, apesar de ser alemão, era confundido com português:

(...) [Os Tupinambás] afirmaram que os franceses vinham todo ano com naus, trazendo facas, machados, espelhos, pentes e tesouras, e recebendo em troca pau-brasil, algodão e outras coisas, como penas de pássaro e pimenta. Por isso eram bons amigos. Os portugueses, pelo contrário, não faziam nada disso; na realidade, haviam chegado antes na terra onde hoje moram e lá fizeram amizade como os inimigos do Tupinambá. Depois tinham vindo procurá-los também, com o pretexto de fazer negócios, e eles foram cheios de confiança até às suas embarcações, do mesmo modo como sobem a bordo das naus francesas ainda hoje. Quando um número suficiente deles estava a bordo da nau, os portugueses os atacaram, agrilhoaram e entregaram aos Tupiniquim. Estes, segundo eles, mataram os

²⁹ Algumas tribos Gês (ou Tapuias): Aimorés, Xavantes, Bororo, Kayapó, Kaingang, Guaikuru, Mbayá-guaikuru.

³⁰ Tupiniquim (significa: Tio Afim): A tribo dominava, nessa época, a maior parte do litoral paulista, tendo, ao norte os Tupinambás do Rio de Janeiro e, ao sul, os Carijós. (STADEN, 2004, p. 35)

³¹ Carijós: parentes próximos dos Guaranis; encontrados pelos espanhóis nas margens do Rio Paraguai; grandes guerreiros, gente que caminha muito. (STADEN, 2004, p. 35)

³² Tupinambá (significa: Geração do progenitor): alusão aos “pais primordiais” dos Tupis. (STADEN, 2004, p. 35)

³³ Essa aliança entre a tribo Tupiniquim e os portugueses deu a alcunha de “Tupiniquim” ao povo brasileiro, quando em textos diversos se deseja dar a conotação de “nacional”. Nós, brasileiros, povo Tupiniquim.

prisioneiros, para depois comê-los. Alguns foram mortos pelas armas dos portugueses. Disseram que os portugueses também lhes tinham feito muitos outros malefícios, dando como exemplo as diversas vezes que vieram acompanhando os seus inimigos, a fim de batalhar e fazer prisioneiros (STADEN, 2004, p. 67).

O povo português, por sua vez, foi pioneiro na conquista dos trópicos ocidentais e teve essa como sua maior missão histórica (HOLANDA³⁴, 2012). Tal exploração dos trópicos, contudo, não se processou de forma metódica e racional. Não teve um empreendimento construtor e enérgico, fez-se com desleixo e certo abandono.

Quando colonização efetiva iniciou, a partir da segunda metade do Século XVI, passou a ser organizada, principalmente, no litoral brasileiro, com a exploração latifundiária e monocultora (cana-de-açúcar). Segundo Sérgio Buarque de Holanda (2012, p.49) “O que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho”.

A chegada dos portugueses em Porto Seguro, na costa da Bahia, em 1500, aproximou dois povos de culturas muito diferentes. Os cronistas de ofício, os viajantes, os primeiros europeus que vieram à América Latina produziram uma *literatura de informação*, com claros interesses econômicos, por vezes de implantação de sistemas religiosos, a *literatura de catequese ou catequética*.

A diferença cultural é percebida, por exemplo, na *Carta de Pero Vaz de Caminha*³⁵, a conhecida “Carta de Achamento do Brasil”³⁶:

³⁴ Sérgio Buarque de Holanda Ribeiro (★São Paulo, SP, 11 de julho de 1902 – †São Paulo, SP, 24 de abril de 1982) Jornalista, sociólogo e historiador brasileiro nascido em São Paulo, um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX, que tentou interpretar o Brasil, sua estrutura social e política, a partir das raízes históricas nacionais. Antes de se tornar historiador e escrever, foi jornalista e tornou-se amigo dos principais representantes do Modernismo, como Mário de Andrade e Oswald de Andrade, e passou a escrever em revistas ligadas ao movimento. Além disso, trabalhou em agências de notícias internacionais e diversos órgãos da imprensa brasileira, como o “Jornal do Brasil” e a “Folha de S. Paulo”, durante muitos anos da sua vida. Mudou-se com a família para o Rio de Janeiro em 1921 e participou ativamente do Movimento Modernista (1922). Formou-se em Direito (1925), pela extinta Universidade do Brasil, mas continuou exercendo o jornalismo e chegou a ser correspondente internacional dos Diários Associados, na Europa. Entrou em contato com o movimento modernista europeu, conheceu a obra do sociólogo alemão Max Weber e presenciou a ascensão do nazismo na Alemanha. De volta ao Brasil (1936), passou a ensinar História Moderna e Contemporânea na então Universidade do Distrito Federal e publicou o seu clássico *Raízes do Brasil* (1936). Prestigiado internacionalmente, foi para a Itália (1952) e fez parte da cadeira de Estudos Brasileiros na Universidade de Roma, durante dois anos. Tornou-se catedrático de História da Civilização Brasileira, USP (1958), onde permaneceu até se aposentar como professor (1969). Foi casado com Maria Amélia Alvim Buarque de Holanda, a Memélia, com quem teve sete filhos: Heloísa Maria, Sérgio, Álvaro Augusto, Francisco, Maria do Carmo, Ana Maria e Maria Cristina, e faleceu na cidade de São Paulo. Dentre as suas obras merecem ainda destaque *Cobra de Vidro* (1934), *Monções* (1945) e *Visão do Paraíso* (1958).

Fonte: < <http://www.interpretesdobrasil.org/sitePage/69.av>> Acesso em: 04 out. 2015

³⁵ A *Carta de Pero Vaz de Caminha* se encontra na íntegra, no TOMO II desta tese.

³⁶ O termo *achamento* é uma proposição ideológica do antropólogo Darcy Ribeiro.

O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. Sancho de Tovar, Simão de Miranda, Nicolau Coelho, Aires Correia, e nós outros que aqui na nau com ele vamos, sentados no chão, pela alcatifa. [...] Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. [...] Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como quem diz que os havia ali. Mostraram-lhes um carneiro: não fizeram caso. **Mostraram-lhes uma galinha, quase tiveram medo dela: não lhe queriam pôr a mão;** e depois a tomaram como que espantados. [...] Muitos deles ou quase a maior parte dos que andavam ali traziam aqueles bicos de osso nos beiços. [...] **Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha**³⁷. (CAMINHA, Pero Vaz. Grifo nosso).

O choque entre as culturas, historicamente, levou à constituição da analogia de dominantes e dominados. A *“América era el vasto império del Diablo”* (GALEANO, 2010, p.30) quando da chegada dos colonizadores. *“No faltaban las justificativas ideológicas. La sangria del Nuevo Mundo se convertia en un acto de caridad o una razón de fe”* (GALEANO, op.cit. p.70).

A expansão foi ofensiva e opressora. A interação entre o português e o ameríndio teve uma origem pacífica, mas que se tornou hostil, com o passar do tempo. As três pragas dizimaram centenas de milhares de nativos: a *guerra*, a *escravidão* e as *pestes* (RIBEIRO, 2012). Dentre elas, a que teve dano catastrófico foi essa última, a guerra bacteriológica:

Aquele desencontro de gente índia que enchia as praias encantada de ver as velas enfunadas, e que era vista com fascínio pelos barbudos navegantes recém-chegados, era, também, o enfrentamento biótico mortal da higidez e da morbidade. A indiada não conhecia doenças, além de coceiras e desvanecimentos por perda momentânea da alma. A branquitude trazia da cárie dental à bexiga, à coqueluche, à tuberculose e ao sarampo. Desencadeia-se, ali, desde a primeira hora, uma guerra bacteriológica implacável. (RIBEIRO, 2012, p. 47)

³⁷ Oswald de Andrade cria o poema “Meninas da Gare”, constituinte do livro Pau Brasil (1925, p. 26), o qual conservamos a redação e a organização original. Uma ironia à prostituição que ocorria próximo às estações ferroviárias:

As meninas da gare

Eram tres ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabellos mui pretos pelas espadoas
E suas vergonhas tão altas et tão saradinhas
Que de nós as muito bem olharmos
Não tínhamos nenhuma vergonha

Em 1581, o rei da Espanha Felipe II chegou a afirmar, em Guadalajara, que um terço dos indígenas da América já havia sido aniquilado e os que viviam eram obrigados a pagar tributos pelos mortos (GALEANO, 2010).

3.2 A Antropofagia Literal

O povo Tupi, no Brasil, foi um dos grupos que teve mais contato com o branco e que praticava, desde antes da chegada do colonizador, a *antropofagia ritual*. A “Antropofagia” (que significa: *comer carne humana*), na sua origem, era um cerimonial indígena, usual no início da colonização portuguesa, onde o aborígine comia o guerreiro opositor, de qualquer etnia, que manifestasse coragem nas batalhas. Mais do que um simples canibalismo, a cerimônia fazia a tribo “engolir” as qualidades do prisioneiro.

O caráter cultural e co-participado dessas cerimônias tornava quase imperativo capturar os guerreiros que seriam sacrificados dentro do próprio grupo tupi. Somente estes – por compartilhar do mesmo conjunto de valores – desempenhavam à perfeição o papel que era prescrito: **guerreiro ativo, que dialogava soberbamente com seu matador e com aqueles que iriam devorá-lo. Comprova essa dinâmica o texto de Hans Staden, que três vezes foi levado a cerimônia de antropofagia e três vezes os índios se recusaram a comê-lo, porque chorava e se sujava, pedindo clemência. Não se comia um covarde.** A antropofagia era também uma expressão de atraso relativo dos povos Tupi. Comiam seus prisioneiros de guerra porque, com a rudimentariedade de seu sistema produtivo, um cativo rendia pouco mais do que consumia, não existindo, portanto, incentivos para integrá-lo à comunidade como escravo. (RIBEIRO, 2012, p. 35)

Antes da chegada do português, os indígenas viviam de forma tranquila no continente americano, numa sociedade solitária e em um mundo dadivoso (RIBEIRO, 2012). Havia lutas e guerras, mas todas exercidas de forma igualitária, com guerreiros indígenas enfrentando outros indígenas, demonstrando todas as suas heroicas qualidades, dentre as quais a coragem.

A **guerra endêmica** entre os tupi surpreendeu os cronistas por duas razões: primeiro, porque parecia **não envolver qualquer razão material**, tendo como única motivação explícita a honra e, como dizia Thevet, esse absurdo sentimento de vingança. **A vingança e a honra estavam inextricavelmente ligadas à antropofagia**: o segundo motivo de surpresa para os conquistadores, pois, nas palavras de um missionário jesuíta, “não se têm por vingados com os matar senão com os comer”. (FAUSTO³⁸, in: RUFFINELLI e ROCHA, 2011, p.163, grifo nosso)

³⁸ Carlos Fausto é docente da pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ.

A guerra entre os indígenas não tinha um motivo material, econômico, concreto: era um costume de honra e vingança. O povo nativo sabia se portar de forma valente, quando aprisionado, nos rituais antropofágicos:

Um guerreiro lutava, bravo, para fazer prisioneiros, pela glória de alcançar um novo nome e uma nova marca tatuada cativando inimigos. Também servia para ofertá-lo numa festança em que centenas de pessoas o comeriam convertido em paçoca, num ato solene de comunhão, para absorver sua valentia, que nos seus corpos continuaria viva. (RIBEIRO, 2012, p.47)

A antropofagia está marcada na história brasileira, em diversos momentos. Cita-se o episódio do alemão Hans Staden, o cronista de viagem que conseguiu não ser devorado e deixou detalhadíssima história sobre as suas experiências. Menos sorte teve o donatário Pereira Coutinho, gestor da fracassada capitania de Ilhéus, que acabou devorado pelos ameríndios (RIBEIRO, 2012). Sobre a antropofagia ritual, é interessante entender

Antes pertence, **como ato religioso, no rico mundo espiritual do homem primitivo**. Contrapõe-se, em seu sentido harmônico e comunal, ao canibalismo que vem a ser a antropofagia por gula e também a antropofagia por fome, conhecida por meio da crônica das cidades sitiadas e dos viajantes perdidos. A operação metafísica que se liga ao rito antropofágico é a da transformação do tabu em totem. Do valor oposto, ao valor favorável, pois “a vida é devoração pura”. (BARCELOS, 2013, p.70)

A antropofagia é diferente do canibalismo, pois antes de ser um ato de “matar a fome” é um rito de “incorporar as qualidades do herói adversário”. Antropofagia e canibalismo, na nossa concepção intelectual, possuem tal distinção básica.

A antropofagia realizada nas Américas poderia ser praticada, também, por ódio ou vingança, como relata Hans Staden, mas não por fome. Principalmente quando o ritual era praticado logo após as batalhas, momento em que os ameríndios ainda penavam pela morte dos parentes.

Capítulo 26

Porque devoram seus inimigos.

Fazem isto, não para matar a fome, mas por hostilidade, por grande ódio, e quando na guerra escaramuçam uns com os outros, gritam entre si, cheios de fúria: “*Debe marãpá xe remiu ram beguê*” sobre ti caia toda descreça, tu és meu pasto. “*Nde acanga jucá aipotá cur ne*”, quero ainda hoje moer-te a cabeça. “*Xe anama poepica que xe aju*”, aqui estou para vingar em ti a morte dos meus amigos. “*Nde roó, xe mocaen será eima riré, etc.*”, tua carne hoje ainda, antes que o sol se deite, deve ser meu manjar”. Isto tudo fazem por imensa hostilidade. (STADEN, 1974, p.176)

No Tomo II desta tese, o **Apêndice E - Ritual Antropofágico Literal Completo** apresenta uma detalhada e minuciosa descrição do ritual antropofágico completo, baseado em algumas obras da época. O referido apêndice, o qual o leitor pode ter acesso, serve para que se compreenda melhor os procedimentos das tribos de ameríndios, no século XVI.

Sugiro, portanto, que o pesquisador interessado não prossiga a leitura deste texto, sem antes compreender os detalhes do ritual, explicados de forma minuciosa pelos cronistas daquela época.

Contudo, para facilitar a posterior compreensão da antropofagia literária (metafórica), a seguir, existe um resumo do apresentado no Apêndice E, do Tomo II, da presente tese, mas com o olhar investigativo destinado à comunhão com a pesquisa científica.

Defino essa síntese como “Os passos ritualísticos da Antropofagia literal” e, posteriormente, coloco na forma de esquema, para melhor entendimento, com o título “As responsabilidades estabelecidas no ritual de Antropofagia Literal”:

3.2.1 Os passos ritualísticos da Antropofagia Literal³⁹:

1. O guerreiro inimigo é preso. Raspam as suas sobrancelhas e, algumas vezes, raspam partes, ou totalmente, o cabelo;

2. O prisioneiro é bem tratado. Recebe uma companheira para lhe servir, inclusive com relações sexuais. Ela passa a ser sua esposa, até a morte do cativo, quando elas mudarão o próprio nome;

O cativo passava a viver na residência de seu captor, que lhe cedia uma irmã ou filha como esposa. Ele tinha um papel importante nas relações interaldeãs, devendo ser mostrado aos parentes e amigos de aldeias vizinhas, (...) capturado na guerra, ele era adotado pela família de seu futuro almoz, que o alimentava e protegia (...) (FAUSTO, in: RUFFINELLI e ROCHA, 2011, p. 161-165)

3. Saciam a sua fome e sede. Tentam satisfazer qualquer desejo do prisioneiro, desde que tenham capacidade. Introduzem o prisioneiro, xerimbabo⁴⁰, na

³⁹ Para inserir o leitor no texto, optei por apresentar os passos ritualísticos no tempo verbal presente, exceto em citações diretas.

⁴⁰ Hans Staden conta que os seus captores diziam: “*xe remibabá in dé*”, ou seja, “Tu és meu xerimbabo”. No dicionário – Xerimbabo (substantivo masculino: Designação genérica de animal de criação ou estimação; pessoa protegida, criada ou apadrinhada por outra; pessoa dócil ao mando de outra; comensal).

família;

4. Não marcam a data do sacrifício com rapidez. Confeccionam ou enfeitam o ibirapema (tacape) e a mussurana (corda) que usarão no ritual. Da mesma forma, produzem vasilhames para as tintas e a bebida alcoólica (*Cauin*⁴¹) da confraternização, na noite anterior ao sacrifício;

5. Avisam todas as aldeias circunvizinhas, quando a data do ritual é marcada. Na véspera, pintam o rosto do prisioneiro, realizando canções. A corda mussurana é colocada no seu pescoço, marcando o ritual de afastamento da família e “(re)inimização”⁴². Bebem o *cauin*, líquido alcoólico, inclusive junto com o prisioneiro. Após algumas horas de festa, o prisioneiro é colocado numa pequena cabana, no próprio local onde irá morrer;

A condição social do cativo alterava-se, no entanto, às vésperas da execução, quando era reinimizado. Prendiam-no, separavam-no de sua família de adoção, faziam-no assumir novamente a posição de inimigo e o submetiam a um rito de captura. Por fim, era morto e devorado. Todo o complexo jogava, portanto, com uma oscilação entre a familiarização do inimigo e sua predação, a qual ocorria após a reinimização. (FAUSTO, in: RUFFINELLI e ROCHA, 2011, p.165)

6. O ibirapema (ibira-pema, ou iwera-pemme) é pendurado numa vara, dentro de uma cabana vazia. Os indígenas cantam e dançam, durante toda a noite, em volta da cabana;

7. Na manhã do sacrifício, antes do alvorecer, os indígenas dançam e cantam ao redor do ibirapema (tacape) até o sol aparecer. Em seguida, retiram a mussurana (corda) de seu pescoço e passam-na em volta da cintura. Passeiam com o prisioneiro pela aldeia, sendo que este deve ter a postura de coragem, ante ao sacrifício iminente;

8. O escolhido para matar o prisioneiro se apropria do ibirapema (tacape) e pronuncia palavras como: “Sim, aqui estou eu, quero matar-te, pois a tua gente também matou e comeu muitos dos meus amigos”⁴³. O prisioneiro deve responder: “Quando estiver morto, terei ainda muitos amigos que saberão vingar-me”. O escolhido para executar o sacrifício golpeia o prisioneiro na nuca, utilizando o ibirapema;

9. Os indígenas, principalmente as mulheres, realizam a limpeza do morto.

⁴¹ *Cauin*: era uma bebida alcoólica, parecida com a cachaça, que se preparava com a mandioca cozida e fermentada. Os indígenas preparavam-na, também, com caju, milho e outros vegetais.

⁴² (Re)inimização – Tornar inimigo novamente, afastando-o da tribo e da família de acolhimento.

⁴³ Hans Staden (1974, p.182).

Raspam a sua pele; tapam o ânus com um pedaço de pau; escaldam o corpo com água fervendo, arrancando a epiderme. Um homem corta as pernas acima dos joelhos e os braços junto ao corpo. Quatro mulheres indígenas apanham os pedaços e correm pela aldeia, realizando canções. Separam o resto das partes do corpo, com agilidade, cortando a partir das costas até as nádegas, separando da parte dianteira. Repartem os pedaços entre si, sendo que todos os participantes do banquete recebem um quinhão. As vísceras são dadas às mulheres, que as fervem, fazendo uma papa rala, chamado de *mingáu*⁴⁴, que compartilham com as crianças;

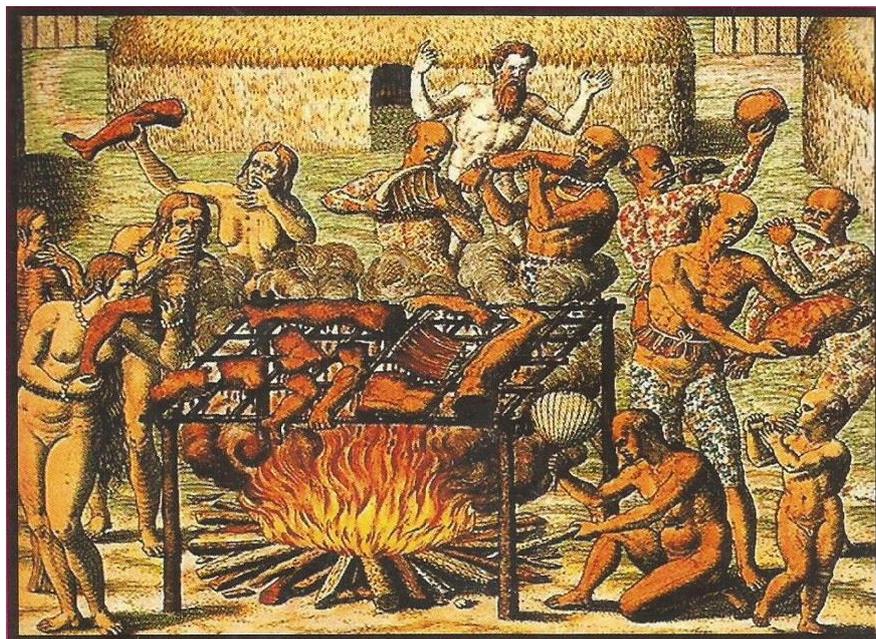


Figura 4: As responsabilidades no ritual de Antropofagia Literal
Fonte: JÁUREGUI (2005, contracapa)

10. Não comem a carne para matar a fome, mas para incorporar as qualidades do inimigo e, também, por vingança contra o opositor. Honra e vingança. Querem fazer justiça aos mortos do passado, aos seus antepassados, libertando-os;

11. Para o prisioneiro de outras tribos indígenas, é uma honra morrer assim, publicamente, no meio dos seus inimigos, não demonstrando nenhum pesar;

(...) Nesse intervalo, processava-se uma multiplicação dos efeitos da predação, uma **socialização do homicídio**. O ato isolado no campo de batalha era transferido para a **esfera coletiva**, para a praça pública, tornando-se um elemento central da vida sociopolítica. (FAUSTO, in: RUFFINELLI e ROCHA, 2011, p.167, grifo nosso)

⁴⁴ Mingáu, em português mingau: do tupi *minga'u* (significado aproximado: comida pegajosa). Alimento de consistência cremosa, feito de farinha, leite e açúcar. Papa ou qualquer substância de consistência pastosa (Exemplo: mingau de aveia).

12. Após o sacrifício, o indígena executor se isola numa cabana (choça). Marca uma parte do braço, ferindo-o com um dente de um animal selvagem, que quando cicatrizar irá lhe dar honra na tribo.

O único que não comia era o matador, que iniciava um longo período de resguardo, no qual deveria se abster de uma série de alimentos e atividades. Recluso, despossuído de seus bens pessoais, escarificado e tatuado, o homicida tomava um novo nome, que, segundo alguns cronistas, só revelaria durante uma *cauinagem* no final do resguardo. A renominação, o tomar nomes na cabeça de seus contrários, permitia ganhar fama e renome: os grandes guerreiros acumulavam cento e mais apelidos, para serem cantados e contados. Era também promessa de imortalidade futura, de um destino póstumo ao qual só os matadores tinham acesso. (...) De qualquer modo, a dissociação entre os que comiam e prosseguiam sua vida cotidiana e o executor que não comia e devia entrar em resguardo leva-nos a pensar que o fundamental na operação canibal não era comer de fato, mas fazê-lo simbolicamente, como se a forma mais produtiva do canibalismo fosse aquela mais pura, mais abstrata, menos contaminada pela passagem ao ato. Já tendo devorado simbolicamente a vítima, o matador não devia e não podia comer suas carnes. (FAUSTO, in: RUFFINELLI e ROCHA, 2011, p.164-167)

Como citado, o executor permanece em jejum por um dia, sendo o único que não compartilha a carne do morto. Fica em isolamento por três dias, sem qualquer interação com outros indígenas. Escolhe um novo nome, pelo qual será tratado, a partir da saída da choça.

3.2.2 As responsabilidades estabelecidas no ritual de Antropofagia Literal:

No Tomo II desta tese, o **Anexo B - Coletânea de Imagens e Textos sobre Antropofagia e Canibalismo** apresenta uma coletânea de imagens coletadas por intermédio de pesquisa em obras que tratam do assunto. Tal anexo pretende apresentar a visão de época, em imagens e pinturas de artistas de todo o mundo.

A seguir, de minha confecção, apresento um esquema de responsabilidades, dos integrantes da antropofagia literal, com o objetivo de organizar os encargos dos principais agentes do ritual:

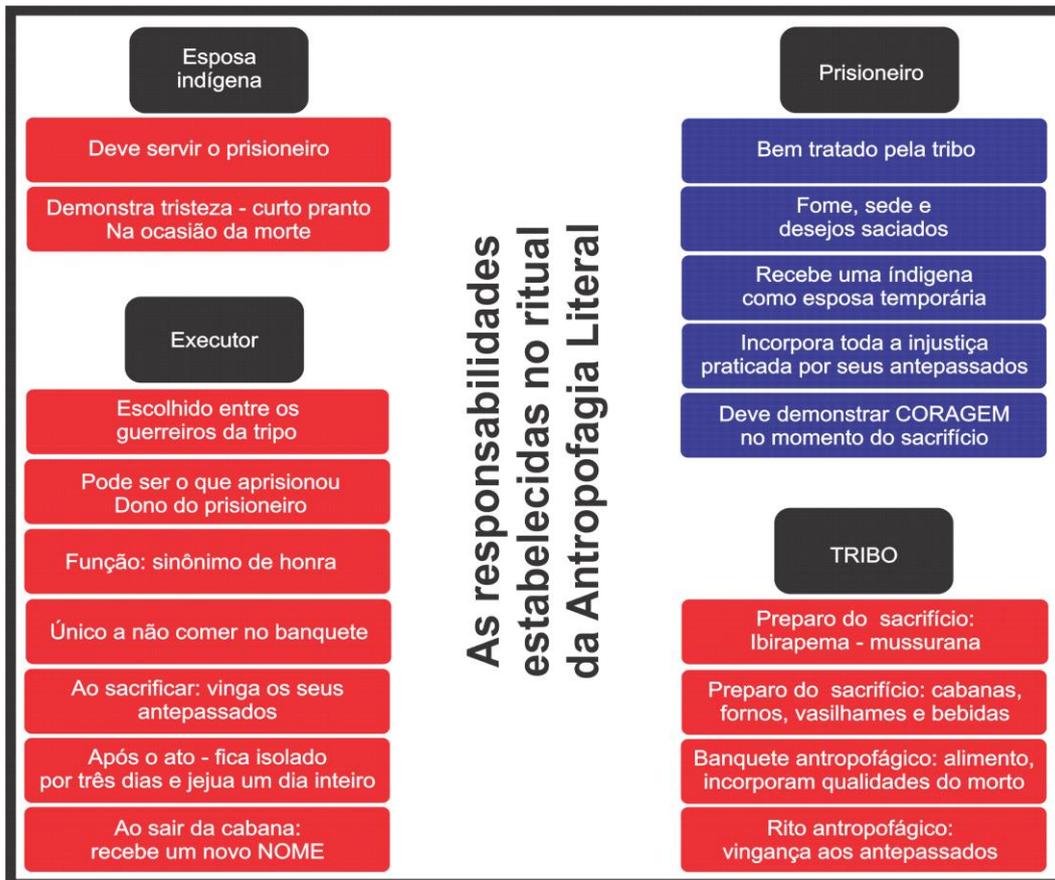


Figura 5: As responsabilidades estabelecidas no ritual de Antropofagia Literal
Fonte: confecção nossa

Antes de prosseguir, é importante destacar que a explicação mais difundida sobre a antropofagia Tupi é a de um ritual de assimilação das qualidades de seu inimigo. Entretanto, o complexo ritual abre portas para considerações como:

- O prisioneiro, familiarizado em vida, não permaneceria com a sua alma cativa após a morte?
- A morte do prisioneiro não liberaria a parcela dos mortos engolidos por ele? Não seria uma libertação de antepassados cativos?
- O executor era um devorador de alma? Não poderia, portanto, consumir a carne? Seria uma devoração ontológica?

À primeira vista, a antropofagia ritual tupi invertia a ordem dos fatores: o cativo aprisionado fazia, em vida, as vezes de alma-xerimbabo e precisava ser reinimizado antes de ser morto; ou seja, era feito primeiro animal familiar e posteriormente predado. É possível, no entanto, que a execução também fosse pensada como **predação ontológica**, e que o inimigo, depois de morto, voltasse à condição de cativo sob o controle de seu matador. Os cronistas, porém, não nos esclarecem esse ponto. (FAUSTO, in: RUFFINELLI e ROCHA, 2011, p.166-167, grifo nosso)

Enfim, a **antropofagia literal**, praticada pelos ameríndios, nativos da América Latina, influenciou sobremaneira a metáfora-origem da Antropofagia Cultural Brasileira, como será apresentado, posteriormente.

3.3 O nascimento do canibal

Cristóvão Colombo não é somente o “achador” das Américas, é antes de tudo o inventor do canibal

O nome dos canibais **deriva originalmente do arawak “caniba”**, que seria a **alteração de “cariba”**, palavra pela qual os índios caribes das Pequenas Antilhas se autodesignavam, e que, em sua língua, significaria **“ousado”**⁴⁵. Na boca de seus inimigos – os pacíficos arawak de Cuba – ao contrário, o termo tinha um valor claramente pejorativo, por conotar uma ferocidade e uma barbárie extremas. Foi por esse intermédio que Cristóvão Colombo, durante sua viagem inaugural em 1492, a recolheu, pois Colombo não é apenas o descobridor da América; ele é antes de tudo, o inventor do canibal. (LESTRINGANT, 1997, p.27, grifo nosso)

Com a criação do termo “canibal” por Cristóvão Colombo, numa anotação no seu diário, datada de 23 de novembro de 1492 – além dos diversos relatos dos cronistas, sobre a prática de “comer carne humana”, como as histórias de Américo Vespúcio e do alemão Hans Staden – o nativo das américas passou a ter uma imagem inicial próxima da *animalidade*. Para os europeus daquela época, os indígenas eram seres que não tinham alma, civilidade e, ainda, praticavam barbáries com prisioneiros europeus.

Enquanto o peso acumulativo dessas acusações colocou os caribes no degrau inferior da sociedade humana, um destino mais complicado foi reservado aos tupinambás do Brasil, um grupo antropófago que logo teve notoriedade depois da publicação das cartas de Américo Vespúcio. Vespúcio não descrevera esses indígenas de maneira muito favorável; sua famosa carta para Lorenzo di Perfrancesco de Médici, por exemplo, **enfatizava a nudez nativa, os costumes poligâmicos, e práticas canibais**. (...) E o frei franciscano e cosmógrafo André Thevet, que havia brevemente se juntado no Brasil a Villegagnon, comparou os tupinambás a **“leões famintos”** (lions ravissans) que fizeram da carne humana sua comida diária. (NOCENTELLI-TRUET, in: RUFFINELLI e ROCHA, 2011, p. 181-182, grifo nosso)⁴⁶

⁴⁵ Nota de LESTRINGANT (op. cit., p. 27) “Esta etimologia, hoje unanimemente reconhecida, é proposta tanto pelo *Trésor de la langue française* (TLF, CNRS, 1997, sv. *Cannibale*) quanto pelo *Französisches Etymologisches Wörterbuch* de W, von Wartburg, t. 20, 1968, p.61”

⁴⁶ A autora Carmen Nocentelli-Truet é docente da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos.

Ao longo da história, existiram controvérsias em relação ao termo “canibal” em virtude da constelação semântica que o envolve. Por algum tempo, persistiu a ideia do **cinocéfal** (do grego *kunoképhalos*: “que tem cabeça ou face de cão”, que na mitologia greco-romana, era um ser com corpo de homem e cabeça de cachorro).

Portanto, a etimologia canina, em virtude da fonologia *canine*, suscitou o prolongamento de sentidos para canibal. Não apenas para gerações de navegadores e marinheiros, mas também de humanistas e curiosos, o canibal permaneceu decididamente um *filho do cão*. (LESTRINGANT, 1997, p.32, grifo nosso).



Figura 6: cinocéfal (homem com cabeça de cachorro)

Fonte: <<http://www.pathtags.com/>> Acesso: 29 set. 2015

Entretanto, hoje em dia, a origem da palavra canibal está unanimemente reconhecida, tendo a sua criação atribuída ao navegador europeu Cristóvão Colombo, após 1492, com a confusão em relação aos caribas, povo de ilhas do caribe, cujo entendimento variou para “caniba”.

A visão, pelo Europeu, do “índio mau” começou a ser modificada na virada do século XX, com o advento das vanguardas europeias, que passaram a encarar a antropofagia como um gesto simbólico de devorar as qualidades de um inimigo valente.

3.4 A era do *Primitivismo*: influências para a Antropofagia Literária

Na Europa, a virada do século XIX para o XX marcou uma época de intensa transição de pensamentos, com a euforia intelectual causada pela *Belle Époque*.⁴⁷ A França, principalmente Paris, passou a ser o centro cultural do mundo ocidental, tornando-se a difusora de modas, costumes e tendências.

Diversas correntes artísticas europeias começaram a cultuar modelos de *primitivismos*, como uma forma de expansão de conhecimentos e de diversidade cultural. As propostas de arte romperam com as tradições acadêmicas para buscar inspiração no exotismo *indígena* ou *negro*.

A Europa passava a conhecer dois mitos negros, a artista Josephine Baker⁴⁸, a “Vênus Negra”, ou como a “Cleópatra do Jazz” e o “príncipe negro”, Tovalu, apresentado pelo romancista suíço Blaise Cendrars⁴⁹, que redigia na língua francesa.

“O Brasil deu a Blaise Cendrars uma chance para que resgatasse e até radicalizasse um programa intelectual que corria o risco de se tornar obsoleto”, diz. “Ele não apenas definia o Brasil como um país que não pertencia a ninguém, como se identificava como brasileiro disposto a abandonar a Europa física e intelectualmente, para construir uma nova identidade nos trópicos”, completa Dewulf. Cendrars viveu no Brasil um momento único, a Semana de Arte Moderna, de 1922, momento de grande efervescência cultural. Tinha uma lista estrelada de amigos da intelectualidade paulistana, que incluía o pintor Di Cavalcanti, o escultor Victor Brecheret, o escritor Sérgio Milliet, entre outros, além de contar com o apoio do mecenas Paulo Prado, cafeicultor, investidor e também escritor. Nessa temporada no Brasil, Cendrars, incentivado pelos modernistas fez uma viagem a Minas Gerais e se impressionou com a obra de Aleijadinho. Em um momento em que a intelectualidade brasileira se recusava a seguir modelos clássicos europeus considerados “passadistas”, Cendrars viu na arte barroca mineira algo genuinamente brasileiro. **Depois da viagem, Oswald de Andrade escreveu o Manifesto Pau Brasil, publicado pela editora de Cendrars sob o título *Au Sans Pareil*, documento que apresentava noções estéticas que iriam nortear a produção dos modernistas no Brasil.** O volume foi dedicado ao poeta suíço: “A Blaise Cendrars, por ocasião da descoberta do Brasil”. (BRAGIATTO, 2012, grifo nosso)

⁴⁷ A *Belle Époque* (do francês, significa “Bela Época”) foi um período de agitações intelectuais, na Europa, que começou no fim do século XIX (por volta de 1870) e durou até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914. Com clima intelectual favorável, foi uma época marcada por profundas transformações culturais que se traduziram em novos modos de pensar. Nesse período surgiram diversos manifestos e movimentos culturais que influenciam a história da humanidade até a atualidade.

⁴⁸ Josephine Baker, nome artístico de Freda Josephine McDonald. Nasceu em Saint Louis, no dia 3 de junho de 1906 e faleceu em Paris, no dia 12 de abril de 1975. Tornou-se uma célebre cantora e dançarina, tendo se naturalizado francesa, em 1937. É considerada como a primeira grande estrela negra das artes cênicas mundiais. Recebeu o apelido de “*The Black Venus*”, ou seja, “A Vênus Negra”.

⁴⁹ Para saber mais, consulte o site do Centro de Estudos de Blaise Cendrars: <<http://www.cebc-cendrars.ch/>>

A atriz Josephine Baker veio ao Brasil, em 1929, ficando hospedada na fazenda de Tarsila do Amaral⁵⁰ e de Oswald de Andrade, participando de diversos eventos organizados pelos modernistas, que tinham o objetivo de trazer o que fazia mais sucesso e o que era mais contemporâneo na Europa (BITARÃES NETTO, 2004).

Sobre Tovalu, por exemplo, é a própria Tarsila do Amaral (in AMARAL A., 1975, p. 104) que comenta: “Lembro-me do príncipe negro Tovalu, apresentado por Cendrars. Tovalu era um fetiche disputado em todos os meios artísticos de Vanguarda. Bem negro, com traços corretos de raça ariana, muito perfumado (...)”.

⁵⁰ Tarsila do Amaral (★Capivari, SP, 1 de setembro de 1886 – †São Paulo, SP, 17 de janeiro de 1973) – Filha do fazendeiro José Estanislau do Amaral e de Lydia Dias de Aguiar do Amaral, passou a infância nas fazendas de seu pai. Estudou em São Paulo, no Colégio Sion e depois em Barcelona, na Espanha, onde fez seu primeiro quadro, ‘Sagrado Coração de Jesus’, em 1904. Quando voltou, casou-se com André Teixeira Pinto, com quem teve a única filha, Dulce. Separaram-se alguns anos depois e então iniciou seus estudos em arte. Começou com escultura, com Zadig, passando a ter aulas de desenho e pintura no ateliê de Pedro Alexandrino em 1918, onde conheceu a pintora Anita Malfatti. Em 1920, foi estudar em Paris, na Académie Julien e com Émile Renard. Ficou lá até junho de 1922 e soube da Semana de Arte Moderna através das cartas da amiga Anita Malfatti. Quando voltou ao Brasil, Anita a introduziu no grupo modernista e Tarsila começou a namorar o escritor Oswald de Andrade. Formaram o grupo dos cinco: Tarsila, Anita, Oswald, e os escritores Mário de Andrade e Menotti Del Picchia. Agitaram culturalmente São Paulo com reuniões, festas, conferências. Tarsila disse que entrou em contato com a arte moderna em São Paulo, pois antes ela só havia feito estudos acadêmicos. Em dezembro de 22, ela voltou a Paris e em seguida Oswald foi encontrá-la. Em 1923, Tarsila encontrava-se em Paris acompanhada do seu namorado Oswald de Andrade. Conheceram o poeta franco suíço Blaise Cendrars, que apresentou toda a intelectualidade parisiense para eles. Foi então que ela estudou com o mestre cubista Fernand Léger. Tarsila mostrou a ele a tela ‘A Negra’. Léger ficou entusiasmado e até chamou os outros alunos para ver o quadro. A figura da Negra tinha muita ligação com sua infância, pois essas negras eram geralmente filhas de escravos que tomavam conta das crianças e, algumas vezes, serviam até de amas de leite. Com esta tela, Tarsila entrou para a história da arte moderna brasileira. Ficou amiga dos brasileiros que estavam lá, como o compositor Villa Lobos, o pintor Di Cavalcanti, e os mecenas Paulo Prado e Olívia Guedes Penteado. Tarsila oferecia almoços bem brasileiros em seu ateliê, servindo feijoada e caipirinha. Em 1924, Blaise Cendrars veio ao Brasil e um grupo de modernistas passou com ele o Carnaval no Rio de Janeiro e a Semana Santa nas cidades históricas de Minas Gerais. No grupo estava além de Tarsila, Oswald, Dona Olívia Guedes Penteado, Mário de Andrade, dentre outros. Tarsila disse que foi em Minas que ela viu as cores que gostava desde sua infância, mas que seus mestres diziam que eram caipiras e ela não devia usar em seus quadros. ‘Encontrei em Minas as cores que adorava em criança. Ensinaram-me depois que eram feias e caipiras. Mas depois vinguei-me da opressão, passando-as para as minhas telas: o azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo vivo, verde cantante, ...’. E essas cores tornaram-se uma das marcas da sua obra, assim como a temática brasileira, com as paisagens rurais e urbanas do nosso país, além da nossa fauna, flora, folclore e do nosso povo. Ela dizia que queria ser a pintora do Brasil. Ainda desta viagem a artista fez uma das **suas melhores séries de desenhos que inspirou Oswald no livro de poesias intitulado Pau-Brasil**, e Cendrars no livro Feuilles de route – Le formose. Em 1926, Tarsila fez sua primeira Exposição individual em Paris, com uma crítica bem favorável. Neste mesmo ano, ela casou-se com Oswald. Em janeiro de 1928, Tarsila queria dar um presente de aniversário especial ao seu marido, Oswald de Andrade. Pintou o ‘Abaporu’. Batizou-se o quadro de Abaporu, que significa homem que come carne humana, o antropófago. E Oswald escreveu o Manifesto Antropófago e fundaram o Movimento Antropofágico. Outros exemplos de quadros desta fase dita Antropofágica são: ‘Sol Poente’, ‘A Lua’, ‘Cartão Postal’, ‘O Lago’, ‘Antropofagia’, etc. Em 1929, teve a crise da bolsa de Nova Iorque e a crise do café no Brasil, e assim a realidade de Tarsila mudou. Seu pai perdeu muito dinheiro, teve as fazendas hipotecadas e ela teve que trabalhar. Separou-se de Oswald, pois este a traiu com a estudante de 18 anos Patrícia Galvão, conhecida como Pagu. Em 1933 pintou a tela ‘Operários’, pioneira da temática social no Brasil. Trabalhou como colunista nos Diários Associados do seu amigo Assis Chateaubriand de 1936 até meados dos anos 50. Tarsila participou da I Bienal de São Paulo em 1951, teve sala especial na VII Bienal de São Paulo, e participou da Bienal de Veneza em 1964. Em 1969, a doutora e curadora Aracy Amaral realizou a Exposição, ‘Tarsila 50 anos de pintura’. Sua filha faleceu antes dela, em 1966. Tarsila faleceu em janeiro de 1973. Disponível em <<http://tarsiladoamaral.com.br/>>. Acesso em: 30 set. 2015. Fonte: <www.tarsiladoamaral.com.br> Acesso em 30 set. 2015

O *mundo exótico indígena* era, também, um grande atrativo para os artistas europeus. Os ensaios etnológicos e antropológicos retomavam as tradições pré-colombianas, resgatando a figura do primitivo, dando continuidade dos estudos de Montaigne e Rousseau (BITARÃES NETTO, 2004). Com Michel de Montaigne, a imagem negativa do canibal passou a ser transformada em metáfora positiva:

[...] Ninguém concebeu jamais uma simplicidade natural elevada a tal grau, nem ninguém jamais acreditou que pudesse a sociedade subsistir com tão poucos artifícios. É um país, diria eu a Platão, onde não há comércio de qualquer natureza, nem literatura, nem matemáticas; onde não se conhece sequer de nome um magistrado; onde não existe hierarquia política, nem domesticidade, nem ricos e pobres. Contratos, sucessão, partilhas aí são desconhecidos; em matéria de trabalho dos metais aí se ignoram; não usam vinho nem trigo; as próprias palavras que exprimem a mentira, a traição, a dissimulação, a avareza, a inveja, a calúnia, o perdão, só excepcionalmente se ouvem. Quanto à República que imaginava lhe pareceria longe de tamanha perfeição! (MONTAIGNE, 1987, p.102)

A continuação da idealização do indígena tem o seu ápice quando Jean-Jacques Rousseau retoma o tema, no século XIX, com a criação do mito do *bom selvagem*⁵¹. Esse conceito influenciou a produção romântica do indianismo brasileiro (1836-1852), principalmente para Gonçalves Dias, com o conhecido “I Juca-Pirama” e outras obras.

Com essa ótica, o ameríndio passa a ocupar a posição de herói corajoso, com características do cavaleiro medieval, tais como a lealdade, a dignidade e a força. A mulher indígena, além de beleza, incorpora o ideal da inocência, características similares as das antigas damas da corte.

Surge o fascínio por imagens bárbaras, com a utilização de adjetivos como bárbaro, primitivo, selvagem, canibal:

A figura do canibal tornou-se uma constante na arte europeia desde o momento em que os intelectuais começaram a reavaliar os conceitos de primitivo e civilizado. Esse fato promoveu a relativização de uma postura até então canônica, a **de que a cultura do outro era inferior ou menor em relação ao saber eurocêntrico**. A partir dos Ensaios de Montaigne, amplamente relido na Europa durante essa crítica à nobreza do homem europeu, chegou-se à conclusão de que **cada um chama de barbárie o que não pertence a seus costumes**. (BITARÃES NETTO, 2004, p.27, grifo nosso)

⁵¹ Mito do bom selvagem: criado pelo filósofo Jean Jacques-Rousseau em torno da figura do primitivo. Em resumo, o ser humano em seu estado natural, não está contaminado pelos vícios sociais. Com tal mito, Rousseau não pretende negar os ganhos da civilização, mas sugerir caminhos para reconduzir a espécie humana à felicidade, afastando-a dos interesses escusos. Convencido de que o homem é bom por natureza, sendo o viver em sociedade a causa da sua degradação moral, privilegiou o naturalismo, o primitivismo e os costumes indígenas, tornando-se um implacável crítico da organização social. Jean Jacques-Rousseau é considerado por muitos o precursor do Romantismo.

Na *Belle Époque*, a França era o território de todas as nações, com seus cafés e casas noturnas (os cabarés), numa efusão de boemia cultural, que irradiava pensamentos para toda a sociedade ocidental. Dentro da efusão artística, uma das correntes era a propagação do primitivo e do exótico.

O *primitivismo* chegou ao Brasil, por intermédio da influência da literatura europeia de vanguarda, sendo que os seus principais interlocutores tinham o propósito de fazer uma releitura da cultura pré-colombiana e, inclusive, da cultura dominante pregada pela história, pós-descoberta do continente americano. A ideia era redescobrir o Brasil. Para isso, a leitura de discursos antropológicos, textos históricos, tratados etnográficos, filosóficos, analíticos passaram a fazer parte da leitura corrente em nosso país.

Além da publicação dos relatos produzidos pelos cronistas dos séculos XVI e XVII, como Pero Vaz Caminha, Hans Staden, Jean de Léry, André Thevet, Fernão Cardim e Claude d'Abeville, foi significativa a circulação, entre os modernistas, dos textos de Montaigne, Nietzsche, Frazer, Taylor, Koch-Grünberg, Keyserling e Freud para se embasar, através dos discursos científicos da época, toda uma produção literária que buscava promover uma redescoberta da identidade nacional. (BITARÃES NETTO, 2004, p.45)

O início do Século XX, nas três primeiras décadas, teria um cenário artístico agitadíssimo, que mudaria o conceito cultural do mundo e, por consequência, do Brasil.

3.5 As principais correntes da Vanguarda Europeia: agitação e mudança

A relativização do que era o “bárbaro”, de que a sociedade europeia ocidental estava corrompida, guiou o direcionamento dos ideais estéticos dos intelectuais das diversas *vanguardas europeias*,⁵² principalmente dos cubistas, dadaístas, futuristas e surrealistas. Correntes libertárias, que buscavam romper com os conceitos clássicos, influenciados por novas teorias, tais como os preceitos freudianos.

⁵² Derivado do francês *avant-garde* (guarda avançada), o termo *vanguarda* aparece associado a uma posição avançada de ataque, por oposição a *retaguarda*. No século XX, o termo voltou a ser usado com frequência, para designar a parte mais radical dos movimentos literários e estéticos, as propostas artísticas mais inovadoras.

O momento histórico que marca a transição do século XIX para o século XX e a definição de um novo ordenamento mundial culminariam com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-18) e as agitações sociais na Rússia (1917-21). O avanço tecnológico da sociedade burguesa industrial (luz e motores elétricos, o petróleo como fonte de energia e matéria-prima, os avanços das ciências) e a entrada da Alemanha e Itália – países de capitalismo tardio – no processo industrial, disputando mercados com Inglaterra e França – países pioneiros – são fatores que estimulam a luta neocolonial e imperialista (com a consequente partilha da Ásia e da África) e resultaram no choque de imperialismo, que levaria o mundo à Primeira Guerra. (...) A Europa vivia, assim, um momento ambíguo: de um lado, um clima de euforia motivado pelo progresso industrial e pela expansão do capitalismo, pelo aumento do consumo, pela moderna urbanização (Paris tornou-se símbolo desse período de agitação eufórica da sociedade burguesa, batizado de *belle époque*); de outro, um clima de insatisfação, insegurança e pessimismo motivado pelo acirramento dos conflitos sociais; o mesmo progresso industrial que levava ao consumismo criava massas de excluídos; o movimento operário se organizava, eclodiam greves. Com esse pano de fundo, surgiam os movimentos artísticos que questionavam o passado e buscavam novos caminhos. Costuma-se dizer que o século XIX, na realidade, prolongou-se até 1914; a afirmação pode valer para o campo da ordenação política e econômica, mas não vale para as artes, que se anteciparam: entre 1907 e 1910, obras e manifestos já anunciavam o que seria a modernidade artística. Surgiram, dessa forma, as **vanguardas**. (NICOLA, 2011, p. 389)

A seguir, apresento um pequeno resumo das características gerais das principais vanguardas europeias. Faço isso, com base na experiência docente e fontes bibliográficas didáticas, da disciplina de Literatura Brasileira: Teles (1983); Bosi (2006); Cereja e Cochar (2009); Abaurre e Pontara (2010); e Nicola (2011). Cabe destacar, que estão apresentadas as que influenciaram direta ou indiretamente o Movimento Antropófago.

3.5.1 Cubismo (1907)

O *Cubismo pictórico* surgiu em 1907, com a exposição de *As senhoras de Avignon*, tela do pintor Pablo Picasso. Tal quadro tumultuou a elite cultural parisiense e revelou algumas características que norteariam o movimento, ao representar a realidade sem as proporções e perspectivas clássicas. Pablo Picasso, com as suas pinturas de nova estética, marcou a arte mundial do século XX, trazendo inovações para a arte.

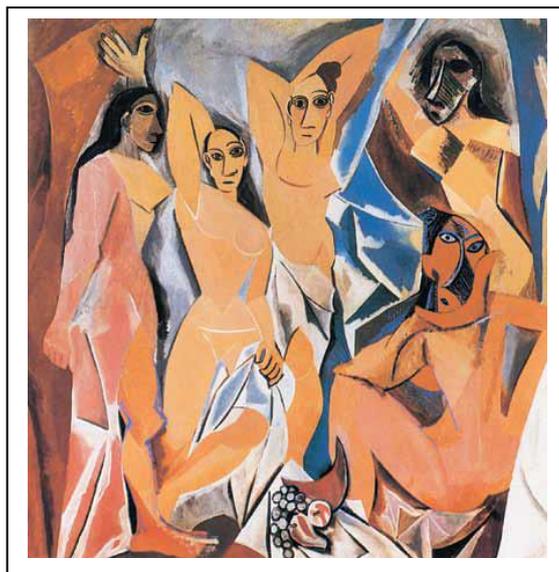


Figura 7: As senhoras de Avignon, 1907
 Fonte: Pablo Picasso, Óleo sobre tela 243,9 X 233,7 cm

Na tela, cinco mulheres nuas exibem corpo e rosto definidos por formas geométricas, tendo braços disformes, cotovelos pontiagudos, com ênfase nos ângulos. Corpos e cabeças mostram simultaneamente o rosto e as costas, em uma impossibilidade física. Com a obra, Picasso destrói o mito da beleza feminina, ao mesmo tempo que alude à diversidade étnica deixando evidente nos rostos a inspiração das máscaras africanas, com influências do primitivismo (ABAURRE e PONTARA, 2010).

O Cubismo pictórico favoreceu a análise de uma obra com diversos pontos de vista, utilizando figuras geométricas e ângulos retos. Tal forma de arte iria influenciar diretamente a literatura, formando o *Cubismo literário*, que desintegra a realidade, apresentando entre outras características a fragmentação da realidade. Esse movimento teve grande importância para a Antropofagia Cultural Brasileira.

O primeiro escritor a defender uma literatura cubista foi o poeta francês Guillaume Apollinaire, a quem o movimento ficaria extremamente ligado. Assim escreve Teles (1983, p. 114):

Isso concorreria para que o termo cubista, inicialmente aplicado à pintura, passaria também a designar um tipo de poesia em que a realidade era fracionada e expressa através de planos superpostos e simultâneos. Mas é inegável que a pessoa que motivou a reunião de pintura e poesia sob uma mesma designação foi Apollinaire, em torno de cujas ideias os pintores desenvolveram as suas concepções de decomposição da realidade em figuras geométricas. Houve até quem dissesse que Apollinaire revelou o cubismo aos cubistas. (...) Não existe propriamente um manifesto da poesia cubista, mas o artigo de Apollinaire, *Méditations esthétiques/ Sur la peinture*,

de 1913, pode ser tomado como um desses manifestos. Não o publicamos porque, na sua maior parte ele se refere à pintura. Mas há trechos assim: “Os grandes poetas e os grandes artistas têm por função social remover continuamente a aparência que reveste a natureza, aos olhos dos homens. Sem os poetas, sem os artistas, os homens aborrecer-se-iam depressa com a monotonia natural. A ideia sublime que eles têm do universo cairia com vertiginosa rapidez. A ordem, que aparece na natureza e que não é senão um efeito da arte, logo se evaporaria. Tudo se desmancharia no caos. Não mais estações, não mais civilização, não mais vida e a impotente escuridão reinaria para sempre. Os poetas e os artistas determinam e concertam a imagem de sua época e docilmente o futuro se amolda ao seu gosto”.

A literatura cubista ganhou forma, principalmente na poesia, com a aplicação do ilogismo, da simultaneidade e do instantaneísmo, além do humor. Aqui no país, a influência dessa vanguarda aparece na obra do Oswald de Andrade, que constrói alguns poemas com associações estranhas e, essencialmente, na *fragmentação literária* – com a junção de diversos temas, em tópicos rápidos – ocorrida na publicação de alguns de seus manifestos, dentre eles, o Manifesto Antropófago. Leia o poema a seguir:

CIDADE

Foguetes pipocam o céu quando em quando
 Há uma moça magra que entrou no cinema
 Vestida pela última fita
 Conversas no jardim onde crescem bancos
 Sapos
 Olha
 A iluminação é de hulha⁵³ branca
 Mamães estão chamando
 A orquestra rabecoa na mata.

(ANDRADE, 1978, p.106)

Nesse poema, que mostra a realidade da São Paulo das primeiras décadas do século XX, é possível observar a simultaneidade e o instantaneísmo, que também se fizeram presentes no Manifesto Antropófago, abordado na tese, mais adiante.

3.5.2 Futurismo (1909)

O *Futurismo* foi um movimento de vanguarda que teve enorme influência na produção literária de Oswald de Andrade e de outros modernistas. Tal corrente surgiu em 1909, com a publicação do *Manifesto do Futurismo*, do italiano Filippo Tommaso Marinetti, que está na íntegra, no **Anexo C**, do Tomo II. Posteriormente,

⁵³ Hulha: espécie de carvão utilizado para a iluminação pública, antes da energia elétrica.

em 1912, o mesmo autor lançou o *Manifesto Técnico da Literatura Futurista*⁵⁴. Cabe destacar, que Marinetti lançou mais de 30 (trinta) manifestos, definindo diversos aspectos das vanguardas. Apresento, a seguir, um extrato do Manifesto do Futurismo (1909), sobre o qual realizo, logo após, alguns comentários específicos, sugerindo características gerais do movimento:

1. Nós queremos cantar o amor ao perigo, o hábito à energia e à temeridade.
2. Os elementos essenciais de nossa poesia serão a coragem, a audácia e a revolta.
3. Tendo a literatura até aqui enaltecido a imobilidade pensativa, o êxtase e o sono, nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo ginástico, o salto mortal, a bofetada e o soco.
4. Nós declaramos que o esplendor do mundo se enriqueceu com uma beleza nova: a beleza da velocidade. Um automóvel de corrida com seu cofre adornado de grossos tubos como serpentes de fôlego explosivo... um automóvel rugidor, que parece correr sobre a metralha, é mais belo que a Vitória de Samotrácia. (...)
7. Não há mais beleza senão na luta. Nada de obra-prima sem um caráter agressivo. A poesia deve ser um assalto violento contra as forças desconhecidas, para intimá-las a deitar-se diante do homem.(...)
9. Nós queremos glorificar a guerra – única higiene do mundo – o militarismo, o patriotismo, o gesto destrutor dos anarquistas, as belas ideias que matam, e o menosprezo à mulher.
10. Nós queremos demolir os museus, as bibliotecas, combater o moralismo, o feminismo e todas as covardias oportunistas e utilitárias. (...) É para a Itália que nós lançamos este manifesto de violência agitada e incendiária, pela qual fundamos hoje o Futurismo, porque queremos livrar a Itália de sua gangrena de professores, de arqueólogos, de cicerones e de antiquários. (MARINETTI in: TELES, 1983, p. 91-94)

Entres as principais características do Futurismo, estão:

- a) O culto à violência (bofetada e o soco)⁵⁵ que destrói as certezas e os modelos pré-estabelecidos;
- b) Combate a “imobilidade pensativa”, buscando exaltar o movimento;
- c) Cultua a tecnologia – o futuro – principalmente a energia elétrica;
- d) Enaltece a beleza da velocidade (automóvel rugidor), que possui uma beleza maior que qualquer obra clássica.
- e) Na literatura, além das características supracitadas, cabe destacar a constituição do **verso livre**, a destruição da sintaxe e a abolição da pontuação, com

⁵⁴ O *Manifesto Técnico do Futurismo* tinha o objetivo de orientar a construção técnica do movimento. Dentre outras coisas, pregava: a destruição da sintaxe; o emprego do verbo no infinitivo; a abolição do adjetivo, do advérbio e da pontuação; a supressão dos elementos de comparação; a disposição dos substantivos ao acaso, como nascem; a supressão do "eu"; o uso de símbolos matemáticos e musicais. (TELES, 1983)

⁵⁵ O Futurismo foi um movimento bastante criticado, em virtude de sua característica de cultuar a violência. O movimento se torna uma espécie de “porta-voz” do Fascismo de Mussolini, a partir de 1919. Entretanto, o futurismo também passou a designar qualquer inovação na arte, sendo, nesse caso específico, portanto, um ponto positivo para a renovação artística.

a disposição de palavras em liberdade (CEREJA e COCHAR, 2009).

Marinetti utilizou a antropofagia como um ideal de reconstruir a arte e modificar o futuro ao “cantar o amor ao perigo”, combater a “imobilidade pensativa”, demolir as bibliotecas e os museus, enaltecer “a bofetada e o soco” e, principalmente, apresentar a “beleza da velocidade”.

A antropofagia, para o escritor italiano, tornou-se uma prática de vida que deveria ser exercitada visando ao fortalecimento humano. É por isso que Marinetti e Fillia – o teórico cozinheiro do movimento futurista – fizeram para a alimentação de um dos maiores projetos já existentes. Em *A razão gulosa*, Michel Onfray comenta como, a partir de 1931, a vanguarda italiana apropriou-se da arte culinária para concretizar os ideais éticos e estéticos que já vinham sendo apregoados por Marinetti desde 1909:

‘Para criar um homem agressivo, forte, vigoroso, inventivo, criativo, e uma nação à sua altura, Marinetti e Fillia concederam à cozinha poderes arquitetônicos e pediram aos cozinheiros que preparassem pratos capazes de dar “a todos a impressão de comer obras de arte” (...)

A alimentação passou a ser significativa para Marinetti concretizar seu ideal de aprimoramento da raça, pois, se o homem fosse produto do que ele consumia, seu corpo e sua índole dependeriam do exercício de seu paladar e da força de seu metabolismo. **A digestão deixou de ser apenas uma questão de fisiologia, tornando-se uma filosofia; da mesma forma, o alimento absorvido era visto de forma metafórica, já que, além da comida ingeriam-se também os signos que estavam nela.** Muito mais que um *menu*, o cardápio da cozinha/estética futurista continha uma coletânea de pratos/manifestos em que a ideologia do movimento exibia-se através de sinestésicas arquiteturas e *designers*: cores, cheiros, sons, imagens e texturas ofereciam-se excentricamente para corpos desejosos, que também estavam em preparo por Marinetti. (BITARÃES NETTO, 2004, p. 29-30, grifo nosso)

O futurismo também teve relevante importância para o modernismo brasileiro e para a antropofagia oswaldiana.

3.5.3 Expressionismo (1910)

O *Expressionismo* surgiu em 1910, na Alemanha, como uma reação ao Impressionismo, sendo a sua antítese. Enquanto, de maneira geral, o impressionismo era marcado pelas impressões do mundo sobre o artista e, conseqüentemente, sobre o espectador da obra; o expressionismo se preocupava com as manifestações do mundo interior e com a forma de expressá-las. Portanto, não importava o mundo a sua volta, mas **a visão do artista sobre esse mundo.**

(...) Assim o universo total do artista expressionista torna-se visão. Ele não vê, mas percebe. Ele não descreve, acumula vivências. Ele não reproduz, ele estrutura. Ele não colhe, ele procura. **Agora não existe mais a cadeia dos fatos: fábricas, casas, doença, prostitutas, gritaria e fome. Agora**

existe a visão disso. Os fatos têm significado somente até o ponto em que a mão do artista os atravessa para agarrar o que se encontra além deles. (...) (EDSCHMID, Kasimir. in: TELES, 1983. p. 111).

Com o expressionismo, a arte se desvinculou do conceito de belo e feio, perdendo, também, a característica de imitação da realidade, sendo subjetiva e livre. A arte passou a ser, portanto, a expressão dos sentimentos do artista.

Na literatura, além da linguagem fragmentada, musicalidade, importava o combate à fome e aos valores do mundo burguês⁵⁶.

3.5.4 Dadaísmo (1916)

O *Dadaísmo* possuiu bastante influência na produção oswaldiana.

O movimento surgiu durante a Primeira Guerra Mundial, em 1916, por iniciativa do romeno – e principal intelectual do movimento – Tristan Tzara. Os artistas se reuniam no Cabaret Voltaire, em Zurique, na Suíça, país que se mantinha neutro no conflito. O que significava Dadá? Não significava nada.

O Dadá vem para abolir de vez a lógica, a organização, o olhar racional dando à arte um caráter de espontaneidade total. A falta de sentido já é anunciada no nome escolhido para a vanguarda. Segundo o próprio Tzara: “Dadá não significa nada”. (...) A falta de lógica e a espontaneidade alcançam na literatura sua expressão máxima. Em seu último manifesto, Tzara diz que o grande segredo da poesia é que “o pensamento se faz na boca”. (ABAURRE e PONTARA, 2010, p.530)

No dia 23 de março de 1918, Tristan Tzara lançou o seu *Manifesto Dada*, que se encontra na íntegra, no **Anexo D**, do Tomo II desta tese. Esse manifesto teve enorme influência sobre a literatura oswaldiana, principalmente pela forma da escrita. A seguir, coloco um pequeno extrato, para comparação literária:

Como se pode querer ordenar o caos que constitui essa variação infinita e informe: o homem? **O princípio “ama ao teu próximo” é uma hipocrisia.** “Conhece a ti mesmo” é uma utopia, mas mais aceitável pois ela contém em si a maldade. Nada de piedade. **Resta-nos, após a carnificina, a esperança de uma humanidade purificada.** (...) Eu destruo as gavetas do cérebro e aquelas da organização social: desmoralizar por toda parte e jogar a mão do céu no inferno, os olhos do inferno no céu, restabelecer a roda fecunda de um circo individual nos poderes da realidade, e a fantasia de cada indivíduo.

⁵⁶ **Mundo burguês:** para o expressionismo, o “mundo burguês” era aquele aprisionado pelo dinheiro, pelo status social e por tudo o que vinha dessas situações, por exemplo, fama, jogo de influências, opressão social, boemia, excesso de luxo, “mundo de aparências, fútil e superficial”, entre outros. Na visão expressa, o poeta poderia acabar com tudo isso. Nos poemas de Oswald de Andrade existe um combate à burguesia e ao mundo burguês, sendo que ele também utiliza a linguagem fragmentada, com extratos do que o poeta vê e sente.

A questão é filosófica: de que ângulo começar a olhar a vida, deus, a ideia, ou seja lá o que for. Tudo que se olha é falso. Não considero o resultado relativo mais importante que escolher entre doces e cerejas na sobremesa. A maneira de olhar rápido o outro lado de uma coisa, para impor indiretamente sua opinião, se chama dialética, ou seja, decidir no cara-ou-coroa sob uma aparência de seriedade. Se eu grito: Ideal, ideal, ideal
Conhecimento, conhecimento, conhecimento
Bum-bum, Bum-bum, Bum-bum (TZARA, 1918)

O dadaísmo teve grande relevância para a Antropofagia Cultural Brasileira, pois uma de suas características foi enaltecer o canibalismo como higienização da arte, influenciados pelo primitivismo europeu, do início do século passado.

Quando Francis Picabia publicou em 1920, o *“Manifeste Cannibale”*, o texto passou a causar bastante polêmica na Europa, em virtude dos ataques agressivos contra a burguesia. Tal manifesto também está, na íntegra, no **Anexo E**, do Tomo II da presente tese.

(...) Morre-se como herói ou idiota, o que é a mesma coisa. A única palavra que não é efêmera é a palavra morte. Vocês amam a morte para os outros. À morte, à morte, à morte.

Somente o dinheiro é que não morre, ele apenas sai de viagem. Ele é Deus, aquele que se respeita, personagem sério o dinheiro – respeito das famílias. Honra, honra ao dinheiro; o homem que possui dinheiro é um homem honrado. A honra se compra e se vende como o rabo. O rabo, o rabo representa a vida como batatas fritas, e todos vocês que são sérios, vocês fedem mais que bosta de vaca.

DADÁ, este não cheira a nada ele é nada, nada, nada.

Como as esperanças de vocês ele é: nada

como os paraísos de vocês: nada

como os ídolos de vocês: nada

como os artistas de vocês: nada

como os heróis de vocês: nada

como as religiões de vocês: nada

Vaiem, gritem, torçam o meu pescoço, e depois, e depois? Eu direi ainda que todos vocês são idiotas. Dentro de três meses, meus amigos e eu venderemos nossos quadros a vocês por alguns francos. (PICABIA, 1920)

A partir da publicação do Manifesto Canibal, de Picabia, os jornais e revistas europeus passaram a chamar os artistas dadaístas de antropófagos, de “buscadores de carne fresca”. Aproveitando do sucesso de sua proposta, Picabia lançou a revista *Cannibale* (1920), com o objetivo de ofender o público e desestruturar a burguesia.

O canibalismo de Picabia e Tzara estava, portanto, muito mais ligado a um projeto de desconstrução e reestruturação estética, batizando a dessacralização da arte, do que necessariamente vinculado ao resgate dos rituais antropofágicos de algumas tribos que outros intelectuais buscavam estudar e divulgar. Para os dadaístas, a antropofagia funcionou como um rótulo, um slogan adequado para encabeçar a ruptura que sustentava suas posturas antiburguesas e seus trabalhos de colagem.

Se Paul Valéry (Tel Quel) utilizou a metáfora da antropofagia para explicitar a intertextualidade existente na produção artística – “Nada mais original,

nada mais intrínseco a si que se alimentar dos outros. Mas é preciso digerir-los. O leão é feito de carneiros assimilados”. – os dadaístas levaram-na a um grau mais avançado ao praticar uma canibalização de jornais, fotos, anúncios e objetos. (BITARÃES NETTO, 2004, p. 28)

A assimilação cultural, para os dadaístas, era feita na Europa, mas nem sempre com a metabolização em novas obras. A originalidade ficava condenada pela apresentação de corpos estranhos, que mantinham o significado de estrangeiro ao corpo e à obra do artista.

O objeto artístico exibia suas cicatrizes, mostrava-se como um amontoado de carneiros e não como um original e autêntico leão. Ao comentar sobre a originalidade em arte, Valéry afirma que **“plagiador é aquele que digeriu mal a substância dos outros: vomitando pedaços reconhecíveis”** (Tel Quel, p.332) daquilo que havia ingerido. Para ele **“originalidade é negócio de estômago”**. (...) As metáforas digestivas foram reiteradamente empregadas nos textos de vanguarda. Tzara, por exemplo, diz que os poemas de Francis Picabia são dotados de uma “musicalidade intestinal”, gerada pelo emprego de onomatopeias, grunhidos estridentes e jogos sonoros com vogais e consoantes que, no processo da colagem, transformam os poemas em máquinas orgânicas (...) Para os dadaístas, as metáforas da devoração e da digestão não se limitaram apenas à conotação antropofágica de absorção enriquecedora, mas estavam associadas a uma prática de higienização na arte. (BITARÃES NETTO, 2004, p. 29)

Estando preparado o estômago, tornou-se necessário digerir a cultura brasileira, para que ela deixasse de ser somente uma cópia enlatada e importada das elites estrangeiras.

3.5.5 Surrealismo (1918)

O surreal⁵⁷, aquilo que estava ligado aos sonhos, para além do real, passou a interessar os homens com maior força, a partir dos estudos de Sigmund Freud.

O *Surrealismo* foi uma vanguarda interessada em adquirir maiores conhecimentos sobre o próprio ser humano. Ligada às artes visuais e ao modelo freudiano⁵⁸, valorizava a fantasia, do sonho, da loucura, tendo, portanto, forte

⁵⁷ Surreal: (do francês *surréal*)

- Substantivo masculino. 1. Aquilo que está para além do real.

- Adjetivo de dois gêneros: 2. Que apresenta características próprias do surrealismo, surrealista. 3. Que causa ou denota estranheza, não pertencendo à esfera do real; absurdo, bizarro e estranho.

⁵⁸ O **modelo freudiano**: Freud propôs um modelo explicativo para a estrutura do nosso “sistema” psíquico. O comportamento humano é visto, nessa teoria, como o resultado da interação entre três partes: **id, ego e superego**.

interesse pelo consciente, subconsciente e principalmente pelo inconsciente humano.

O surrealismo pictórico tem em Salvador Dalí o expoente de seus artistas. Salvador Dalí foi leitor assíduo das obras de Freud, a quem conheceu pessoalmente e de quem se declarava fã. São temas recorrentes nas obras de Salvador Dalí: a *sexualidade*,⁵⁹ a *memória*, a *loucura* e o *sonho* (NICOLA, 2011). A pintura a seguir, por exemplo, tem uma analogia com a metáfora de Narciso, utilizada por Freud, na psicanálise.

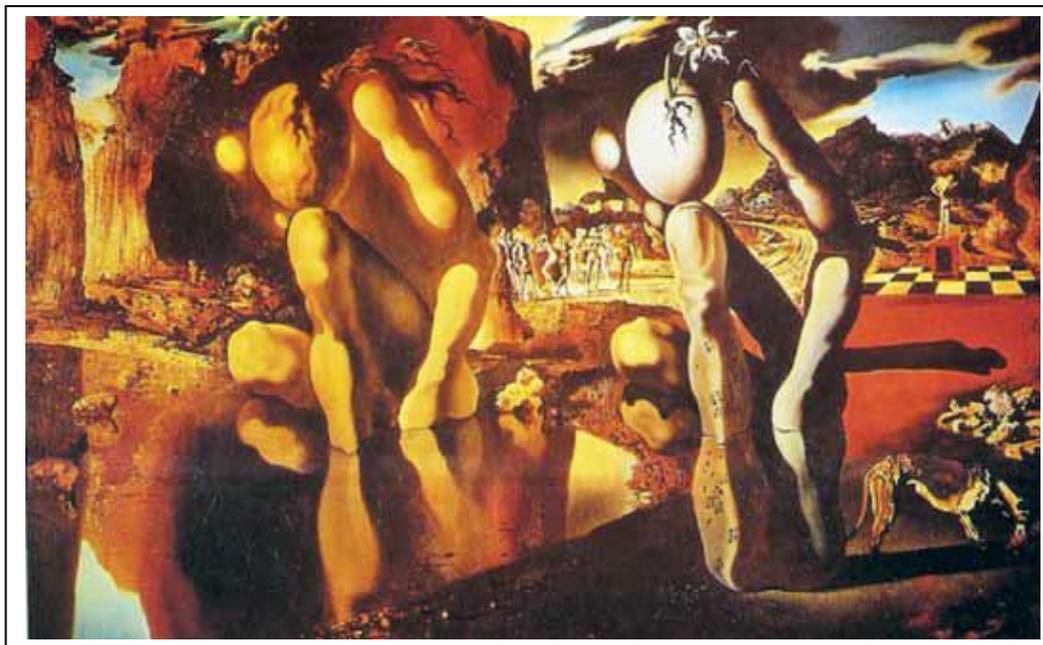


Figura 8: A metamorfose de Narciso, 1937
Fonte: Salvador Dalí, Óleo sobre tela 50,8 X 78,3 cm

A literatura, com o médico francês André Breton, saiu em busca da liberação do inconsciente durante a produção artística da *escrita automática*, ou seja, “um monólogo que fluísse o mais rapidamente possível (...) o qual o espírito crítico do sujeito não emita nenhum julgamento, que não se embarace, (...) e que seja, tão

O **id** seria o lado mais agressivo e animal, dominado pelos desejos de natureza sexual e livre das imposições culturais e sociais. O id leva a buscar sempre o prazer. O ego, domínio da percepção, do pensamento e do controle motor, é o encarregado de encontrar formas de alcançar a realização do desejo contido no id. Quando os impulsos são inaceitáveis (porque contrariam regras de convivência social, por exemplo), o ego defende-se através dos mecanismos de repressão, que funcionam como uma espécie de defesa psíquica contra os “ataques” e demandas irracionais do id. O **superego** funciona como o censor do id. É nele que ficam guardadas as proibições, as regras socialmente impostas ao indivíduo. De certa forma, o embate entre o id e o superego simboliza o confronto básico entre os desejos individuais (associados ao primeiro) e as regras coletivas (presentes no segundo). O **ego** é o árbitro desse embate. (ABAURRE e PONTARA, 2010, p.531).

⁵⁹ Para Freud o sexo tem grande importância para o humano: interfere nas angústias, medos, frustrações, causa traumas. Grande parte das ações humanas estão ligadas à sexualidade, interferindo, inclusive, nos sonhos e no inconsciente,

exatamente quanto possível, o pensamento falado” (BRETON in: NICOLA, 2011, p. 402).

SEGREDOS DA ARTE MÁGICA SURREALISTA

Composição surrealista escrita, ou primeiro e último jato

Mandem trazer algo com que escrever, depois de se haver estabelecido em um lugar tão favorável quanto possível à concentração do espírito sobre si mesmo. **Ponham-se no estado mais passivo, ou receptivo que puderem. Façam abstração de seu gênio, de seus talentos e dos de todos os outros.** Digam a si mesmos que a literatura é um dos mais tristes caminhos que levam a tudo. Escrevam depressa, sem um assunto preconcebido, bastante depressa para não se conterem e não serem tentados a reler. **A primeira frase virá sozinha, tanto é verdade que a cada segundo é uma frase estranha a nosso pensamento consciente que só pede para se exteriorizar.** (...) (BRETON in: TELES, 1983, p. 194)

O Surrealismo foi – pela cronologia (1918) – o último dos movimentos de vanguarda europeia, sendo considerado na literatura, a partir de 1924, com o lançamento do *Manifeste du surréalisme* de André Breton.

No Brasil, esse movimento influenciou pintoras como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, além de escritores brasileiros como Murilo Mendes e o próprio Oswald de Andrade.

3.6 Antropofagia Literária e a Antropofagia Cultural Brasileira

3.6.1 O movimento antropofágico em marcha – A Semana de Arte Moderna (1922)

Ao retornar dos Estados Unidos, em 1917, após uma permanência de estudos, a jovem pintora Anita Malfatti⁶⁰ fez uma exposição de arte que tinha

⁶⁰ Anita Catarina Malfatti (★São Paulo, SP, 2 de dezembro de 1889 – †São Paulo, SP, 6 de novembro de 1964) – Nascida na São Paulo de 1889, Anita era filha de pai italiano católico e mãe americana, de ascendência alemã protestante. Um defeito congênito a tornou uma falsa canhota; trazia sempre um lenço colorido cobrindo a mão direita deformada. Essa limitação foi marcante para sua personalidade e características emocionais. Criança, uma vez se deitou numa vala por onde passou um trem só para perder o medo; de olhos fechados, tudo o que vê são cores. Acontece a revelação de seu destino: quer ser pintora. Mais tarde vai experimentar voluntariamente a fome, a cegueira e a sede, buscando na sensação física a "superação do eu". Era expressionista antes de saber o que significava o termo. Em 1912, fixa-se em Berlim, onde estuda com Lovis Corinth, artista que trabalha com valores cromáticos do impressionismo, com pinceladas vibrantes que o aproximam dos expressionistas, apesar de discordar deles. Em 1915/16 Anita está em Nova Iorque, inscrita na *Art Students League*, onde só mantém um interesse duradouro: aulas de gravura. É quando ela acha a escola que tanto desejava encontrar na vida, a *Independent School of Art*, cujo professor, Homer Boss, é um pintor-filósofo de tendência realista. Absorve de cada pintor, de cada escola - fauvismo, sincronismo ou cubismo - só as características necessárias para montar sua própria linguagem. Em 1917, de volta a São Paulo, inaugura a disputa entre arte acadêmica e arte moderna. "Não houve preocupação de glória, nem de fortuna, nem de oportunidades proveitosas. Quando viram minhas telas todas, acharam-nas feias, dantescas, e todos ficaram tristes, não eram os santinhos do colégio." Após a exposição de 1917, vive um clima de sofrimento; até o tio que financiou seus estudos no exterior quis destruir uma das telas a bengaladas. Heroína, lutou contra todos, tendo a seu lado apenas um fiel defensor e sua paixão

influências cubistas e expressionistas. A mostra de arte poderia passar quase no anonimato, não fosse o badalado escritor e crítico de arte Monteiro Lobato publicar, no jornal O Estado de São Paulo, em 20 de dezembro de 1917, um artigo com o título “A propósito da Exposição Malfatti”, que ficaria conhecido como “Paranoia ou mistificação” e que se encontra na íntegra e comentado por mim, no **Apêndice F** desta tese, apresentado na forma de extrato, logo a seguir:

A propósito da Exposição Malfatti

(...) Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que veem normalmente as coisas e em consequência disso fazem arte pura, guardando os eternos ritmos da vida, e adotando para a concretização das emoções estéticas os processos clássicos dos grandes mestres. (...) **A outra espécie é formada pelos que veem anormalmente a natureza, e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva.** (...) Embora eles se deem como novos precursores duma arte a vir, **nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranoia e com a mistificação.** De há muito já que a estudam os psiquiatras em seus tratados, documentando-se nos inúmeros desenhos que ornam as paredes internas dos manicômios. A única diferença reside em que **nos manicômios esta arte é sincera**, produto ilógico de cérebros transtornados pelas mais estranhas psicoses; e fora deles, nas exposições públicas, zabumbadas pela imprensa e absorvidas por americanos malucos, **não há sinceridade nenhuma**, nem nenhuma lógica, sendo mistificação pura. (LOBATO, 1988, p. 116-117, grifo nosso)

Para Monteiro Lobato, no artigo supracitado, os movimentos de vanguarda eram paranoia (loucura; dentro dos hospícios) ou mistificação (mentira pura; fora dos manicômios) orquestradas pela imprensa.

Tal texto ficou conhecido pela sua linguagem áspera e, também, pela

nem tão secreta assim: Mário de Andrade, que morreu 19 anos antes de Anita, sem nunca dar a definição amorosa que ela tanto queria. Após a Semana de 22, apresenta Tarsila do Amaral aos modernistas Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti del Picchia; formam o "grupo dos cinco" e estão constantemente juntos. Em 1923, ganha o Pensionato Artístico do Estado de São Paulo e vai para Paris, onde encontraria com Tarsila e Oswald, Victor Brecheret, Paulo Prado e Di Cavalcanti. Anita vive então uma transformação profunda, perde o impulso marcante do expressionismo, deixa de lado o uso de cores violentas e artificiais e começa a representar o mundo de forma mais simples. Volta para São Paulo em 1928, reencontra os modernistas e participa das últimas manifestações do grupo. Nos anos 30, grandes dificuldades econômicas a obrigam a dedicar-se cada vez mais ao ensino da pintura e do desenho, e à pintura decorativa. Mas é no retrato, agora sem deformações, que deixa sua contribuição mais permanente. Aproxima-se da Família Artística Paulista, participando de todas as coletivas do grupo. Os amigos cobrariam o fato de Anita não ter seguido Tarsila no movimento Pau-Brasil. Nos anos 40, Anita visita Belo Horizonte e cidades históricas mineiras. O que ela passa a expor então, são as festas, as procissões, ainda ao lado de retratos e flores, que vão ficando raros. Nos anos 50 - até sua morte, em 1964 - vive muito distante das polêmicas artísticas, recolhida em seu sítio. Segundo suas próprias palavras "Tomei a liberdade de pintar a meu modo." A pintura de Anita parece estar em um eterno descompasso com sua cidade. A São Paulo cosmopolita irá se constringer ao observar as telas toscas, adocicadas e falsamente ingênuas que Anita passa a produzir após a primeira fase modernista. A artista que pintou obras como "O homem amarelo", "A Boba" e "Mulher de Cabelos Verdes", não quer mais ser vanguarda, nem acadêmica. Ela quer uma pintura simples, facilmente compreendida por todos e que dificilmente será aceita por seus colegas de aventura do modernismo. Fonte: <<http://www.macvirtual.usp.br>> Acesso em: 07 out. 2015.

repercussão que ele causaria no meio cultural paulista. É atribuído a este artigo a aproximação de alguns que seriam expoentes modernistas, que saíram em defesa da frágil Malfatti, tais como: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti del Picchia, Guilherme de Almeida e Di Cavalcanti.

Anita Malfatti, jovem de personalidade frágil, indefesa, sentiu o golpe e ficou bastante tempo chorosa. Foi transformada quase em uma mártir do movimento modernista e uma das molas propulsoras – senão a principal – do que seria o marco inicial do modernismo brasileiro: Semana de Arte Moderna de 1922.

Em 1922, ano em que o Brasil comemorava o *centenário da Independência* e que o Partido Comunista Brasileiro⁶¹ era fundado, um grupo de intelectuais formado por Oswald de Andrade, Graça Aranha, Guilherme de Almeida, Menotti del Picchia, Mário de Andrade, Di Cavalcanti, Sérgio Buarque de Holanda, Heitor Villa-Lobos, Manuel Bandeira⁶² entre outros, resolveu organizar uma semana de conferências, concertos, exposições artísticas que visava divulgar as novas perspectivas estéticas chamadas de “modernas”. O gaúcho Raul Bopp, um dos proeminentes líderes do modernismo, assim contou:

Ideia do Movimento Modernista

Uma vez, numa roda de intelectuais, a conversa se espalhou pelos meandros regionalistas, até escorregar numa pergunta: - Por que é que, em São Paulo, não se passava a limpo aquele “Brasil” de Paris, para dar início a uma renovação geral das artes? Elas estavam completamente subtraídas da atualidade, numa situação desalentadora. Davam uma melancólica sensação de atraso. Oswald de Andrade denunciava: “Estamos atrasados cinquenta anos em cultura, chafurdados em pleno parnasianismo”. Graça Aranha, preocupado com a renovação do ambiente literário, dizia: “A nossa literatura está morrendo de academicismo. Não se renova. São os mesmos sonetos, os mesmos romances, os mesmos elogios, as mesmas descomposturas que ouço desde os tempos da fundação da Academia”. (...) O plano inicial passou de conversas para os fatos. Tomou perspectivas grandiosas. Articularam-se outros elementos, em atitude de ofensiva, para romper esse estado de coisas. A coincidência com o ano do Ipiranga daria ao Movimento uma significação de autonomia, nas letras e nas artes.

Concretização do Plano

Alguns dias mais tarde, reuniam-se num salão do Automóvel Clube, Paulo Prado, Oswald de Andrade, Menotti, Brecheret e Di Cavalcanti, para planejarem, concretamente, a Semana de Arte Moderna, em São Paulo. Em vez da campanha modernista ficar centralizada numa livreria, decidiu-se

⁶¹ A fundação do Partido Comunista Brasileiro é colocada aqui, em virtude da atribuição de “ideais comunistas” aos modernistas. No início do período literário, principalmente, quem aderiu ao movimento era chamado de comunista ou anarquista. O modernismo brasileiro recebeu influências dessas ideologias, mas reduzi-lo a esse termo seria um erro grave.

⁶² Manuel Bandeira, que vivia no Rio de Janeiro, não foi ao evento em virtude de problemas de saúde. Enviou o poema “Os Sapos”, uma crítica aos parnasianos, que causou grande tumulto na Semana de Arte Moderna, quando foi lido pelo escritor Ronald Carvalho.

dar-lhe base em ambiente de maior amplitude, para alcançar uma repercussão adequada. René Thiollier, da direção do Jornal do Comércio, de São Paulo, tratou logo de entrar em entendimento com o administrador do Teatro Municipal. Pagou pela semana, de 11 a 17 de fevereiro, a **importância de 847 mil-réis**⁶³. Paulo Prado foi o primeiro a subscrever a lista das contribuições, arrastando consigo outros nomes, para assegurar o financiamento da iniciativa. (BOPP, 1977, p. 25-26)

Com o financiamento de alguns burgueses, principalmente de Paulo Prado, importante empresário que bancou a organização do evento, no Teatro Municipal de São Paulo, **A Semana de Arte Moderna** (SAM) ocorreu de segunda a sexta⁶⁴, em três dias de festivais (13, 15 e 17 de fevereiro de 1922).

Observe as figuras a seguir, que apresentam o catálogo que circulou durante o evento e, também, a inclusão de recortes de jornais que veicularam bastante na época:

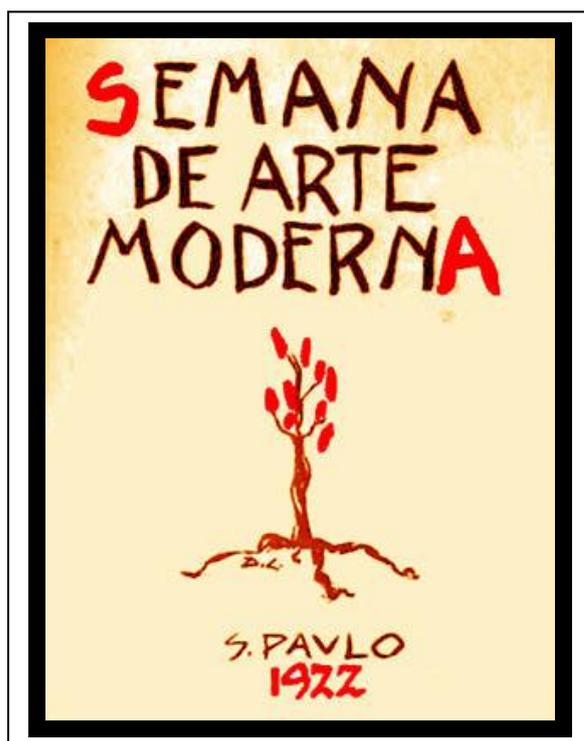


Figura 9: Cartaz de divulgação da Semana de Arte Moderna
Fonte: (CEREJA e COCHAR, 2009, p. 408)

⁶³ Valor estimado em torno de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) in: (ABAURRE e PONTARA, 2010, p.563).

⁶⁴ Ela foi e é considerada Semana de Arte Moderna, pois mesmo nos dias que não aconteceram os festivais (palestras, declamações, músicas, concertos etc.) havia, no saguão, a **exposição permanente de esculturas e pinturas modernistas**. Essa exposição cultural (catálogo no Tomo II da Tese) ficou aberta ao público de 13 a 17 de fevereiro de 1922, com exposição de artes plásticas com obras de Anita Malfatti, Vicente do Rego Monteiro, Zina Aita, Di Cavalcanti, Brecheret, Ferrignac, Antonio Moya, entre outros.



Figura 10: Capa do catálogo da SAM (1922)
 Autoria: Di Cavalcanti
 Fonte: (NICOLA, 2011, p. 441)



Figuras 11, 12 e 13: Divulgação da Semana de Arte Moderna
 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922
 Fonte: (NICOLA, 2011, p. 441)

A Semana de Arte Moderna, cuja programação completa (com catálogo, fotos e exposição cultural) se encontra no **ANEXO F**, do Tomo II desta Tese⁶⁵, iniciou na noite de 13 de fevereiro de 1922, com a conferência da abertura de Graça Aranha⁶⁶.

⁶⁵ A coletânea de documentos da Semana de Arte Moderna foi baseada numa excelente obra chamada “**A caixa modernista**”, da editora da UFMG, organizada por Jorge Schwartz (SCHWARTZ, 2003), constante das referências. A caixa reproduz – *fac-símile* – os documentos da Semana.

⁶⁶ José Pereira da Graça Aranha (★São Luís do Maranhão, MA, 21 de junho de 1868 – †Rio de Janeiro, RJ, 26 de janeiro de 1931) - romancista e ensaísta, cursou a Faculdade de Direito do Recife, onde foi discípulo de Tobias Barreto, cujas ideias o influenciaram, como revela seu primeiro trabalho, o prefácio à *Concepção monística do universo*, de Fausto Cardoso. Na Europa, Graça Aranha serviu como diplomata brasileiro. Em 1911 publicou a peça *Malazarte*, escrita simultaneamente em francês e português, e levada à cena em Paris. Nela procurava criar um símbolo para o Brasil, seguindo os modelos de Ibsen. Membro fundador da Academia Brasileira de Letras, depois de 1922 aderiu ao Modernismo, e seu rompimento com os tradicionalistas,

Na noite de inauguração, o Municipal transformou-se num dos maiores pontos de convergência da cidade. (...) **À hora indicada, sob um estrondo de palmas, cortados de silvos e alaridos, Graça Aranha apareceu no palco**, para fazer a sua anunciada conferência, sobre “Emoção estética na obra de arte”. Ao conseguir uma clareira de silêncio, o “ás” do modernismo brasileiro proclamou, com dicção grave, o “estado de insurreição nos domínios da inteligência”. **Declarou que era preciso vencer a estagnação em que se encontravam as letras e as artes no nosso país.** (...) Oswald de Andrade, que havia dado pelos jornais umas lambadas em Castro Alves, responsável por muita poesia ramalhuda, de resíduos românticos, leu, debaixo de vaias, trechos do seu romance inédito *Os condenados*. (...) Mário de Andrade, com um sorriso mandibular, recitou alguns versos de índole satírica, ainda inéditos, da Pauliceia Desvairada. (...) (BOPP, 1977, p. 27-28)

A conferência de Graça Aranha foi recebida com estrondosa salva de palmas, em virtude da fama anterior alcançada pelo artista. Quando iniciou a sua exposição, intitulada “A emoção estética na Arte Moderna”, a plateia ficou em silêncio. Ele proclamava, já no início de sua fala:

“Para muitos de vós a curiosa e sugestiva exposição que gloriosamente inauguramos hoje é uma aglomeração de horrores. Aquele Gênio supliciado, aquele homem amarelo, aquele carnaval alucinante, aquela paisagem invertida se não são jogos da fantasia de artistas zombeteiros, são seguramente desvairadas interpretações da natureza e da vida. Não está terminado o vosso espanto. Outros “horrores” vos esperam. Daqui a pouco, juntando-se a essa coleção de disparates, uma poesia liberta, uma música extravagante, mas transcendente, virão revoltar aqueles que reagem movidos pelas forças do passado. (...) (GRAÇA ARANHA, extrato da conferência de abertura da SAM, 1922)

Um dos grandes estudiosos da literatura, Gilberto Mendonça Teles (1983), acrescenta dados sobre a semana, que transcrevo a seguir:

agrupados em torno de Coelho Neto, causou escândalo. Conclamou os acadêmicos a modernizarem a instituição (“Se a Academia não se renova, então morra a Academia!”, afirmou em discurso polêmico). A seguir, desliga-se da Academia. **Canaã**. Sua principal obra, o romance *Canaã*, de 1902, sobre a vida dos imigrantes europeus, ambientado em uma colônia alemã no Brasil, abalou o cenário das letras do país, pelo debate de ideias em torno do descobrimento de aspectos da realidade do interior. Segundo a professora Luciana Stegagno Picchio, “o nome de Graça Aranha costuma abrir, com todo o direito, o capítulo do Modernismo de 1922, pela adesão entusiasta, determinante, que essa grande personalidade, antes mesmo que grande escritor, iria dar aos jovens de São Paulo na revolta deles contra as instituições”. E acrescenta a estudiosa italiana, agora se referindo ao romance *Canaã*: “O lugar literário de Graça Aranha é todavia aqui, nesta prefiguração de um Brasil terra prometida, onde a pacífica mescla das raças, fora de todo preconceito europeu, poderá fazer nascer uma nova humanidade. E é por essa ‘mensagem’ de romance ideológico que Canaã será arvorado pelos jovens modernistas como bandeira de seu movimento”. Graça Aranha também publicou: *Correspondência entre Machado de Assis e Joaquim Nabuco*, no qual desenvolve exemplar análise crítica; *O espírito moderno*, conferências feitas de 1922 a 1924; e o romance *A viagem maravilhosa*, tentativa de criação de um estilo novo. A morte interrompeu a autobiografia *O meu próprio romance*, publicada postumamente. Baseado em: Enciclopédia Mirador Internacional; “História da Literatura Brasileira”, Luciana Stegagno Picchio. Graça Aranha: Diplomata e escritor brasileiro. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/graca-aranha.htm>> Acesso em: 13 out. 2015.

A Semana foi aberta com a conferência de Graça Aranha (“A emoção estética na arte moderna”), a que se seguiram números de música e declamações; na segunda parte, houve a conferência de Ronald de Carvalho (“A pintura e a escultura moderna no Brasil”). Na segunda noite, dia 15, o ponto mais alto da Semana, **Menotti del Picchia pronunciou a sua conferência (“Arte moderna”) que foi, no momento das declamações, perturbada pela vaia do público.** No último dia houve a apresentação da música de Villa-Lobos. “Os fatos demonstrariam – é a sintética conclusão de Mário da Silva Brito – que a Semana Arte Moderna finalmente introduzira o Brasil na problemática do século XX e levava o país a integrar-se nas coordenadas culturais, políticas e socioeconômicas da nova era: o mundo da técnica, o mundo mecânico e mecanizado – mundo que o modernismo cantaria, glorificaria e, depois, temendo-o, repudiaria, consequência dele que era”. (TELES, 1983, p. 276-277, grifo nosso)

O fato é que o segundo festival (15 de fevereiro de 1922) foi o mais agitado de todos, com vaia do público, com gritos contra e a favor da arte modernista. Menotti del Picchia é vaiado ao pronunciar a sua conferência “A Arte Moderna”, que mostrava influências do Futurismo, de Marinetti.

(...) O que nos agrega não é uma força centrípeta de identidade técnica ou artística. As diversidades das nossas maneiras as verificareis na complexidade das formas por nós praticadas. O que nos agrupa é a ideia geral de libertação contra o faquirismo estagnado e contemplativo, que anula a capacidade criadora dos que ainda esperam ver erguer-se o sol atrás do Partenon em ruínas.
Queremos luz, ar, ventiladores, aeroplanos, reivindicações obreiras, idealismos, motores, chaminé das fábricas, sangue, velocidade, sonho, na nossa Arte! (MENOTTI DEL PICCHIA, trecho da conferência da SAM, 15 fev. 1922)

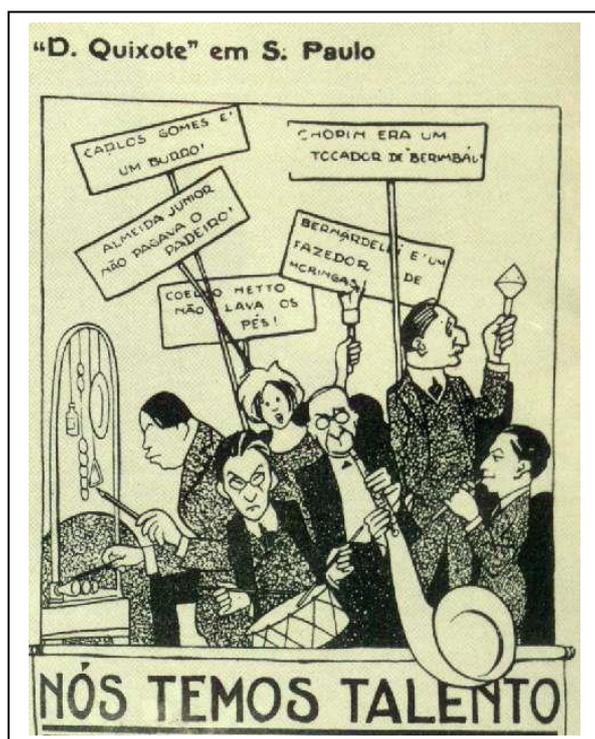
O mesmo alarido da plateia ocorre com Ronald de Carvalho, que leu o poema “Os Sapos”, enviado por Manuel Bandeira, que era uma clara crítica à estética parnasiana (o poema completo está no **Anexo G**, do Tomo II desta Tese). A agitação quase virou confusão.

A segunda parte do programa realizou-se dois dias mais tarde (15 de fevereiro). (...) Uma massa anônima, de curiosos, se comprimia diante das obras expostas. O impacto das impressões dava lugar a comentários diversos. Na opinião de um apreciável número de espectadores, **as peças exibidas não passavam de espécimes de “arte degenerada”** (...) A última noite (17 de fevereiro) foi mais calma. Com uma assistência reduzida (meia casa), Villa-Lobos se impôs, integralmente, com um programa mais a gosto do público (...) (BOPP, 1977, p. 29, grifo nosso)

O terceiro e último festival, na noite de 17 de fevereiro, com o Teatro Municipal esvaziado (meia casa), apesar de mais calmo ainda foi marcado pelo incidente com Villa Lobos. Atormentado por dores em um calo, o músico não conseguiu calçar os sapatos e apresentou-se de casaca e chinelos. A plateia – e

principalmente a imprensa – sentiu-se ofendida com o ato, atribuindo-lhe amplitude de excentricidade futurista.

A Semana de Arte Moderna teve, inicialmente, uma repercussão negativa na imprensa brasileira, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, onde vários intelectuais criticaram o evento. Ela foi conturbada, durante e após a sua realização. Veja três charges da época:



Figuras 14 e 15: Charges em consequência da Semana de 1922
 Fonte: <<http://jornalgnn.com.br/blog/luisnassif/mutirao-da-semana-de-arte-moderna>> Acesso em 12 out. 2015



Figura 16: Charge de Belmonte sobre A Semana de Arte Moderna, publicada três dias após o final do evento.
 Fonte: Jornal Folha da Noite. 20.02.1922.

- Estás vendo, minha filha, aquelles é que são os artistas! Coitados, não? Tão moços...!

A realidade é que a Semana de Arte Moderna foi um grande choque para o público, acostumado com o conservadorismo vigente, na literatura dos *passadistas*⁶⁷. Como afirmou o jornalista Oscar Guanabara, em 1922: “Em música são ridículos, na poesia são malucos e na pintura são borradores de telas”⁶⁸. Ou a coluna não assinada, da Folha da Noite, de São Paulo, no dia 15 de fevereiro de 1922, um artigo influenciado pelo pensamento Lobatiano (de 1917):

A teratologia⁶⁹ futurista (Folha da noite, São Paulo, 15.02.1922)

Não é só um problema de estética, mas deve ser estudado como um fenômeno de patologia mental. Todas as extravagâncias do Futurismo originam-se de um verdadeiro estado de espírito mórbido.

(...) Futurismo e teratologia são expressões sinônimas. Os espíritos fracos que por incapacidade mental não alcançaram o verdadeiro sentido da arte e não atingiram a espiritualidade dos grandes gênios atiram-se ao Futurismo na ilusão de serem “incompreendidos”, pois todo futurista se julga um gênio iludido pela pretensa vaidade. (In: NICOLA, 2011, p.442)

Entretanto, a semente estava plantada.

A Semana foi aos poucos ganhando enorme importância histórica, principalmente com o posicionamento claro da busca da ruptura com o tradicional. Além disso, chamou a atenção dos meios artísticos de todo o país para as ideias e conceitos modernistas até então pouco conhecidos. Os novos adeptos foram surgindo e, a arte de maneira geral, foi se modificando.

Estava iniciado o Modernismo Brasileiro, dividido para cunhos didáticos, em três fases, resumidas a seguir:

- **A 1ª Fase ou geração modernista (1922-1930)**, também chamada de *geração de 22*, considerada como a geração heroica, radical, oposta ao passado, principalmente contra o Parnasianismo. Possui a preponderância de revistas, manifestos e textos jornalísticos. Defende a poesia livre, sem métrica e rima. Na prosa, produzem um texto combativo, ideológico, com o objetivo de modificar as tradições vigentes. Os principais expoentes da literatura são: Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Manuel Bandeira.

- **A 2ª Fase ou geração modernista (1930-1945)**, ou a *geração de 30*, mais

⁶⁷ *Passadistas*: apelido dado aos intelectuais seguidores das correntes literárias vigentes, como o Parnasianismo. Os integrantes da 1ª Geração Modernista criticaram os parnasianos, dizendo que a sua literatura era de gabinete e que não estava realmente preocupada com os problemas reais dos brasileiros.

⁶⁸ Disponível em: 22 por 22 <<http://www.unicamp.br/~boaventu/page22.htm>> Acesso em: 12 out. 2015.

⁶⁹ Teratologia: estudo das monstruosidades.

amena, com maior produção de livros. Ela incorpora as conquistas da geração anterior, mas volta a revalorizar os elementos da tradição (métrica e rima). Na poesia surgem autores como Cecília Meireles (Neossymbolista), Vinicius de Moraes (Neorromântico), Jorge de Lima (Neoparnasiano); mas o principal poeta é Carlos Drummond de Andrade. A prosa de 30 apresenta uma gama de grandes romancistas: Érico Veríssimo, Jorge Amado, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos, exemplos que empregaram a literatura regionalista e social.

- A **3ª Fase ou geração modernista (depois de 1945)**, também chamada de *Geração de 45*, *Neomodernismo*, ou *Pós-modernismo*. Na poesia, de certo modo, ela se opõe à primeira geração, retornando para a valorização do culto da forma, tendo João Cabral de Melo Neto como o principal expoente. Posteriormente, passa para o Concretismo, Poema-Processo, Literatura Marginal (Governos Militares 1964-1985), trabalhando todo o papel, com fonemas e, mesmo, com as letras-códigos. Na prosa, há o destaque para o regionalismo universalista de João Guimarães Rosa e a literatura intimista de Clarice Lispector.

Durante todo esse período modernista, vários textos, livros, documentos foram criados. Logo a seguir, citarei alguns; outros poucos constarão do Tomo II da nossa Tese, ou mesmo no texto deste Tomo; entretanto, cabe lembrar que a presente pesquisa científica tem o foco na **educação**, com intento de contribuir para a formação de professores, o que justifica o não aprofundamento em determinados itens que aparecerão abaixo, mas que servem de tópicos de pesquisa, aos interessados no assunto *Modernismo Brasileiro*. Enfim, baseado na obra *Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro*, de Gilberto Mendonça Teles (1983), resalto as seguintes fontes de pesquisa:

- A emoção estética na arte moderna – Graça Aranha. Conferência de abertura da Semana de Arte Moderna, em 1922.
- Arte Moderna – Menotti del Picchia. Conferência no segundo festival da Semana de Arte Moderna, em 1922.
- Prefácio Interessantíssimo, do livro “Pauliceia Desvairada” – Mário de Andrade, em 1922.
- Revista *Klaxon*, São Paulo, 1922-23.
- O livro “A Escrava que não é Isaura” – Mário de Andrade, 1924-5.

- O espírito moderno – Graça Aranha. Conferência na Academia Brasileira de Letras, 1924.

- Manifesto da poesia *Pau-Brasil* – Oswald de Andrade, 1924. **(presente no Tomo II desta Tese).**

- A Arte Moderna – Joaquim Inojosa, 1924.
- Livro de poesias *Pau-Brasil* – Oswald de Andrade, 1925.
- Revista *Estética*, Rio de Janeiro, 1924-25.
- Revista *A Revista*, Minas Gerais, 1925-26.
- Manifesto Regionalista de 1926 – Gilberto Freyre, 1926.
- Revista *Terra Roxa e outras terras*, São Paulo, 1926-27.
- Revista *Festa*, Rio de Janeiro, 1927-30.
- Revista *Verde de Cataguazes*, Minas Gerais, 1927-28.
- Manifesto do Grupo Verde – vários autores, 1927.
- Manifesto Antropófago – Oswald de Andrade, 1928. **(Tomo II desta Tese).**
- Revista de *Antropofagia*, São Paulo, 1928-1929.
- Livro *Macunaíma* – Mário de Andrade, 1928.
- Manifesto Nhengaçu Verde-Amarelo – Menotti del Picchia, Plínio Salgado, Cassiano Ricardo e outros, 1929.

- O Movimento Modernista – Mário de Andrade, 1942.
- Manifesto para não ser lido – Revista *Joaquim*, 1946.
- Revista *Joaquim*, Curitiba, 1946-1948.
- Manifesto Regionalista de 1952 – Gilberto Freyre, 1952.
- Revista *Noigandres*, São Paulo, 1952-62.
- Manifesto da Poesia Concreta – revista *Noigandres* – Augusto Campos,

Décio Pignatari e Haroldo de Campos, 1958.

- Manifesto Neoconcreto – Ferreira Gullar e outros autores, 1959.
- Manifesto Didático do Poema-práxis, Mário Chamie, 1961.
- Manifesto da Poesia Semiótica – Décio Pignatari e Luiz Angelo Pinto, 1964.
- Poema-Processo – Wladimir Dias-Pino, 1967.
- *Tropicália* – Movimento *Tropicalista* – *Tropicalismo* (A partir de 1968).

Influenciado pelo Movimento **Pau-Brasil** e **Antropofágico**, de Oswald de Andrade.

- A poesia Marginal (A partir de 1970).

3.6.2 O Movimento da poesia Pau-Brasil (1924)

O *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*, de Oswald de Andrade, foi inicialmente publicado no jornal *Correio da Manhã*, em 18 de março de 1924.

Em 1925, no ano seguinte, Oswald lança uma forma alterada e reduzida, integrante do livro *Pau-Brasil*. O manifesto fazia a proposição de uma literatura vinculada à realidade do povo brasileiro, com a busca de uma releitura da descoberta e da colonização do Brasil.

O *Manifesto Pau-Brasil* inaugurou o primitivismo nativo, que muito mais tarde, num retrospecto geral do movimento modernista, Oswald de Andrade reputaria o único achado da geração de 22. Nesse documento básico do nosso modernismo, (...) já se introduz uma apreciação da realidade sociocultural brasileira. O Manifesto Antropófago trouxe um diagnóstico para essa realidade, e motivou a Revista de Antropofagia, na sua primeira fase (maio de 1928 e fevereiro de 1929), dirigida por Alcântara Machado, circulando posteriormente, na chamada “segunda denteção”, como página semanal do Diário de São Paulo e órgão do Clube de Antropofagia (março a agosto de 1929), com secretários que se revezaram (os “açougueiros” Geraldo Ferraz, Jayme Adour da Câmara e Raul Bopp). Radicalização do primitivismo nativo, aquele Manifesto precipitou, como carta de princípios e filosofia de bolso do grupo da *Antropofagia*, o mais aguerrido da fase polêmica do Modernismo, sob a liderança de Oswald de Andrade, a divisão ideológica latente na sua divergência com as outras correntes de pensamento que então se confrontaram – duas delas, o nacionalismo metafísico, de Graça Aranha, e o nacionalismo prático *verdamarelo*, reformulado no grupo da Anta (Menotti del Picchia, Cassiano Ricardo, Plínio Salgado, Cândido Motta Filho etc.), diretamente ligadas ao Modernismo (...) (NUNES, Benedito. In: ANDRADE, 1970, p.XIV)

O *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* tinha o ideal de conciliar a cultura nativa (dos ameríndios primitivos) com a cultura intelectual vigente na década de 20. A sua proposição era “ver com olhos livres”, buscando uma linguagem simples, do povo, do verdadeiro Brasil (ABAURRE e PONTARA, 2010).

O *Movimento da Poesia Pau-Brasil*, surgido desse manifesto, baseado no nosso primeiro produto de exportação (a madeira do Pau-Brasil), defendia a criação de uma “poesia de exportação”, em virtude de que o primitivismo, como já vimos, estava em alta na Europa. Era um grito de revolta contra a dominação cultural europeia, o Eurocentrismo, que conduzia as artes do Brasil. O movimento pregou a valorização dos contrastes e da realidade da cultura brasileira. Do ponto de vista técnico das letras, o movimento fazia a proposição de uma língua brasileira (sem arcaísmos e erudições), além de enaltecer a síntese e a surpresa. (CEREJA e COCHAR, 2009).

A seguir, baseado em Oswald de Andrade (1970, p. 5-10), apresento trechos do *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*, que se encontra, na íntegra, no Anexo H, do Tomo II desta Tese. Essa apresentação feita na forma de **Quadro 1 – Manifesto da Poesia Pau-Brasil**, que contém, na sua primeira coluna, trechos do referido documento ideológico. Na segunda coluna, de minha autoria, baseado em Nunes (in: ANDRADE, 1995) existe uma explicação sucinta de interpretações feitas à luz de ideologias vigentes na época:

Trechos do Manifesto da Poesia Pau-Brasil (Grifos nossos)	Comentários educação/cultura⁷⁰
A poesia existe nos fatos. Os casebres de açafão e de ocre nos verdes da Favela, sob o azul cabralino, são fatos estéticos. (...)	Influências do Expressionismo. A visão das coisas. A natureza pictórica, as cores, as casas, a vivência do fato (realidade).
Toda história bandeirante e a história comercial do Brasil. O lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. Comovente. Rui Barbosa: uma cartola na Senegâmbia. Tudo revertendo em riqueza. A riqueza dos bailes e das frases feitas. Negras de jockey. Odaliscas no Catumbi. Falar difícil.	Uma crítica à colonização, à visão comercial do Europeu. Crítica a citações de frases feitas.
O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo. Esquecemos o gavião de penacho.	Estilo importado de vida intelectual, estilo imitativo, que desafoga numa mentalidade bacharelesca, de frases feitas da sabedoria nacional. A mania de citações de estrangeiros.
A nunca exportação da poesia. A poesia anda oculta nos cipós maliciosos da sabedoria. Nas lianas da saudade universitária. (...) A Poesia para os poetas. Alegria dos que não sabem e descobrem.	Defende a criação de uma poesia de exportação. A poesia estava oculta na cópia impensada.
A poesia Pau-Brasil. Ágil e cândida. Como uma criança. (...) A língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos. Não há luta na terra das vocações acadêmicas. Há só fardas. Os futuristas e os outros. Uma única luta – a luta pelo caminho. Dividamos: Poesia de importação. E a Poesia Pau-Brasil, de exportação. (...) Só não se inventou uma máquina de fazer versos – já havia o poeta parnasiano. (...) Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres.	Defesa da linguagem coloquial. Contribuição dos erros linguísticos. Crítica ao academicismo. Divisão de épocas: poesia de importação e de exportação. Crítica aos parnasianos, que cultuavam poemas metrificados e rimados. O culto da forma. Ver com os olhos livres da cultura importada.

⁷⁰ Para as informações constantes nessa coluna (educação/cultura) usei como referência as observações presentes em: NUNES, Benedito. Antropofagia ao alcance de todos. In: ANDRADE, Oswald. *A utopia Antropofágica*. 2. ed. São Paulo: Globo, 1995.

(Continuação)

Trechos do Manifesto da Poesia Pau-Brasil (Grifos nossos)	Comentários educação/cultura
(...) <p>O estado de inocência substituindo o estado de graça que pode ser uma atitude do espírito.</p> <p>O contrapeso da originalidade nativa para inutilizar a adesão acadêmica.</p> <p>A reação contra todas as indigestões de sabedoria. O melhor de nossa tradição lírica. O melhor de nossa demonstração moderna.</p>	Defesa da originalidade nativa. Reação contra as indigestões de sabedoria, ou seja, citações não deglutidas, nem incorporadas: apenas citadas.
<p>Apenas brasileiros de nossa época. O necessário da química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido. Sem <i>meeting</i> cultural. Práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia.</p> <p>Bárbaros, crédulos, 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.</p>	Defesa de uma cultura nacional, da época. A utilização da ciência estrangeira, somente se digerida. A defesa do empirismo, da prática. Contra as pesquisas etimológicas e a visão dos grandes problemas do homem. Pau-Brasil.

Quadro 1 – Manifesto da Poesia Pau-Brasil

A poesia Pau-Brasil buscou se revestir de um caráter primitivista, assumindo a contrariedade social e histórica do país, procurando uma síntese, com o objetivo de unir o lado doutor e o lado popular do povo brasileiro. Para isso, segundo o movimento, a literatura deveria estar vinculada à realidade, possibilitando ao povo a consciência de si mesmo, por intermédio da “redescoberta do Brasil”.

O manifesto Pau-Brasil, que é prospecto e amostra da poesia homônima, situa-se na convergência desses dois focos. Pelo primitivismo psicológico, valorizou estados brutos da alma coletiva, que são fatos culturais; pelo segundo, seu relevo à simplificação e à depuração formais que captariam a originalidade nativa subjacente, sem exceção, a esses fatos todos – uns de natureza **pictórica** (Os casebres de açafraão e de ocre nos verdes da favela...), **folclórica** (O carnaval), **histórica** (Toda a história bandeirante e a história comercial do Brasil), outros **étnicos** (A formação étnica rica), **econômicos** (Riqueza vegetal. O minério), **culinários** (A cozinha, O vatapá...) e **linguísticos** (A contribuição milionária de todos os erros). (BENEDITO NUNES, in: ANDRADE, 1995, p.10)

O livro da Poesia *Pau-Brasil*, lançado em 1925, buscou empregar o máximo do poder de síntese, defendido no manifesto do ano anterior. Oswald de Andrade procurou polemizar desde a capa da obra, com a ilustração de Tarsila do Amaral, que apresentava a Bandeira do Brasil, um símbolo nacional, sem os dizeres “*Ordem e Progresso*”, de clara influência positivista (Augusto Comte), inseridos na bandeira brasileira pela casta militar.

No lugar dos dizeres tradicionais, encontrava-se o texto “*Pau Brasil*”, com a

alusão imagética da busca de um primitivismo e da proximidade com o povo.

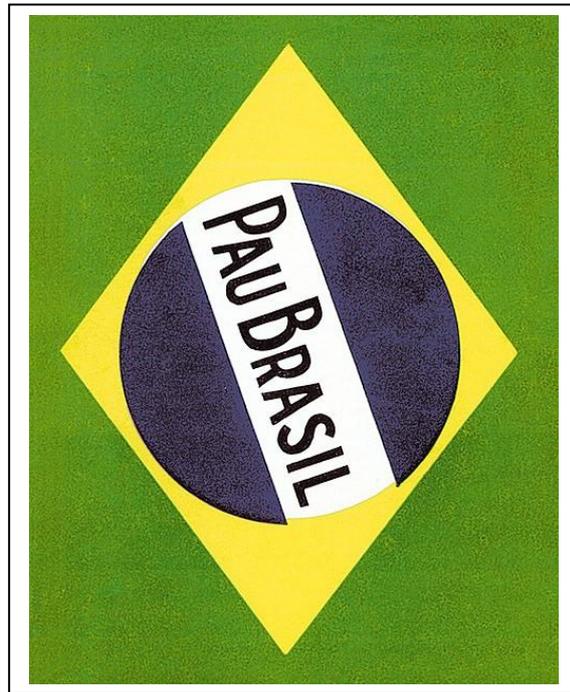


Figura 17: Capa do livro *Pau-Brasil*, de Oswald de Andrade
Reprodução fac-símile, constante da Caixa Modernista.
Fonte: SCHWARTZ, Jorge (Org.). Caixa Modernista, 2003.

No prefácio do livro, Paulo Prado, o mesmo que ajudou a financiar a Semana de Arte Moderna, assim escreve “Oswald de Andrade, numa viagem a Paris, do alto de um atelier da Place Clichy – umbigo do mundo – descobriu, deslumbrado, a sua própria terra. A volta à pátria confirmou, no encantamento das descobertas manuelinas, a revelação surpreendente de que o Brasil existia” (PRADO in: ANDRADE, 1925, p. 5)

Posso afirmar, verificando as tendências ideológicas do autor, no período da escrita desse manifesto e do Antropófago (visto logo a seguir), que houve uma influência da doutrina socialista/comunista, tão difundida na época. O movimento tinha um viés revolucionário, de esquerda, com o objetivo de se aproximar do pensamento proletário, do povo. Mas os movimentos não foram somente isso. Seria uma redução simplista pensar que a criatividade artística não tenha influenciado na ideologia primitivista de Oswald de Andrade. O manifesto era permeado de arte – principalmente, da arte poética.

3.6.3 O Verde-amarelismo e o Grupo Anta (1927)

Uma das reações contrárias ao primitivismo nacionalista do Movimento Pau-Brasil, de Oswald de Andrade, foi o surgimento, em São Paulo, do *Movimento do Verde-Amarelismo*, constituído por autores modernistas como Menotti del Picchia, Cassiano Ricardo, Guilherme de Almeida, além de Plínio Salgado (que iria aderir ao Integralismo).

O movimento pendeu para o nazifascismo, ou seja, para a extrema Direita ideológica. O grupo alegava que o movimento Pau-Brasil, assim como Oswald de Andrade, era totalmente “afrancesado”. Em 1927, os líderes tomaram a anta⁷¹ e o

⁷¹ “**Sua anta!**”, como significado de “lento, burro”, tem algo a ver com a escola da Anta? Procurei pesquisar sobre a possibilidade do pejorativo da palavra “anta” estar ligado ao radicalismo do movimento integralista e da aversão ao debate que o movimento ufanista possuía. Consegui imaginar alguém falando “- Não discute com ele, pois é um Anta”, como uma alusão a pessoa radical e, por consequência, pessoa de pouca inteligência. O radicalismo integralista, talvez, tenha maximizado a péssima fama do animal, considerado nativo. Não encontrei alusão a isso, mas não descarto a ideia, pois a imagem dos nativos sobre o animal era excelente. Veja a rápida pesquisa:

Há 500 anos, ser chamado de 'Anta' era um elogio para os nativos brasileiros, exatamente o oposto de seu significado pejorativo de hoje em dia! A anta era, e ainda é, um animal considerado sagrado pelos nativos por várias razões:

- Por ser um animal extremamente inteligente, e sua grande quantidade de neurônios foi recentemente constatada cientificamente;
- É o maior mamífero terrestre da América do Sul;
- É a jardineira de nossas florestas, sendo uma das melhores dispersoras de sementes, contribuindo na formação e manutenção da biodiversidade da Amazônia, do Pantanal, do Cerrado e da Mata Atlântica,

Abre trilhas e caminhos na mata, que eram usadas pelos nativos, e muitas estradas brasileiras surgiram através dos caminhos criados pelas antas.

Disponível em <<http://www.curtoecurioso.com/2015/04/anta-era-um-elogio-por-que-ser-chamado.html>>. Acesso em: 20 out. 2016

Via Láctea: Caminho da Anta

Tapi'i rapé significa Caminho da Anta, e era assim que os índios brasileiros conheciam os braços da Via Láctea. Seu nome (Caminho da Anta) pode até soar estranho, mas a Via Láctea, que é a maneira que conhecemos, também tem sua estranheza, afinal significa Caminho do Leite. De qualquer forma, tanto a cultura grega quanto a indígena sul-americana viam os braços da nossa Galáxia como caminhos (de alguma coisa). Para os povos indígenas, a Via Láctea também representa a morada dos deuses.

Disponível em: <<http://www.galeriadometeorito.com/2015/02/especial-constelacoes-indigenas-parte-2.html#.WCB1PPkrLIV>>. Acesso em: 20 out. 2016.

A anta é mesmo um bicho estúpido?

De jeito nenhum. “Provavelmente, a relação que se faz entre o nome do animal e uma pessoa pouco inteligente se deva às peculiares características físicas da anta”, diz o zoólogo Mario Rollo, do Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo (USP). De fato, a anta – também conhecida em algumas regiões como tapir – é um bicho muito estranho. Ela tem o corpo de um porco, cascos de boi, orelhas de cavalo e um focinho que lembra uma pequena tromba de elefante. A esquisitice não pára por aí. Suas patas traseiras têm três dedos e as dianteiras, quatro. Mas, apesar dessa aparência um tanto frankensteiniana, ela não é um bicho nada bobo. Há relatos de antas domesticadas que conseguiam até mesmo abrir maçanetas de portas. Na mata, ela é um bicho bastante tímido, que costuma demarcar o seu território com urina. Em linguagem indígena, anta quer dizer grande animal que abre caminho na mata. Isso porque, quando perseguida, ela corre desenfreadamente, derrubando as pequenas árvores e arbustos que aparecem pela frente. Considerada o maior mamífero da América do Sul, a anta (*Tapirus terrestris*) pode pesar 200 quilos e atingir 2 metros de comprimento e 1 metro de altura.

índio tupi como símbolos da nacionalidade primitiva, passando o grupo verde-amarelo a se chamar de *Escola da Anta*⁷². (CEREJA e COCHAR, 2009)

Publicaram os conhecidos Manifesto do Grupo Verde (1927) e Manifesto Nhengaçu Verde-Amarelo (1929), onde defendiam um estado forte e centralizador, além de um nacionalismo ufanista e primitivista. O grupo escolheu a Anta como representação, por ser considerado um animal nativo, tendo sido utilizado como totem Tupi. (ABAURRE e PONTARA, 2010)

3.6.4 O Movimento Antropofágico (1928)

Oswald de Andrade resolveu reagir ao nacionalismo ufanista do grupo da Escola da Anta, que havia obtido uma notoriedade nacional, naquela época. Foi organizador, junto com Alcântara Machado e Raul Bopp da *Revista de Antropofagia*, cujo no primeiro número (maio de 1928) contou com o *Manifesto Antropófago*.

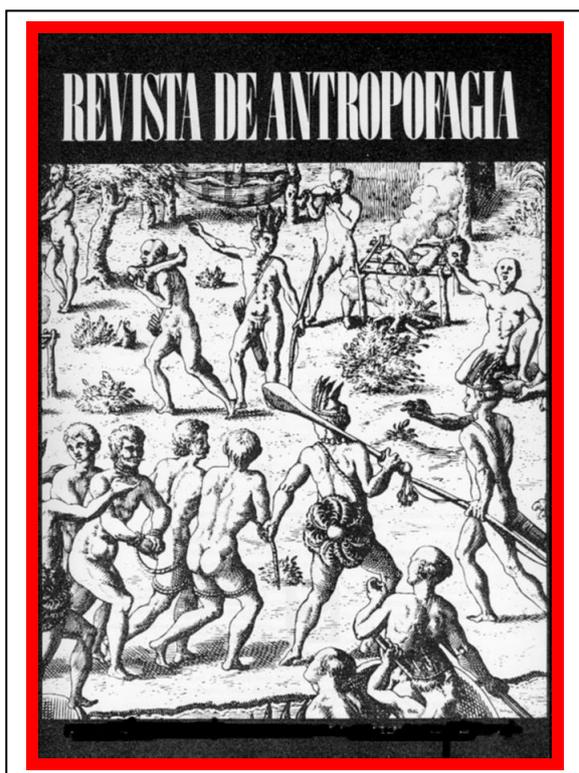


Figura 18: Capa da edição fac-similar reunindo os 16 números da Revista de Antropofagia, lançada em 1977, pela editora Metal Leve. Fonte: NICOLA, 2011, p.446.

Existem quatro espécies conhecidas: três na América do Sul (anta terrestre, anta-de-Baird e anta-da-montanha) e uma na Ásia (anta asiática).

Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/mundo-anim/a-anta-e-mesmo-um-bicho-estupido/>>. Acesso em: 20 out.2016

⁷² Grupo Escola da Anta (1926-1929) – Grupo nacionalista ufanista de direita, tendo proximidade com o Integralismo brasileiro (Nazifacismo). Tinha representantes como Plínio Salgado, Cassiano Ricardo, Guilherme de Almeida, entre outros.

A Revista de Antropofagia teve duas fases (ou “dentições”, segundo os antropófagos). A primeira contou com 10 números, publicados entre os meses de maio de 1928 e fevereiro de 1929, sob a direção de Antônio de Alcântara Machado e a gerência de Raul Bopp. A segunda apareceu nas páginas do jornal Diário de S. Paulo – foram 16 números publicados semanalmente, de março a agosto de 1929, e seu “açougueiro” (secretário) era Geraldo Ferraz. (NICOLA, 2011, p.446)

A filosofia *oswaldiana* esteve presente em outras artes como, por exemplo, a pintura. Posso citar a sua relação cultural com a esposa, Tarsila do Amaral, que criou uma das grandes obras de arte de nossa modernidade: uma pintura denominada *Antropofagia* (1928), que foi influenciada pelo próprio movimento criado por Oswald de Andrade. Esse movimento, em contrapartida, teve a sua origem numa outra obra importantíssima de Tarsila, do mesmo ano, denominada *Abaporu*.

A criação de Tarsila do Amaral, entretanto, não foi obra do acaso ou de uma intuição poética. A pintura *Antropofagia*, na verdade, surgiu da elaboração feita em anos de pesquisa artística, ideológica e, por que não dizer, sociológica. Ela faz o casamento de outras duas obras *A Negra* (1923) e *Abaporu* (1928), inventando o que os modernistas chamariam de “casamento primordial” (GOTLIB, 1998). Veja as figuras e a explicação sumária:

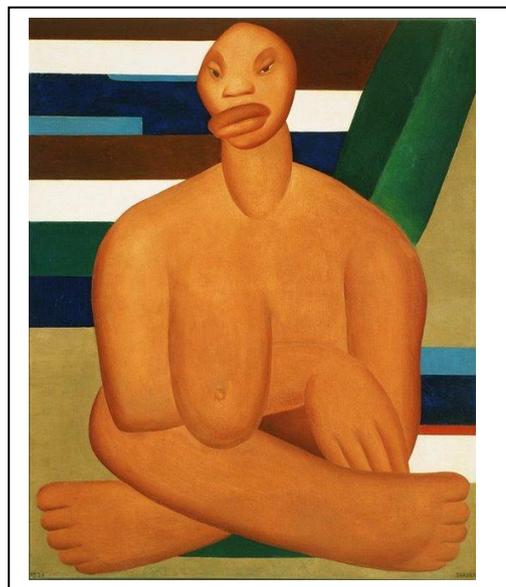


Figura 19: A Negra (1923)
Tarsila do Amaral

Fonte: www.tarsiladoamaral.com.br
(acesso em 15 Feb 2014)

A Negra (1923) foi pintada por Tarsila enquanto ela tomava aulas com Fernand Léger, com influências do *Cubismo*. A tela impressionou tanto o professor que ele mostrou para todos os alunos. *A Negra* representou para Tarsila o “símbolo” de sua infância numa fazenda, das histórias contadas por empregadas escravas, quando ela ainda era uma criança.

Existia a narração das antigas escravas, mães de bebês pequenos, que penduravam pedras nos próprios seios, amarradas por um barbante, com o objetivo de alongar as mamas. Tal façanha tinha o intento de estender o seio para jogá-lo nas próprias costas, onde o infante ficava pendurado, durante o trabalho materno, nas plantações das grandes fazendas. Assim era possível o processo de amamentação, sem o castigo dos algozes feitores. Além disso, as negras, filhas de escravos, eram as “amas-secas”, espécies de babás das crianças ricas. As pernas cruzadas sugerem, também, a autoproteção contra as torturas sexuais que as negras escravas, principalmente as mais jovens, eram geralmente submetidas.

O quadro **Abaporu (1928)** é considerado por muitos críticos e artistas, a pintura mais importante produzida no Brasil. Tarsila o elaborou para dar de presente ao escritor Oswald de Andrade, seu marido na época.



Figura 20: *Abaporu* (1928)
Tarsila do Amaral

Fonte: www.tarsiladoamaral.com.br
(acesso em 15 Fev 2014)

Quando Oswald viu a tela, assustou-se e chamou os amigos, também escritores, Raul Bopp e Mário de Andrade. Por alguns minutos ficaram olhando

aquela figura estranha, denominada pela própria autora como “esquisita” e acharam que ela representava algo de excepcional. Tarsila do Amaral lembrou de seu dicionário Tupi-Guarani, que pegou e folheu algumas páginas: buscou as palavras homem (*Aba*) e que come carne humana (*Poru*); estava batizado o Abaporu (o homem que come carne humana).

TARSILA – Seu presente de aniversário.

OSWALD – Mas que coisa extraordinária! Eu vou telefonar para o Raul Bopp e pedir para que ele venha imediatamente!

TARSILA – Afinal, você gostou ou não gostou?

OSWALD – É a melhor coisa que você fez na vida! Parece um selvagem, uma criatura do mato, um/

TARSILA – (*Emenda*) Um antropófago?

OSWALD – É isso aí! Como vamos chamá-lo?

TARSILA – (*Abre o dicionário de Montoya*) Abaporu, na língua dos índios, é o homem que come carne humana.

OSWALD – Então pronto. Está batizado.

(...)

(FOCO EM MÁRIO).

MÁRIO – *Abaporu*?!

TARSILA – Você gosta? O Raul Bopp achou esquisito, mas gostou muito.

MÁRIO – Eu também gosto muito. Como é que chegou a isso?

TARSILA – Também me pergunto! Esse pé, essa mão, essa cabecinha de alfinete, o cactus ao fundo! Parece personagem de história de assombração...

MÁRIO – Eu sou contra as palavras que literatizam o quadro prejudicando a sensação estética puramente plástica. Mas esse indígena tem cheiro forte de terra brasileira...

OSWALD – O índio é que era feliz! Vivia sem leis e sem reis. Não tinha polícia, recalques, nem Freud, nem vergonha de ficar pelado! **Que tal se a gente voltasse a comer tudo de novo? O que você acha de lançar um movimento, hein, Mário?**

MÁRIO – **Outro movimento?**

OSWALD – Um movimento nativista como nunca se viu! Contra o europeu que chegou trazendo a gramática, a catequese e a ideia do pecado! Foi isso que acabou com o Brasil, Mário!

(MÁRIO E TARSILA RIEM.)

OSWALD – **Vamos nos tornar antropofágicos e lançar oficialmente a Antropofagia Brasileira de Letras!**

(...)

OSWALD – Vocês não compreendem que é necessário vir tudo abaixo! Não atinaram para a ação nefanda da catequese e da submissão à cultura europeia! Eles não têm nada pra dar pra gente!

TARSILA – Mas você se expressa na língua deles para dizer isso! E tem mais uma coisa: a primeira pessoa que falou de antropofagia foi o Mário!

OSWALD – O quê???!

TARSILA – Vamos tratar de engolir a Europa! O que não der pra digerir a gente cospe fora! Quem disse que o Brasil devia funcionar como um grande estômago quatro anos atrás!?! (AMARAL, 2004, p.46-50)

Diz-nos a história desses ilustres personagens, que foi a partir daí que Oswald de Andrade passou a escrever o *Manifesto Antropófago*, que possuiu a caricatura da obra *Abaporu* como ilustração.

O *Abaporu* foi uma das telas mais caras já vendidas até hoje no Brasil, alcançando o valor de US\$1.500.000, sendo comprada pelo colecionador argentino Eduardo Costantini. Atualmente, ela se encontra no *Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires* (MALBA)⁷³, denominado como *Fundación Constantini*.

Na obra ***Antropofagia* (1928)** ocorre o “casamento primordial” entre as suas obras *A Negra* (1923) e *Abaporu* (1928). Naquela tela, o “homem que come homem” aparece invertido em relação a obra original. Tornou-se, também, uma das obras mais significativas de Tarsila e representa o ato inaugurador da nossa cultura, com a execução do *processo antropofágico* elaborado pela artista, onde o ***macho*** (*Abaporu*), de descendência indígena e a ***fêmea*** (*A Negra*), de origem africana, efetuam o “cruzamento”, dando origem ao terceiro: o povo brasileiro.



Figura 21: *Antropofagia* (1928)
Tarsila do Amaral

Fonte: www.tarsiladoamaral.com.br
(acesso em 15 Fev 2014)

Cabe ressaltar, ainda, que essas três obras foram pintadas com as cores vivas, alegres, que representam a nação tropical brasileira, presentes na nossa bandeira, dentre as quais podemos citar: o verde, o amarelo e o azul.

O quadro *Antropofagia* recebeu influência do movimento antropófago oswaldiano, sendo pintado no mesmo ano do lançamento do manifesto (1928), que teve como caricatura o rascunho de *Abaporu*.

⁷³ MALBA (Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires) – ver www.malba.org.ar (Fundación Costantini).

O *Manifesto Antropófago* (1928), de Oswald Andrade, publicado na Revista de Antropofagia, foi proposto como reação direta ao nacionalismo ufanista do Grupo Anta.

O movimento antropofágico surgiu como uma nova etapa do nacionalismo Pau-Brasil e como resposta ao grupo verde-amarelista, que criara a Escola da Anta.

Em sua primeira “dentição”, iniciada com o polêmico Manifesto Antropófago, assinado por Oswald de Andrade, a revista foi realmente um espelho da miscelânea ideológica em que o movimento modernista se transformara: ao lado de artigos de Oswald, Alcântara Machado, Mário de Andrade e Drummond, encontravam-se textos de Plínio Salgado (em defesa da língua Tupi) e poemas de Guilherme de Almeida, ou seja, de típicos representantes da Escola da Anta.

Já a segunda “dentição” apresenta-se definida ideologicamente – houve, até mesmo, uma ruptura entre Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Afinal, vivia-se uma época de definições. Continuam antropófagos Oswald, Raul Bopp, Geraldo Ferraz, Oswald Costa, Tarsila do Amaral e a jovem Patrícia Galvão, a Pagu. Os alvos das “mordidas” são Mário de Andrade, Alcântara Machado, Graça Aranha, Guilherme de Almeida, Menotti del Picchia e, naturalmente, Plínio Salgado. (NICOLA, 2011, p.446)

A Escola da Anta, ligada ao Integralismo do líder Plínio Salgado, possuía uma xenofobia, baseada em um nacionalismo ufanista.

Os antropófagos, ao contrário, não negavam a cultura estrangeira, mas defendiam a sua “deglutição” a sua “devoração metafórica”. Esta, era uma devoração simbólica da influência estrangeira, mas aproveitando as suas inovações para construir a própria identidade da cultura nacional. Tratava-se, portanto, de um aprofundamento do primitivismo da Poesia Pau-Brasil.

Era uma metáfora do que deveria ser realmente assimilado, para que os brasileiros adquirissem uma verdadeira independência cultural. A ironia, figura de linguagem bastante usada, estava no início do Manifesto com o: “*Tupy or not tupy, that is the question*”, como uma paródia a conhecida frase de Hamlet, personagem do renomado Shakespeare “*To be or not to be, that is the question*”.

Respeitando-lhe a flexibilidade, o tom apologético, a alusividade e o caráter doutrinário, distinguimos nele, para efeito de análise, os três planos seguintes: o da *simbólica da repressão* ou da crítica da cultura; o histórico-político da *revolução caraíba*, e o filosófico, das *ideias metafísicas*. (NUNES in ANDRADE, 1995, p.xxvii)

Pela citação direta supracitada, portanto, serão inseridos comentários em trechos do Manifesto Antropófago, associando-os, quando possível, aos *três planos culturais/educativos*, que serão elencados na tese, mais adiante. O plano da

simbólica repressão da colonização europeia (crítica da cultura); o da consideração histórica-política para a consecução da *revolução caraíba* (reação anticolonialista); e o das *ideias metafísicas* (constituição filosófica antropofágica).

O Manifesto Antropófago, apresentado a seguir no **Quadro 2**, na forma de trechos comentados, se encontra na íntegra no **Anexo I**, do Tomo II desta tese, lá com a ortografia original.

MANIFESTO ANTROPÓFAGO (Trecos) Grifos nossos	Comentários educação/cultura ⁷⁴
<p>Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.</p> <p>---</p> <p>Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz.</p>	<p>Ideias metafísicas (filosofia) A metáfora da antropofagia oswaldiana gira em torno de assimilar a cultura do outro, somente no que interessa, numa troca mútua de conhecimentos. A palavra “antropofagia” é ferramenta de escândalo, para ferir a imaginação do leitor. Crítica ao individualismo.</p>
<p><i>Tupi, or not tupi that is the question.</i></p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) Paródia jocosa do dilema hamletiano “<i>To be or not to be, that is the question</i>”. Hamlet escreve “Ser ou não ser, eis a questão.” Oswald, com a paródia, traz a dúvida: “Tupi ou não tupi – esta é a questão.” O que somos? De onde viemos? Nacionalismo em forma de paródia.</p>
<p>Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos.</p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) - Crítica ao aparelhamento colonial político e religioso repressivo. - Mãe dos Gracos: a moral severa, o culto à virtude. <i>Cornelia Scipionis Africana</i>, foi uma senhora romana do século II a.C., mãe dos irmãos Gracos (Tibério e Caio), conhecida pela sua virtude e força de caráter.</p>
<p>Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago.</p>	<p>A palavra “antropofagia” é ferramenta de escândalo, para ferir a imaginação do leitor. Incorporação do outro.</p>
<p>Estamos fatigados de todos os maridos católicos suspeitos postos em drama. Freud acabou com o enigma mulher e com os sustos da psicologia impressa.</p>	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) - Crítica à falsidade da sociedade patriarcal, com influência da sexualidade freudiana. Ironia aos livros publicados com “psicologia impressa” que causam susto ao leitor. - Cabe destacar que a teoria freudiana teve relevante importância em toda a obra de Oswald.</p>
<p>O que atropelava a verdade era a roupa, o impermeável entre o mundo interior e o mundo exterior. A reação contra o homem vestido. O cinema americano informará.</p>	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) Crítica ao aparelhamento colonial político e religioso repressivo. Crítica ao “imperialismo” do cinema americano.</p>
<p>Filhos do sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferozmente, com toda a hipocrisia da saudade, pelos imigrados, pelos traficados e pelos <i>touristes</i>. No país da cobra grande.</p>	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) Cobra Grande – significa a Selva Amazônica. Na mitologia indígena “cobra grande” é o espírito das águas. Posteriormente, em 1931, o poeta Raul Bopp utiliza essa mitologia para publicar o seu poema antropofágico “Cobra Norato”</p>

⁷⁴ Para as informações constantes nessa coluna (educação/cultura) usei como referência as observações presentes em: NUNES, Benedito. Antropofagia ao alcance de todos. In: ANDRADE, Oswald. **A utopia Antropofágica**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1995. p.15-39

(Continuação)

MANIFESTO ANTROPÓFAGO (Trechos) <i>Grifos nossos</i>	Comentários educação/cultura
<p>(...) Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência palpável da vida. E a mentalidade pré-lógica para o Sr. Lévy-Bruhl estudar.</p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) Crítica da cultura. Uma intelectualidade que importa consciência enlatada, conforme a alimentação industrializada. Temos uma mentalidade pré-lógica.</p> <p><i>Lucien Lévy-Bruhl</i>, sob influência da teoria sociológica de Émile Durkheim, procurou elaborar uma ciência dos costumes. Acreditava que a moral era determinada pelas épocas históricas e pelos grupos sociais. Assim, afirmava que a moral era relativa, passível de ser aceita ou não pelos homens, constituindo um meio — variável de acordo com as diferentes culturas. Para comprovar suas teses, dedicou-se ao estudo das sociedades chamadas primitivas. Segundo Lévy-Bruhl, os homens das sociedades primitivas teriam uma mentalidade pré-lógica, que não estaria submetida aos princípios de contradição e causalidade, mas seria baseada em representações míticas.</p>
<p>Queremos a Revolução Caraíba. Maior que a revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem. Sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem. A idade de ouro anunciada pela América. A idade de ouro. E todas as girls. (...)</p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) Caraíbas (ou Carahibas) – uma das primeiras tribos indígenas a entrarem em contato com os portugueses. Revolução caraíba: reação anticolonialista.</p>
<p>Nunca fomos catequizados. Vivemos através de um direito sonâmbulo. Fizemos Cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará.</p>	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) Crítica ao aparelhamento colonial político e religioso repressivo. Miscigenação com o negro (Bahia) e o indígena (Belém) – sociedade cultural miscigenada.</p>
<p>Mas nunca admitimos o nascimento da lógica entre nós.</p>	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) Retorno ao nacionalismo, baseado na teoria pré-lógica de Lévy-Bruhl A não aceitação para a colonização.</p>
<p>Contra o Padre Vieira. Autor do nosso primeiro empréstimo, para ganhar comissão. O rei-analfabeto dissera-lhe: ponha isso no papel, mas sem muita lábia. Fez-se o empréstimo. Gravou-se o açúcar brasileiro. Vieira deixou o dinheiro em Portugal e nos trouxe a lábia.</p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) Crítica ao aparelhamento colonial político e religioso repressivo. Exploração econômica da metrópole. Brasil enganado pela lábia europeia. Padre Vieira: retórica e eloquência colonizadora.</p>
<p>O espírito recusa-se a conceber o espírito sem o corpo. O antropomorfismo. Necessidade da vacina antropofágica. Para o equilíbrio contra as religiões de meridiano. E as inquisições exteriores.</p>	<p>Ideias metafísicas (filosofia) Filosofia antropofágica. Vacina contra as inquisições de costumes exteriores.</p>
<p>Só podemos atender ao mundo orecular.</p>	<p>Ideias metafísicas (filosofia) Orecular = relativo a orelha. “Orecular” remete tanto a <i>oráculo</i> quanto a <i>orelha</i>. Refere-se às tradições orais, ao poder das previsões, à importância do ouvido, da escuta. Empirismo e lendas primitivas.</p>

(Continuação)

MANIFESTO ANTROPÓFAGO (Trechos) Grifos nossos	Comentários educação/cultura
Tínhamos a justiça codificação da vingança. A ciência codificação da Magia. Antropofagia. A transformação permanente do Tabu em totem.	<p>Ideias metafísicas (filosofia) “A operação que se liga ao rito antropofágico é a da transformação do tabu em totem. Do valor oposto ao valor favorável. A vida é devoração pura”.⁷⁵ Transformar o Tabu em totem pode ser associado à metáfora de incorporar as qualidades do outro, que me são úteis. Freud possui um livro intitulado “Totem e Tabu”, onde apresenta a passagem do homem natural ao social, da natureza à cultural, onde cria a hipótese mítica do assassinato do pai tirânico e seu canibalismo. Freud define o tabu como um termo que possui dois sentidos contraditórios: por um lado é “sagrado” e por outro “proibido”. A inversão dos termos, por Oswald, é intencional.</p>
Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dinâmico. O indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas. E o esquecimento das conquistas interiores.	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) - Influência do Futurismo. Movimentar o pensamento vítima do sistema.</p>
Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) - Repetição dos caminhos; das ideias; dos roteiros.</p>
O instinto Caraíba.	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo): - O instinto contra essa opressão por repetição de roteiros.</p>
Morte e vida das hipóteses. Da equação eu parte do Cosmos ao axioma Cosmos parte do eu. Subsistência. Conhecimento. Antropofagia.	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) - Mudança de hipóteses eurocentristas.</p>
Contra as elites vegetais. Em comunicação com o solo.	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) Elites vegetais – crítica à elite intelectual brasileira, que copiava os europeus. O vegetal faz alusão para a falta de mobilidade, presente nos animais.</p>
Nunca fomos catequizados. Fizemos foi o Carnaval. O índio vestido de senador do Império. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses.	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) Crítica ao aparelhamento colonial político e religioso repressivo. Ironia ao romântico José de Alencar, que apresenta uma prosa urbana influenciada pela corte.</p>
Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista. A idade de ouro. <i>Catiti Catiti</i> <i>Imara Notiá</i> <i>Notiá Imara</i> <i>Ipeju.</i>	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) - Defesa das ideias comunistas. Aproximação de Oswald com a esquerda política. O comunismo é a aproximação do primitivismo, a ajuda mútua. - <i>Catiti catiti/ Imara Notiá / Notiá Imara / Ipeju</i> – Língua indígena. Couto Magalhães traduziu por: <i>Lua nova, ó Lua Nova! Assopra em Fulano lembranças de mim.</i> (ANDRADE, 1995, p. 16)</p>
(...) Perguntei a um homem o que era o Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chama-se Galli Mathias. Comi-o.	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) Galli Mathias: trocadilho com a palavra “<i>galimatias</i>”, na Língua Portuguesa, substantivo masculino, que significa “discurso verborágico, esquisito, hermético, ininteligível”, ou seja, uma enrolação. Ridiculamente confuso.</p>

⁷⁵ (ANDRADE, Oswald de. A crise da filosofia Messiânica. **A utopia antropofágica.** São Paulo: Globo, 1995. p. 101.)

(Continuação)

MANIFESTO ANTROPÓFAGO (Trechos) Grifos nossos	Comentários educação/cultura
Só não há determinismo onde há o mistério. Mas que temos nós com isso?	Ideias metafísicas (filosofia)
Contra as histórias do homem que começam no Cabo Finisterra. O mundo não datado. Não rubricado. Sem Napoleão. Sem César.	Revolução caraíba (anticolonialismo) Cabo Finisterra (Espanha): por muito tempo foi considerado a "Finis Terrae", o Fim da Terra, nasceram à sua volta uma série de lendas. Teve papel importante na construção da identidade europeia. Existem ligações míticas com o cabo, por exemplo, a prática do culto celta ao sol. Situa-se a 90km de distância de Santiago de Compostela, sendo o destino final dos muitos peregrinos que percorrem os caminhos de Santiago. Portanto, contra a história dos europeus, dos homens do fim do mundo.
(...) Contra as sublimações antagônicas. Trazidas nas caravelas.	Revolução caraíba (anticolonialismo) - Sublimação (da psicologia): mecanismo de defesa, transferindo atitudes. - Significado básico seria: transferências em forma de ataques.
Contra a verdade dos povos missionários, definida pela sagacidade de um antropófago, o Visconde de Cairu: - É mentira muitas vezes repetida.	Revolução caraíba (anticolonialismo) Visconde de Cairu: José da Silva Lisboa foi político e jurista brasileiro. Nasceu em 16 de julho de 1756 em Salvador, Bahia. Faleceu no Rio de Janeiro no dia 20 de agosto de 1835. Fundador do jornal "Conciliador do Reino Unido", defendeu os direitos do Príncipe e ponderou as vantagens da monarquia continental; conseguiu influenciar para a liberação dos portos brasileiros. Foi Desembargador da Mesa do Paço e da Casa de Rogo, Deputado e Senador. Tornou-se Barão em 1825, e Visconde em 1826, sendo feito Senador do Império. Em 1832, lutou pela criação de uma Universidade no Rio de Janeiro.
Mas não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma civilização que estamos comendo, porque somos fortes e vingativos como o Jabuti.	Simbólica repressão (crítica da cultura) - Crítica aos escolhidos para a colonização: os excluídos. Jabuti: do Tupi-guarani <i>y-abu-ti</i> : o que tem fôlego e é resistente, imagem da paciência organizada. Em todos os lances do folclore em que aparece, o jabuti desempenha a astúcia espontânea e oportuna: vence o veado na corrida, tapeia a raposa, mede forças e vence a anta, embroma a onça e faz outras travessuras.
Se Deus é a consciência do universo Incriado, guaraci é a mãe dos viventes. Jaci é a mãe dos vegetais.	Ideias metafísicas (filosofia) <i>Guaraci</i> ou <i>Quaraci</i> (do tupi <i>kwara'si</i> , "sol") na mitologia tupi é o grande caraíba que se transformou no Sol, depois de dar a vida a todos os seres. Encarregado de dirigir o reino animal, sendo conhecido, também, como <i>Coaraci</i> . <i>Jaci</i> (do tupi <i>îasy</i>) – a grande caraíba que se transformou em astro estelar. É caçada pela onça que a persegue durante todo o mês devorando-a e renasce na lua crescente, até o esplendor da lua cheia. Mãe dos vegetais.

(Continuação)

MANIFESTO ANTROPÓFAGO (Trechos) Grifos nossos	Comentários educação/cultura
<p>(...) O pater famílias e a criação da Moral da Cegonha: Ignorância real das coisas + falta de imaginação + sentimento de autoridade ante a prole curiosa.</p>	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) “Também ficou recolhido nesse substrato, por obra do patriarca puritano e de sua ‘Moral de Cegonha’, a sexualidade envergonhada que nossos ancestrais indígenas não teriam conhecido, e que esse mesmo Senhor, austero na Casa Grande, soltou no desenfreio sem-vergonha da Senzala...” (NUNES in ANDRADE, 1995, p.17) - Moral da Cegonha se refere às falsidades sociais, muitas oriundas da sexualidade.</p>
<p>(...) Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade.</p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) A felicidade era o primitivo. A comunidade em harmonia.</p>
<p>Contra o índio de tocheiro. O índio filho de Maria, afilhado de Catarina de Médicis e genro de D. Antônio de Mariz.</p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) Oswald refere-se ao índio Peri, personagem do livro “O Guarani” de José de Alencar. No livro Peri é chefe dos Goitacá e apaixonou-se por Ceci, filha de Dom Antônio de Mariz. Para salvar Ceci de uma cilada, o índio acaba entrando em guerra com os Aimorés, notórios antropófagos. Em um ato de bravura, Peri se envenena e vai lutar com os Aimorés para que eles o capturem e, ao comerem sua carne, morram envenenados. Ao narrar esta estória, José de Alencar inverteu a lógica indígena e o ritual antropofágico. Contra o indígena cavaleiro medieval, aporuguesado.</p>
<p>A alegria é a prova dos nove.</p>	<p>Ideias metafísicas (filosofia): Prova dos nove: elaboração matemática para comprovar o resultado de operações aritméticas elementares. Dedução da afirmação: a alegria é não ter dúvidas; é a comprovação; é ter certezas.</p>
<p>No matriarcado de Pindorama.</p>	<p>Ideias metafísicas (filosofia) MATRIARCADO (Latim “<i>mater</i>” = mãe / Grego “<i>archein</i>” = governar) é uma forma de sociedade na qual o poder é exercido pelas mulheres, e especialmente, pelas mães da comunidade. PINDORAMA admite três significados: - designação para o local mítico dos povos tupis-guaranis, que seria uma terra livre dos males. Para os tupis a “invasão de Pindorama” é mais conhecida como “descoberta do Brasil”; - região de palmeiras (Pindorama, na língua indígena, significa “país das palmeiras”). - nome pelo qual os povos dos Andes peruanos e dos Pampas se referem ao Brasil. Significa, portanto, matriarcado primitivo brasileiro, ou a busca desse matriarcado. Oswald realiza uma referência à libertação do sujeito, em oposição ao patriarcado. Para ele, o patriarcado é um sistema amplamente castrador.</p>
<p>Contra a Memória fonte do costume. A experiência pessoal renovada.</p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) - Contra a tradição. Aproximação do espírito renovador do Futurismo.</p>
<p>(...) Contra Goethe, a mãe dos Gracos, e a Corte de D. João VI.</p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) - Goethe: o senso de equilíbrio e a plenitude da inteligência. - Corte de D. João VI: a dominação estrangeira.</p>

(Continuação)

MANIFESTO ANTROPÓFAGO (Trechos) Grifos nossos	Comentários educação/cultura
<p>(...) Contra Anchieta cantando as onze mil virgens do céu, na terra de Iracema, - o patriarca João Ramalho fundador de São Paulo.</p>	<p>Revolução caraíba (anticolonialismo) - Anchieta: o fervor apostólico e a pureza. - Iracema: do romance de José de Alencar. Anagrama de América. - João Ramalho foi um explorador português. Era casado em Portugal com Catarina Fernandes, a quem nunca mais viu depois da partida em 1512, em uma nau, buscando o Brasil. Naufragou na costa de São Paulo, por volta de 1513. Encontrado pela tribo dos <i>Guaianases</i>, adaptou-se a tribo e casou com a filha do cacique Tibiriçá, Bartira, batizada Isabel Dias. Do casamento resultaram nove filhos (estabelecendo o cunhadismo). João teve filhos, também, com numerosíssimas índias, já que na cultura nativa havia grande liberdade sexual e, além do mais, Ramalho queria agradar os demais caciques e estabelecer vínculos, ao receber suas filhas. Com os filhos, estabeleceu postos no litoral para fazer comércio com europeus, vendendo indígenas prisioneiros para serem escravizados, reabastecendo os navios em trânsito e negociando o pau-brasil.</p>
<p>Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud - a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama.</p>	<p>Simbólica repressão (crítica da cultura) - Repressão social europeia. A prostituição como consequência da opressão sexual (sem complexos, sem loucura). Contra as roupas que oprimem a sexualidade.</p>
<p>Oswald de Andrade Em Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha (Revista de Antropofagia, Ano I, Nº. I, maio de 1928, grifos nossos</p>	<p>- Piratininga: nome indígena para a região onde foi fundada a cidade de São Paulo. - Bispo Sardinha, isto é, Pero Fernandes, morto em um ritual antropofágico, pelas tribos dos Caetés, no ano de 1556. Naufragou no litoral do nordeste brasileiro e morreu como vítima sacrificial dos indígenas caetés. Oswald equivocou-se nas datas, acrescentando 2 anos ao tempo decorrido entre a morte do Bispo Sardinha e o ano de publicação do Manifesto Antropófago.</p>

Quadro 2 – Manifesto Antropofágico comentado

Para Oswald de Andrade, conforme se observa no manifesto supracitado, os intelectuais brasileiros, que possuíam “ideias vegetais”, “pensamentos enlatados”, sem mobilidade, deveriam adotar uma postura crítica perante a cultura europeia, “deglutindo” apenas o que fosse realmente útil para o Brasil e eliminando todo o resto.

Uma clara contraposição a propostas anteriores que agregavam o estrangeiro à nossa cultura, mesclando hábitos e costumes, com posicionamento artificial para louvar os símbolos de uma falsa nacionalidade brasileira.

Os manifestos da Poesia Pau-Brasil (1924), o livro Pau-Brasil (1925) e o Manifesto Antropófago (1928) comprovam momentos essenciais da descoberta da filosofia oswaldiana, transformando-se numa filosofia antropofágica, onde o brasileiro

aparece como *uma espécie de estrangeiro de si mesmo*: um hóspede da cultura alheia (ROCHA in: RUFFINELLI; ROCHA, 2011).

A antropofagia está obcecada pelo tema da identidade cultural nacional, a partir de um “nós”, cujas fronteiras são nacionais e multiétnicas, a primeira pessoa do plural, sujeito e objeto de todo o Manifesto. Ao procurar responder à questão básica sobre “o que somos” ou “o que nos une”, a metáfora antropófaga indica que o que nos une é o outro, é o fato de ele existir, de termos interesse por ele e sobretudo de quisermos devorá-lo. (ALMINO in: RUFFINELLI; ROCHA, 2011, p.55)

Apesar de existirem certas críticas quanto a **originalidade oswaldiana**, cabe destacar que **ela realmente existe**. O original, apesar das influências das vanguardas europeias, conforme visto anteriormente, está na constituição da filosofia antropofágica oswaldiana:

1. Enquanto Montaigne, Rosseau e posteriores transformam o canibal em “*bom selvagem*”, o que passa a influenciar a literatura Romântica, idealizada, com o perfil nativo de cavaleiro medieval (indianismo);

2. Enquanto Tristan Tzara, Francis Picabia, Paul Válerly e outros apresentam um canibalismo dadaísta, destruidor e anárquico, que busca *despedaçar* a cultura do outro, em atitudes violentas;

3. Oswald de Andrade transforma o primitivo brasileiro em um “*mau selvagem*”, devorador do colonizador europeu, capaz de realizar uma “revolução caraíba” e se libertar do opressor estrangeiro, incorporando somente o que lhe interessa, mediante um ritual cultural festivo. A violência dá lugar, entretanto, ao hibridismo cultural, ou seja, a mistura das identidades (Oswald não nega o outro, mas a “não reflexão” sobre as influências recebidas desse outro).

O fato comprovado é que Oswald de Andrade contribuiu significativamente para a *mudança do eixo de direção da cultura brasileira*, criando uma das mais importantes filosofias do modernismo brasileiro, que originaria um movimento, que hoje pretendo potencializar para a educação caraíba: A **Antropofagia Cultural Brasileira**.

A Antropofagia Cultural Brasileira foi um movimento que teve origem na década de 20, século XX. O movimento antropofágico teve como principal objetivo romper com padrões artísticos, culturais e políticos, enfim, estéticos, instituídos na época. Estes modelos originários da Europa – região na época considerada “berço da civilização” – eram importados pelas elites brasileiras de então, sem nenhuma ou muito pouca contextualização. Os antropófagos culturais, que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922, caracterizaram-se por produzirem, por meio de suas produções

artísticas, uma aguda e pertinente crítica ao que vinha sendo feito até então pelos intelectuais brasileiros nos mais diferentes setores da chamada produção cultural nacional. (BARCELOS, 2013, p.72)

O escritor Oswald de Andrade utilizou o termo do manifesto para originar um movimento, de nacionalismo crítico, que fazia a previsão simbólica de “deglutir, devorar, mastigar as influências estrangeiras, principalmente as europeias”; com o objetivo de “recriar” a cultura brasileira.

A *Antropofagia Cultural Brasileira* defende a criação de novos hábitos, pela comunhão devorativa, que propõe recriar o que está pronto, muitas vezes de forma impensada, formando um terceiro elemento. É importante ressaltar que esse exercício *não é unilateral*, mas ocorre de forma simultânea. Mais especificamente: aprendemos com o outro e o outro aprende conosco. (BARCELOS, 2013)

O pensamento antropofágico ressalta a importância das descobertas, por intermédio do diálogo. Numa conversa com o outro – na literatura e na construção da identidade cultural – ambos devem ter a consciência que se devoram, metaforicamente falando. Aqui, nessa tese, realizo uma transformação pelo conhecimento; uma “mastigação” coletiva. Assim escreve Barcelos (2013):

A postura do diálogo e de escuta que adotei neste texto está de acordo com a perspectiva antropofágica proposta pelo escritor Silviano Santiago, quando este defende a urgência em **rompermos com o pensamento adesista e imitador de certa parcela da elite intelectual brasileira**. Uma intelectualidade que se acostumou a viver em grande parte de sua vida de costas voltadas para a cultura do povo do qual faz parte. (...) Nem mesmo a **historiografia acadêmica e oficial brasileira foi capaz de romper com esta visão eurocêntrica**, e perceber a valiosa contribuição que as culturas africanas e indígenas têm a oferecer ao se colocarem em diálogo a cultura da modernidade ocidental. (BARCELOS, 2013, p.25, grifo nosso)

A Antropofagia Cultural propõe essa “negociação” entre as culturas. *Engolir e, simultaneamente, ser engolido*. Tudo isso, contudo, com a prévia reflexão crítica do que realmente é bom para a nossa cultura?

Não somos libertos de nossos grilhões de conduzidos pelos estrangeiros à nossa *latinidade*, principalmente pelos europeus, até a II Guerra Mundial, no eurocentrismo; e pelos Norte-Americanos, a partir da II Guerra Mundial, no seu imperialismo.

Com baixa autoestima, nós latinos, adoramos tudo o que é de fora. Ainda mantemos o *complexo de vira-lata*⁷⁶, ressaltado por Nelson Rodrigues. Enaltecemos, endeusamos o estrangeiro. Romantizamos, colocando em um pedestal idealizado, a Europa e a América do Norte. Esse é um fator que influencia sobremaneira a nossa literatura, a nossa educação e a nossa identidade cultural, sendo um dos principais motivos para a escassez de conhecimento a respeito dos pensadores patrícos. Seguimos o que se diz, sem aprofundar a nossa leitura de mundo, emulando os intelectuais com realidades distintas, de geopolíticas diferentes.

Nós, latinos, precisamos de menos *impressionismo*⁷⁷ e de mais *expressionismo*⁷⁸. Nosso sangue necessita da expressão criativa para a criação de novos valores, novos nomes de intelectuais que conduzam a ideologia regional. Não importam as casas, os prostíbulo, as avenidas; não importa a Europa, os Estados Unidos, a China; importa é a “visão” que desejamos construir sobre eles. Para isso, devemos nos conhecer melhor; temos que nos unir para um autoconhecimento que deve novamente retroceder, rumo ao passado, até o encontro entre indígenas, brancos e negros.

A herança da *Antropofagia Cultural Brasileira* é imensa. Os desdobramentos de sua arte ultrapassaram fronteiras e influenciam a nossa cultura até na atualidade. Um dos movimentos herdeiros é o *Tropicalismo*⁷⁹, ou *Tropicália*; movimento esse que foi desaguar na “Literatura Marginal”⁸⁰:

Um movimento que considero herdeiro legítimo da Antropofagia Cultural Brasileira é o *Tropicalismo*, ou *Tropicália*. Esse movimento constituiu-se em uma tendência que se manifestou em vários campos da cultura nacional, como por exemplo nas artes plásticas com Hélio Oiticica. Vale lembrar que

⁷⁶ Essa expressão, *complexo de vira-lata*, foi criada por Nelson Rodrigues, após a derrota do Brasil na copa de 1950, para o Uruguai (Bra 1 x 2 Uru). Ele usou para definir o sentimento de inferioridade que o brasileiro se coloca, voluntariamente, diante do resto do mundo. Para ele “*O brasileiro é um narciso às avessas, que cospe na própria imagem. Eis a verdade: não encontramos pretextos pessoais ou históricos para a autoestima*”.

⁷⁷ Impressionismo – movimento artístico que surgiu na pintura francesa, no século XIX. Os pintores buscavam retratar o “belo” da natureza e suas telas eram pintadas, geralmente, ao ar livre. A concepção era capturar a *impressão* que o mundo causava na alma do artista. (Fora para dentro).

⁷⁸ Expressionismo – movimento de vanguarda europeia, surgido na Alemanha, no início do século XX. Era opositora ao impressionismo e pregava que a arte deveria ser pessoal e intuitiva, onde predominasse a visão interior do artista – a *expressão* de mundo. (Dentro para fora).

⁷⁹ Tropicalismo – Clima de experimentação rítmica e musical da Tropicália, no final da década de 60 e início da 70. O Tropicalismo contou com artistas, principalmente músicos, como Tom Zé, Caetano Veloso, Gilberto Gil e outros artistas, como Torquato Neto e Capinan.

⁸⁰ Literatura Marginal – O Tropicalismo foi desaguar, a partir da década de 70, na “Literatura Marginal” que teve destaque por combater dos Governos Militares (1964 – 1985) de forma alternativa: poesias mimeografadas, textos pendurados em varais, ou jogados das janelas de prédios. Dentre os artistas mais famosos da Literatura Marginal temos Paulo Leminski, Chacal, Francisco Alvim e Pedro Lage.

foi uma instalação feita por ele intitulada *Tropicália*, exposta no Museu de Arte Moderna, no Rio de Janeiro, em 1967, que deu o nome a este movimento. Posteriormente, o compositor Caetano Veloso, outro tropicalista fundador, fez de sua composição também intitulada *Tropicália*, que deu nome a um disco seu, um símbolo desse movimento. A letra da música é um chamamento à mobilização, à organização dos diferentes grupos sociais e à busca de espaços de contestação em uma sociedade aprisionada pela ditadura militar pós-1964. (BARCELOS, 2013, p.82)

Sobre a relação do Movimento Antropofágico (1928) com o Tropicalismo (1970), assim nos fala Caetano Veloso, um dos principais artistas desse segundo grupo:

A ideia do canibalismo cultural servia-nos, aos tropicalistas, como uma luva. Estávamos “comendo” os Beatles e Jimi Hendrix. Nossas argumentações contra a atitude defensiva dos nacionalistas encontravam aqui uma formulação sucinta e exaustiva. Claro que passamos a aplica-la com largueza e intensidade, mas não sem cuidado, e eu procurei, a cada passo, repensar os termos em que a adotamos. Procurei também – e procuro agora – relê-la nos textos originais, tendo em mente as obras que ela foi concebida para defender, no contexto em que tal poesia e tal poética surgiram. Nunca perdemos de vista, nem eu nem Gil, as diferenças entre a experiência modernista dos anos 20 e nossos embates televisivos e fonomecânicos dos anos 60. (VELOSO, 2012, p. 54)

O pensamento basilar da Antropofagia é a (re)criação por meio da devoração, ou seja, uma *reflexão profunda* sobre as próprias atitudes e costumes. Para que essa reflexão ocorra é necessário que se aceite o estranho, o que não é familiar no momento, mas que usualmente traz benefícios para o nosso “eu”, como profissionais da educação.

Portanto, diante do desafio que o aprofundamento teórico nesses amplos movimentos poderá causar, senti aquele eventual e perseguido “frio na barriga”, mola-mestra da motivação que propicia o (auto)avanço intelectual e profissional. Penso que é pertinente continuar refletindo profundamente e pesquisando as contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira para a formação de professores, com a apresentação sob a ótica da interculturalidade.

O principal obstáculo para a construção da dialogicidade entre os indivíduos é a sua diferença, pautadas em questões culturais bem específicas e particularizadas, ocasionando possíveis conflitos oriundos dessa relação entre distintos. Nesse sentido, uma outra teoria, a *interculturalidade* apresenta ferramentas essenciais para a análise e o conseqüente avanço dos processos educativos, com maior agilidade e em menos tempo.

3.7 A Educação intercultural⁸¹ e as Epistemologias do Sul⁸²

“O homem está no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1983, p. 30). Se o homem estivesse apenas no mundo, não haveria transcendência e não interferiria na história desse mundo. Não poderia objetivar-se e, por consequência, não conseguiria distinguir entre um e o outro.

A diversidade dos anos 2000 colocou o ser humano em um momento de trânsito, onde surgiram complexas diferenças culturais, que favoreceram a solidificação do conceito de “entrelugares” (BHABA, 2010). O cidadão do século XXI, além dos limites e fronteiras, formou-se um sujeito no “entrelugar” do tempo e do espaço.

No sentido macro, proposta desta pesquisa, entendo que a **educação latina do novo milênio deve estar permeada por estudos que envolvam a cultura**, a partir de intersecções, numa perspectiva que adote o *entrelaçamento cultural*, onde a própria cultura é vista como *entrelugar* da própria educação.

3.7.1 A interculturalidade da educação

Um grande desafio é colocar a educação em contato com a cultura local e global privilegiando o saber “local” (BARCELOS, 2013), a partir do qual se torne intrínseca a valorização das relações e interações no estudo das culturas – a interculturalidade – sempre focada na diversidade e no respeito ao outro.

Os debates contemporâneos, sobre as questões culturais, estão pautados nas relações conhecidas pelas ciências sociais, ou seja, nos confrontos e encontros vividos entre nações, estados, gerações, etnias, grupos, entre outros. Essas discussões estão impregnadas pelo espírito de épocas e tempos, com as mais variadas relações estabelecidas pela história, tais como: colonizador/colonizado, oriente/ocidente, guerra/paz⁸³.

⁸¹ Para a pesquisa da *Educação Intercultural*, usei diversos autores, dispostos em ordem alfabética, tais como: Darcy Ribeiro, Eduardo Galeano, Homi K. Bhabha, Humberto Maturana, Nestor Canclini, Octávio Paz, Paulo Freire, Raul Fornet-Betancourt, Reinaldo Fleuri, Ricardo Astrain, Sérgio Buarque de Holanda, Stuart Hall e Valdo Barcelos.

⁸² Para Epistemologias do Sul (ordem alfabética): Boaventura de Sousa Santos, Eduardo Galeano, Paulo Freire e Valdo Barcelos.

⁸³ É importante que o leitor perceba a lógica binária dessas relações, abordada posteriormente, à luz da teoria do chileno Humberto Maturana.

Os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas e das tradições históricas extremistas estão em um profundo processo de redefinição.⁸⁴ O extremismo odioso e a identidade nacional pura, bem como a psicose de um fervor patriótico ufanista tiveram um enfraquecimento com a globalização das comunicações e a facilidade da mobilidade humana (BHABHA, 2010).

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processo centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p.7)

A nossa leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2006). Antes mesmo de analisarmos qualquer letra, realizamos a compreensão e leitura do mundo. O homem se comunica desde os remotos desenhos realizados no interior das cavernas à moderna conversação via *chat* da era da internet. Um fato, portanto, é comprovado pela própria inteligência humana: a comunicação é inerente ao instinto do *homo sapiens* e não existe sociedade organizada no mundo que não utilize os códigos da fala e da linguagem.

Cabe destacar que a linguagem é coletiva, de uma nação. Já a *fala* é considerada como um bem privado, de uso individual e pode conter variações conforme o grupo a que este sujeito pertence. Então, cada homem exerce sua influência, por intermédio da fala, sobre a língua e a linguagem de seu povo⁸⁵.

A língua é para o homem um sistema de códigos que faz com que a sociedade humana possa se organizar e dialogar os seus conhecimentos por meio das ideias e opiniões⁸⁶. A fala é a ferramenta essencial do educador, que a utiliza como “instrumento” em qualquer reciprocidade de conhecimentos. A personalidade se constrói, portanto, pela interlocução, pela relação verbal entre sujeitos, formando um contexto social e histórico (FREIRE, 1980).

Uma das propostas da interculturalidade é poder criar espaços de reflexão educativa sobre os contextos sociais e culturais que envolvem os humanos,

⁸⁴ Por algum tempo, em virtude da crise da Síria (2015), com os diversos refugiados, fiquei tentado a refletir e redefinir esse parágrafo. No final, após considerar certas questões, resolvi manter o parágrafo utópico (no sentido freireano), pois somente a utopia nos modifica.

⁸⁵ Existe um consenso de que o idioma é um potencializador das divergências humanas, ou pelo menos, age como um dificultador de interação entre os povos.

⁸⁶ A língua é considerada por Pierre Bordieu como uma das “estruturas estruturantes” do poder simbólico. Mais adiante voltarei a esse assunto, aprofundando o tema.

buscando um diálogo intercultural; uma educação que contemple a diversidade cultural e os seus entrecruzamentos (BARCELOS, 2013). Educar⁸⁷ exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do povo em que se faz parte.

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2001, p.46)

Segundo a professora Nelly Alleoti Maia (1996) “Toda a educação é aprendizagem, mas nem toda a aprendizagem é educação.” A assertiva declara que existem muitas coisas que são aprendidas, as quais podem levar à falta de educação: o ladrão rouba e o vigarista engana; exemplos de comportamentos aprendidos, mas que ao invés de integrar, *marginalizam* as pessoas. Ao contrário, também existem ensinamentos que contribuem para a interação social, o que se pode afirmar que fazem parte da *educação*, pois favorecem o processo de aperfeiçoamento do homem, para ele possuir atitudes aceitas pelo grupo e adquirir conhecimentos para agir em benefício dessa sociedade.

A propagação da educação intercultural proporciona a *conservação da herança social*, na medida em que os valores e as tradições do povo dialogam de uma pessoa para outra, por intermédio da proliferação da cultura. Além disso, a educação intercultural é uma ferramenta essencial para a *ação e a mudança social*. Somente com o acesso ao conhecimento⁸⁸ é que o homem poderá mudar e influenciar as atitudes de sua época, de forma geral e global. Portanto, progredir dentro da cultura possui uma parte fixa e outra mutável, ou seja, que não é estanque, mas que possui uma base.

Na verdade, porém, não é a educação que forma a sociedade de certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam. Mas, como este não é um processo mecânico, **a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para a sua preservação.** (FREIRE, 1982, p.146, grifo nosso)

⁸⁷ Nesse momento a palavra “educar” deve ser entendida no sentido amplo, dos currículos formais até a educação não-formal, fora da escola.

⁸⁸ O conhecimento – capital cultural (BORDIEU, 1989) – não é tudo. Existem outros “capitais”, que bem utilizados levam ao bom convívio social. Entretanto, o conhecimento favorece a possibilidade da mudança.

A preservação da cultura está ligada a sua mudança. Apesar de a cultura estar presente em toda a sociedade, posso dizer que teremos um maior avanço, enquanto Latino-Americanos, quando buscarmos cada vez mais a inclusão do povo, como um grupo pensante e população ativa de sua própria história.

O atributo cultural, acrescido do restritivo de classe, não esgota a compreensão do termo “identidade”. No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares. Conseguimos, ao longo de uma longa história, deslocar da *espécie* o ponto de decisão de muito do que somos e do que fazemos para nós mesmos individualmente mas, na engrenagem social sem a qual não seríamos também o que estamos sendo. **No fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos.** (FREIRE, 1993, p.93, grifo nosso)

Para o filósofo cubano Raul Fonet-Betancourt (2004), estudioso da interculturalidade, nós latinos temos que sair de nosso *analfabetismo cultural*, que é baseado em falsas seguranças teóricas e práticas. Temos que escapar do “colonialismo cultural” que foi feito e impregnado na nossa sociedade latina, desde a colonização, mas principalmente no pós-guerra mundial (1945). Pensamos com as teorias dos outros; vivemos com o pensar dos outros, pois se faz usual que os continentes nórdicos engulam as nossas personalidades e formatem boa parte de nossos pensadores da educação. Filosofar é desobedecer culturalmente:

A *desobediência cultural* descreve a práxis libertadora que se dirige contra a opressão; a filosofia intercultural pode recorrer a essa desobediência cultural. Com sete teses ele (Raúl Fonet Betancourt) explica a concepção de desobediência cultural:

1. Desobediência cultural emerge do interior de uma cultura como crítica de sua forma.
2. Ela fortalece o direito que tem cada membro de uma cultura de considerá-la como mutável por interação.
3. A filosofia intercultural deve assumir esta desobediência cultural e, pela experiência do contraste entre culturas diferenciadas, mostrar que cada uma tem direito sobre sua própria cosmovisão, mas que o mundo não pode ser reduzido a ela.
4. Por isso, cada pessoa pode colocar-se numa relação com sua cultura e pode modificar a cultura. Para isso, ela pode retomar tradições ocultas e reprimidas, recorrer à interação com outras culturas ou desenvolver novas perspectivas a partir de velhas tradições.
5. Desobediência cultural conduz a uma práxis da libertação, quando ela libera e fortalece as lembranças libertadoras contra o poder da concepção cultural estabilizada.
6. A desobediência cultural promovida pela filosofia intercultural é, por isso, expressão da opção ético-libertadora universalizável em favor dos oprimidos em todas as culturas.
7. A desobediência cultural impede a sacralização de culturas e exhibe as identidades culturais como aquilo que elas são: processos conflitivos. (BECKA, 2010, p. 40-41)

Concordo com a ótica de Valdo Barcelos (2013)⁸⁹, onde existe a proposta da reflexão sobre *uma educação nos trópicos*. Sob a ótica da interculturalidade, a cultura inglesa não é melhor do que a portuguesa. A cultura portuguesa não é maior do que a hispânica. A cultura ameríndia não é pior do que a dos colonizadores de toda a América.

A intercultura não prevê a fagocitação dos costumes alheios, mas o respeito às diferenças culturais do *espaço* e do *tempo*. A educação intercultural, foco do pensador do séc. XXI, é fundamentada no respeito à cultura estranha (estrangeira, além-limite, diversa), nunca na sua dominação. Dominação feita, por exemplo, por espanhóis e portugueses sobre os reprimidos ameríndios.

A interculturalidade é uma nova e cada vez mais nítida tomada de consciência a respeito de que todas as culturas estão em processo de gestação de seus próprios universos de sentido e, ainda, sem a possibilidade teórica de subsumir completamente o outro sistema de interpretação. O novo modo de olhar anima essa disposição antropológica e

⁸⁹ Valdo Barcelos (★Santa Maria, RS, 1º de abril de 1955 –) – É Professor Universitário, desde 1991. Possui Pós-Doutorado em Antropofagia Cultural Brasileira (2009), Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001), tornou-se Pesquisador Produtividade-1-CNPq. Coordenador do Núcleo **KITANDA: Educação e Intercultura**-CE-PPGE-UFSC, onde é professor Associado. Ecologista e pacifista, Valdo é membro da Seção Brasileira da Anistia Internacional, desde 1972. Integra diversos conselhos e consultorias, dos quais destacam-se: Consultor da Organização das Nações UNIDAS para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em Educação Ambiental e Formação de Educadores Ambientais, desde 2011; Avaliador e Parecerista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP/MEC, desde 2014; Colaborador do Programa Ibero-americano de Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento (OEA, UNESCO-Educação e Intercultura, com sede na Espanha), desde 2010; Colaborador da ARIC (Associação para pesquisa Intercultural – Suíça), desde 2008; Consultor do MEC, CAPES, institutos nacionais de educação e pesquisa científica; sendo Avaliador/Parecerista INEP para a Formação de Professores em Educação Ambiental e Ensino de Jovens e Adultos; Consultor do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) – Brasil, para na área de Meio Ambiente e desenvolvimento sustentável, desde 2010; Consultor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil), desde 2014. Além disso, na sua destacada carreira docente, participou de atividades que interferiram na educação brasileira, das quais cabe citar: em 2007 participou como Professor/Conferencista convidado no Instituto PIAGET- (Portugal); no ano de 2008 atuou como Professor Pesquisador visitante no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia-INPA; Participa do GT 22 – Educação Ambiental, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED), desde 1991; professor pesquisador da Universidade Aberta do Brasil-UFSC; membro e sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC-1987); membro da Rede Brasileira de Educação Ambiental, REBEA; membro da Academia Santa-Mariense de Letras, ocupando a cadeira nº 26; sócio da Casa do Poeta de Santa Maria (CAPOSM), Brasil; fomentou, assinou e auxiliou no gerenciamento de um importante projeto de Intercâmbio UFSC e a Universidade de Coimbra, em Portugal, firmado em 2015. Possui inúmeros livros publicados, dos quais cabe citar: Império do Terror - um olhar ecologista (SULINA, 2005); Invisível Cotidiano? Memórias, educação e cultura da PAZ (POA, AGE, 2006); Formação de Professores(as) para a educação de jovens e adultos (VOZES, 2006); Educação Ambiental e Complexidade - entre pensamentos e ações (EDUNISC, 2008); Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes (VOZES, 2009); Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos, (VOZES-2009); OCTÁVIO PAZ - da Ecologia Global à Educação Ambiental na Escola (Editora PIAGET, 2009); Educação de Jovens e Adultos - currículo e práticas pedagógicas (VOZES, 2010); Humberto Maturana... amar verbo educativo. (EDUNISC, 2012); Uma Educação nos Trópicos - contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira. (VOZES, 2013); Avaliação na Educação de Jovens e Adultos - uma proposta solidária e Cooperativa (VOZES, 2014). Além disso, organizou diversas antologias e coletâneas, voltados para assuntos de educação e da cultura.

histórica de abertura, com o fim de dar-nos conta de que muitos dos estudos realizados sobre os outros, supunham, efetivamente, uma superioridade e tendiam a caracterizar as outras culturas como estáveis e imóveis, uma forma de sustentar o próprio processo civilizatório. (ASTRAIN, 2010, p.58, grifo nosso) – pensador chileno.

Respeitar o outro não é nada mais do que *compreender as diferenças*. O choque intercultural pode ocorrer, portanto, de inúmeras formas: pelos interlocutores serem de locais diversos (cidades ou países), ou de tempos distintos (idade). O intercultural significa, basicamente, “entre culturas”. Educar-se, dessa forma, é ampliar os horizontes da própria caminhada.

Em uma visão simplória, seguindo uma matemática fácil, nós latinos temos cerca de 500 anos como continente “domesticado”, colonizado. Existe, na gênese de nossa formação de identidade social, uma “*mágoa de colônia*” contra os ascendentes portugueses e espanhóis. Há certa rivalidade – cultuada no passado escolar – que persiste pelo fato da intenção exploratória *lusohispânica*, na primeira fase colonial (PAZ, 1986). A verdade é que temos um sentimento de nascimento desprestigiado, fruto do perfil dos primeiros navegadores: fugitivos, prisioneiros, exilados etc.

Contudo, a defesa dessa tese se torna infundada, *a priori*, devido à equivocada ideia de que os genes “maus” se perpetuariam através dos tempos (HOLANDA, 2012). O fato é que ouvimos falar, nas aulas do passado, que nossos povos são subdesenvolvidos, com atitudes deseducadas, por causa da origem de interesse comercial sobre o nosso território e devido aos habitantes degenerados que o povoaram. (RIBEIRO, 2012)

A primeira literatura do nosso continente, por exemplo, foi a de informação, onde o explorador escrevia sobre as suas descobertas geográficas e econômicas. Pode ser que algum fator social seja influenciado por essa origem (deveríamos desconsiderar as culturas indígenas? Onde foi a origem, 1500 ou bem antes?).

O pensador brasileiro, Gilberto Freyre, descreve em *Casa Grande & Senzala* a composição das etnias nacionais, considerando o português fruto de uma mistura entre Europa e África:

Quando em 1532 se organizou econômica e civilmente a sociedade brasileira, já foi depois de um século inteiro de contato dos portugueses com os trópicos; (...) **A base, a agricultura; as condições, a estabilidade patriarcal da família, a regularidade do trabalho por meio da**

escravidão, a união do português com a mulher índia, incorporada assim à cultura econômica e social do invasor. Formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição. (...) A singular predisposição para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-se em grande parte o seu **passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África**. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas. A influência africana fervendo sob a europeia e dando um acre requieime à vida sexual, à alimentação, à religião; o sangue mouro ou negro correndo por uma grande população brancarina quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura. (FREYRE, 2006, p.65-66)

Gilberto Freyre atribui a Portugal uma indecisão étnica e cultural entre a Europa e a África, que parece dar àquela nação uma espécie de bicontinentalidade.

Culturalmente, grande parte da indecisão brasileira seria oriunda dessa mistura de Europa e África?

A realidade é que a sociedade latina é multicultural, baseada nas matrizes do indígena, branco e negro (ordem de acordo com a cronologia da povoação americana) e todas as suas misturas.

Além de *Casa Grande & Senzala*, destaco as obras *Raízes do Brasil*⁹⁰ e *O Povo Brasileiro*⁹¹ para a compreensão da formação de parcela da sociedade latina. A verdadeira culpa, excetuando-se alguns poucos pensadores espalhados, é que nós latinos ainda “engatinhamos” na nossa própria história, fato que pode ser desmistificado no século XXI.

O mundo da atualidade sofre mudanças mais rapidamente do que na geração passada. Uma dessas transformações foi o aumento da mobilidade⁹² das pessoas, que se deve aos mais paradoxais motivos⁹³. Esse intenso e acelerado “trânsito

⁹⁰ Ver a obra de Sérgio Buarque de Holanda que consta da bibliografia.

⁹¹ Ver a obra de Darcy Ribeiro que consta da bibliografia.

⁹² Mobilidade REAL e VIRTUAL. Um internauta, em Santa Maria, pode visitar virtualmente o Museu do Louvre, por exemplo.

⁹³ Paradoxais motivos: o trânsito do “cidadão global” pode ser feito por turismo ou imigração regularizada; por imigração clandestina ou mesmo como refugiado. A questão da imigração (e dos refugiados) é muito atual, em virtude da Guerra da Síria, além de ser bastante complexa. Faço questão de apresentar a presente nota de rodapé, com preocupações em relação ao aumento da xenofobia. Existem países na Europa que estão atraindo uma “avalanche” de refugiados. Houve um acréscimo de grupos xenófobos, contrários ao intenso fluxo de imigrantes, utilizando a justificativa do crescimento da insegurança, da saturação do mercado de trabalho, além da preocupação com a perda da identidade cultural europeia, entre outros motivos. Os grupos de imigrantes que mais sofrem com a discriminação são os do leste europeu. A resistência à ajuda humanitária varia em cada país da Europa, recebendo influência dos líderes e de seus discursos. A imigração anterior, com a aceitação de estrangeiros, ocorria em virtude da necessidade de mão-de-obra para atividades que os nativos se recusavam a desenvolver (exemplos: pedreiros, encanadores, pintores etc.). Esse processo migratório “autorizado” também pode ser encarado como uma continuação da colonização, resultado do imperialismo, onde a metrópole explora a colônia e os seus indivíduos. Em contrapartida, para os colonizados, a metrópole pode parecer o “local da salvação”, onde terá a oportunidade de melhoria de vida, além de proporcionar, determinadas vezes, condições

global”, tornou-se um dos argumentos utilizados por autores contemporâneos para justificar parte das grandes modificações pelas quais passam, hoje, as nações criadas no espaço político e cultural da modernidade ocidental.

A questão da imigração se tornou uma preocupação para o cenário planetário. O continente europeu passa por uma avalanche de imigrantes de várias nacionalidades e dos cinco continentes. Na própria América do Sul, a circulação de pessoas é, também, muito intensa (BARCELOS, 2013).

O pensador argentino, radicado no México, Néstor Garcia Canclini, um estudioso e pesquisador pioneiro nos aspectos da interculturalidade chega a afirmar que

El extranjero no es solo en que está lejos o del otro lado de la frontera, sino también el otro cercano que desafía nuestros modos de percepción y significación. Puede sentirse mayor extrañamiento ante quienes en la propia sociedad reivindican con énfasis un particularismo que en relación con otros de la misma profesión en países distantes, o que comparten formas internacionalizadas de consumo (2009, p.05).

Tendo uma visão favorável, esse particularismo, nas relações com o Outro, estrangeiro, favorece o diálogo e aproxima as diferentes culturas, de povos distintos. Beneficia a meta de atingir uma igualdade e uma humanização que nos transforme em cidadãos cada vez mais: éticos, inteligentes, amorosos e, por que não dizer, mais humanos. Uma das maneiras de potencialização do diálogo entre as culturas é dar uma atenção especial aos aspectos decorrentes das relações interculturais que resultam desse movimento de circulação das pessoas.

O contato entre as diferentes culturas possibilita o *encontro/confronto* de costumes (hábitos, crenças, ideologias etc.) distintos, fazendo com que cada cultura não saia da interação-relação da mesma forma que entrou. Existe a possibilidade da troca e do diálogo, com a consequente transformação das atitudes e, posteriormente, da própria cultura. Esse lugar de *entrecruzamento*, de *intersecção*, é denominado por Bhabha (2010) como o *lugar fronteiro*.

A “fronteira” é composta de valores e costumes tanto de um lugar como os do outro, ou seja, é no *lugar fronteiro* que ocorrem os encontros com o estranho, o estrangeiro, o desconhecido, proporcionando a experiência do “além-limite”.

Tudo o que é novo causa um sentimento de “estranho”. Assustar-se com o nunca visto reside no fato de que a maioria dos conhecimentos está fora da gente. Sempre deixaremos de apreciar fenômenos e conhecimentos. Por mais estudioso que um humano seja, por mais que se esforce em aprender, ele sempre será surpreendido pelo desconhecido: nesse momento, a sensação que sentimos, nos conceitos da educação intercultural, é denominada como “estranhamento” (BHABHA, 2010).

As dimensões geográficas de países como o Brasil produzem hábitos distintos, culturas específicas. Essa pluralidade provoca, entre os interlocutores, situações de “estranhamento” que, quando ocorrer, deverá ser encarado como um processo natural, pois não estamos acostumados a tudo.

(...) A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que possibilita compreender ou assumir pontos-de-vista ou lógicas diferentes da interpretação da realidade ou da relação social. (FLEURI, 2010b, p.6)

A educação intercultural confronta todas as visões que favorecem os processos *radicais* de afirmação de identidades culturais específicas, ou seja, ela é oposta a toda forma de fanatismo⁹⁴. Além disso, ela parte do princípio da necessidade da construção de identidades abertas, com modificações permanentes. Essa visão não acaba, contudo, com a consciência dos *mecanismos de poder* que permeiam as relações culturais, também não esquece as questões de desigualdades e diferenças da realidade internacional (CANDAU, 2005).

Voltando à Maturana (2009b), é importante a visualização de que existem dois tipos de debates entre as pessoas: as discussões *lógicas* e as *ideológicas*. Quando o desacordo é lógico (por exemplo: $2 + 2 = 5$), isto é, quando ele ocorre de “um erro ao aplicar as coerências operacionais derivadas de premissas fundamentais aceitas” (2009b, p. 17), quando a dúvida se encerra, a discussão acaba e, normalmente, se terminam as animosidades.

Existem, contudo, outras discussões – as ideológicas – nelas ocorre a possibilidade de negarmos “ao outro os fundamentos de seu pensar e a coerência

⁹⁴ Oposta a extremismos e fundamentalismos.

racional de sua existência”. Por isso, que algumas disputas jamais serão resolvidas, no plano em que são propostas: a verticalidade⁹⁵.

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. **Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: estes são termos que se excluem.** (FREIRE, 1992, p.43, grifo nosso)

Um *diálogo cultural*, dentro ou fora de sala de aula, deve ser feito de forma transversal e horizontal, com respeito e sem invasão dialógica. Na interculturalidade, não se pode olhar o outro “de cima para baixo” e vice-versa.

(...) surge a necessidade de consolidar a defesa das identidades e da pertença étnica. Surge, ao mesmo tempo, a necessidade de um grupo abrir-se e de construir relações de reciprocidade com os outros. Surge, então a possibilidade de um movimento cidadão: os diferentes grupos e indivíduos articulam-se sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças. (FLEURI, 2010b, p.1)

A educação intercultural (FLEURI, 2010a,b,c) destaca o respeito às diferenças culturais, às variações linguísticas e aos regionalismos, mesmo sendo minorias. Elas não devem ser apagadas por majorias econômicas ou sociais. Ao contrário, as distinções de etnias, religião e gênero devem ser consideradas como parte de uma rede universal que está em constante modificação.

Neste sentido, Nestor Garcia Canclini (2003) disserta sobre a *hibridação* “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003, p.XIX), ou seja, a troca entre as diferentes culturas, que se torna cada vez mais intensa, na atualidade, em virtude do mundo sem fronteiras. Uma forma de oposição às antigas *relações binárias*⁹⁶ entre os sujeitos:

Na maioria das vezes as relações entre sujeitos e entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma **lógica binária** (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, criança x adulto, normal x diferente...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a

⁹⁵ A verticalidade é feita por invasão cultural dialógica, por intermédio de atitudes hegemônicas, pelo posicionamento colonizador, pela imposição de uma “violência simbólica”, dentre tantas formas de verticalismo.

⁹⁶ Homi Bhaba (2010) também coloca as relações binárias, tomando como exemplo: passado e presente, interior e exterior, sujeito e objeto, significante e significado. Segundo ele, tais concepções ficam restritas a uma *dualidade*, sem atentar para o aspecto científico presente em diversas outras dimensões.

reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações. (FLEURI, 2003, p.11)

Canclini (2003), além de debater o conceito de hibridação, nos leva a refletir sobre o direito que as culturas possuem de hibridar-se ou não. Portanto, sua discussão extrapola o entendimento conceitual, abrangendo os “processos de hibridação”, como:

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

A hibridação ocorrida nas relações entre culturas diferentes, ou mesmo as diferenças dentro da mesma cultura, corroboram para a teoria denominada Antropofagia Cultural Brasileira.

3.7.2 As Epistemologias do Sul

O termo *epistemologias do Sul*, da forma como pretendo abordar, foi cunhado pelo pesquisador português Boaventura de Sousa Santos, junto de seu grupo de pesquisa denominado *Projeto Alice*⁹⁷ e tem como objetivo esclarecer o que são essas epistemologias, para que não sejam necessárias em um futuro muito distante.

O mundo possui inúmeras epistemologias – do Norte, do Sul, do Oriente, do Ocidente, entre outras – a diferença entre elas é a falta de horizontalidade no tratamento de seu conhecimento. A relação entre os diversos conhecimentos não são horizontais, ou seja, existe uma verticalidade entre elas. Por exemplo, existe uma dominação capitalista, patriarcal, colonial com diferentes durações, mas especialmente forte na África e na América do Sul (SANTOS, 2012).

A hegemonia das epistemologias do Norte não é monolítica, ao contrário, torna-se diversificada, com diversos pensadores se opondo à dominação.

⁹⁷ Ver o site pessoal do autor <http://www.boaventuradesousasantos.pt/>. Para epistemologias do Sul, existem variações anteriores, como a de Eduardo Galeano (2010), por exemplo. Entretanto, a estudada no presente item se aproxima com a teoria de Boaventura de Sousa Santos.

Entretanto, cabe destacar que existem correntes dominantes, que perduraram através dos últimos séculos, sendo que essas possuem uma predominância sobre as outras (interculturais), por assim dizer. Como diz o próprio Boaventura de Sousa Santos (2012), numa de suas Aulas Magistrais, onde ele se faz a pergunta: “O que são as epistemologias do Sul?” e responde, durante a conferência, que elas o acompanham até a atualidade, surgidas em 1995, no capítulo final de um livro, onde ele escreveu que todos devemos:

(...) **aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender com o Sul.** Dessas três fases, existe hoje uma nova, diferente, que é **como se conhece a partir das perspectivas do Sul.** As epistemologias do Sul são um conjunto de práticas cognitivas e de critérios de validação do conhecimento, a partir das experiências dos grupos sociais que têm sofrido, de uma maneira sistemática, as injustiças do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Portanto, é a partir desse “sulfrimento”, desse sofrimento sistemático, que não tem uma cara, tem várias caras, que fazemos uma proposta alternativa do ponto de vista epistemológico, por que cremos que o problema contemporâneo, quer no Norte, quer no Sul, não é apenas um problema social ou político, é também um problema cultural, obviamente, mas é também um problema epistemológico; é um problema do conhecimento. Nós não temos, hoje, conhecimentos suficientes ou adequados para lutarmos numa maneira vigorosa e eficaz, com uma justiça social global. (SANTOS, 2012, grifo nosso)⁹⁸

O próprio Boaventura de Sousa Santos esclarece que o Sul a que ele se refere, nas suas pesquisas, **não é o Sul geográfico**, mas um Sul em relações de poder. Portanto, segundo ele, existem “Nortes” dentro do Sul geográfico e variados “Sul”, no hemisfério Norte, ou seja, é uma questão de postura dominadora (colonial, patriarcal e capitalista).

A realidade – consciência de cidadania – é que desejo partir de um princípio, a priori, bastante negativista, mas que leva adiante a ideia da tese, qual seja: *nunca existirá um mundo utópico, sem a figura do opressor ou do oprimido.*⁹⁹

Essa afirmação quase macabra, que inicialmente parece ir de encontro às postulações freireanas, de Pierre Bourdieu e de Boaventura de Sousa Santos, surge do pressuposto que em toda e qualquer relação de poder sempre haverá um *dominante* e um *dominado*; enquanto houver a relação de poder, nesse mundo

⁹⁸ SANTOS, Boaventura de. Aula Magistral “**Por que epistemologias do Sul?**”. Programa de Doutorado em “Pós-Colonialismos e Cidadania Global” 2011-2012. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/aulas-magistrais.php>> Acesso em 10 set. 2015.

⁹⁹ **Opressor e oprimido:** atribuo o termo inicial a Karl Marx (1818 – 1883), na sua detalhada análise da classe burguesa e do proletariado. Entretanto, implico aqui – também – os desdobramentos nos discursos e obras de Paulo Freire (pensador brasileiro), Pierre Bourdieu (pensador francês) e de Boaventura de Souza Santos (pensador português), que para o escopo da minha pesquisa julgo mais importante.

desumanizado, com violências simbólicas, criadas por poderes simbólicos. (BORDIEU, 1989)¹⁰⁰.

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BORDIEU, 1989, p.15)

Para tentar convencer o leitor da argumentação, eu poderia partir para as situações históricas, palpáveis, de construção do mundo civilizado, mas não vou. Suponho que o sujeito que ler esse texto já terá o embasamento situacional “eu-mundo” bem definido, ou seja, já terá obtido a posição de *agente* na relação com o seu próprio mundo. Um leitor que seja “antideterminista”, “autodeterminado” ou, melhor ainda, que esteja na condição de “autodeterminante”.

As relações de poder, na forma como abordo nessa construção teórica, têm uma correlação com os adjetivos de poder simbólico denominados de *colonizador* e *colonizado*, na compreensão da historicidade do Sul oprimido, também definido: antipatriarcal, anticolonial e anti-opressivo. De uma América do Sul de cultura fagocitada, com o Sul de “sulfrimento”, ou como aceitamos: “sofrimento”. (SANTOS, 2014).

¹⁰⁰ O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) classifica como “campo” os nichos da atividade humana, onde se desenrolam lutas pela detenção do “poder simbólico”, que produz e confirma significados. Os conflitos consagram valores aceitos pelo senso comum da cultura. Segundo Bordieu (1989), os indivíduos se posicionam em “campos” de acordo com o “capital” acumulado. O “capital” pode ser social, cultural, econômico e simbólico:

*Capital Social – corresponde à rede de relações interpessoais que cada um constrói, com todos os seus benefícios e/ou malefícios;

*Capital Cultural – muito presente na educação, possuindo forma de conhecimentos aprendidos, livros, diplomas, entre outros;

*Capital Econômico – que caracterizava o marxismo, o qual Bourdieu afastou o centro de suas análises, não sendo um problema de classe, mas de estrato social; e

*Capital Simbólico – controle de um estrato social sobre outro, que origina o conceito de violência simbólica, legitimadora da dominação, sendo posta em prática nos modos e estilos de vida. Por causa da **violência simbólica** se torna difícil alterar padrões sociais que se legitimam por um capital simbólico, legitimado, muitas vezes, pela linguagem e pela própria sociedade. Bordieu (1989, p.8-9) apresenta a **arte**, a **religião** e a **língua** como alguns sistemas simbólicos que atuam como “estruturas estruturantes”.

Quando se fala em “Sujeito Epistemológico”, na concepção *piagetana* de indivíduo, aquele que sabe pesquisar, distinguir, ‘aprender a aprender’, temos uma clara visão de que, na atualidade, *sujeito* e *objeto* não são tão distinguíveis (SANTOS, 2014). Apenas uma parte das pessoas ocupam o lugar de “sujeitos do conhecimento”, pois a maioria da população ainda é “objeto do conhecimento”, não participando das decisões epistemológicas e mesmo da noção de história e de cidadania.

A era moderna do antropocentrismo¹⁰¹, em oposição ao teocentrismo controlador, colocou o humano como *objeto da ciência*, o que proporcionou um avanço científico no decorrer dos últimos séculos, mas ocasionou o distanciamento natural do “eu”, criando uma ciência baseada em um externalismo epistemológico, como um *refluxo* da própria concepção do ser “eu” e de sua subjetividade. (JAPIASSU, 1981)

O conhecimento, na ciência contemporânea, está novamente desatualizado, pois foco nos séculos passados e nas teorias ultrapassadas, principalmente nessas visualizações de ‘sujeito’ e ‘objeto’. Existe uma produção intelectual andrógena, proveniente da masculinidade opressora, eivada de vícios e preconceitos, que se propaga pela humanidade como uma epidemia avassaladora. Preconceito machista focado na origem das espécies ou no princípio teologizado. Segregação racial estabilizada na branquitude dominadora, patriarcal e opressora (SANTOS, 2014).

Passado e presente são bem distintos.

Sujeito e objeto **não são** distinguíveis, na atualidade. O ser humano se afasta dos conceitos de “classe” ou “gênero”, como categorias de organização antigamente bem delimitadas. Na era virtual, global, ficam falhos os conceitos de SUJEITO (etnia, sexo, geração, instituição, localidade, orientação sexual etc.) que antes nos habitavam, como identidade cultural definida.¹⁰²

O presente – que um dia já foi futuro – necessita que haja o desenvolvimento de sujeitos que percorram os “entre lugares”, a intercultura, como cidadãos do mundo.

Existem epistemologias ao Norte da Linha do Equador e epistemologias ao Sul da Linha do Equador. Para Santos (2014), o problema está na falta da

¹⁰¹ **Modernidade do antropocentrismo:** refiro-me ao Humanismo ocorrido a partir do século XIV, base para o Renascimento e para a parte da Era Moderna.

¹⁰² BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. pp. 19

horizontalidade no tratamento entre essas epistemologias, ficando explícita a **verticalidade** do Norte em sobreposição ao Sul. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2014), a **epistemologia do Sul**, é uma proposta de transição, pois visa a reflexão do sujeito e o descobrimento de todos os povos pela experiência cognitiva do próprio mundo.

A cognição empírica é infinita e diversa, feita por seres finitos. A América Latina, continente colonizado, possui uma relação de pesquisadores e pensadores que poderiam ser melhor trabalhados. Não conhecemos os nossos pensadores, por quais motivos?

As sociedades e as culturas latino-americanas, dentro das quais se enquadra o Brasil, são conformadas como variantes da versão lusitana ou espanhola. Uma tradição europeizada e ocidental, onde os países latinos emergem, como bolhas insignificantes de cultura capitalizada, depositária de conhecimentos externos, de pouca capacidade e independência. (RIBEIRO, 2012, pp. 20 -26)

As elites brasileiras, algumas delas enquadradas numa subdivisão superficial¹⁰³ de elite *financeira*, *política* e *intelectual*, ainda estão subordinadas às elites estrangeiras que, no inconsciente coletivo, são mais eficazes. A análise da leitura de mundo e da própria situação geopolítica nacional e latino-americana atual, faz pensar que as elites brasileiras se interligam bem menos do que as estrangeiras, principalmente as da Europa e Norte-Americanas. Quero dizer, nos países desenvolvidos essas elites demonstram ser bem menos compartimentadas, com maiores interferências de uma na outra.

Melhor ainda, no olhar acadêmico, parece que as elites *financeiras* e *políticas* latinas conversam apenas entre si, cabendo a essa segunda classe o destino da nação, com base nos acordos e interesses da primeira. Os políticos, geralmente maus políticos, é que resolvem o futuro da nação.

A elite *intelectual*, muito empregada pelos países desenvolvidos, não recebe créditos na nossa latinidade e tampouco tem voz ativa para o mundo real. A elite *intelectual* somente conversa com a elite *intelectual*, dentro de muros quase intransponíveis, do mundo acadêmico. Fruto disso é a factual afirmação,

¹⁰³ Apresento uma visão empírica de subdivisões da “elite” – A elite intelectual (que denomino com base as Academias); a elite financeira (talvez, burgueses?); e a elite política (partidos e homens partidos). Essa divisão poderá ser relacionada com o que definiu Bordieu (1989): capitais Social, Cultural, Econômico e Simbólico.

comprovada pelo dia a dia, de que conhecemos *poucos pensadores* latinos e/ou brasileiros.

3.8 Formação de Professores e novas imagens docentes¹⁰⁴

3.8.1 O campo empírico de uma educação

Antecipando uma defesa contra possíveis críticas aos argumentos dessa tese, onde poderia ser mencionado o fato da teoria se distanciar da prática, eu gostaria de materializar o campo empírico, que impulsionou a presente pesquisa em educação.

Sou filho de um sargento do Exército que quase foi padre. Contou-me meu pai, Acir, que quando faltava menos de um ano para se tornar um eclesiástico, desistiu da empreitada. Segundo ele, participava de um retiro numa casa de praia, nas cercanias da cidade de Santos, junto com diversos colegas, sempre fiscalizado pelos padres. Em um intervalo de almoço, um sacerdote esqueceu-se de fechar o portão que dava acesso à praia, não batendo o cadeado. O meu pai disse que saiu a andar, passando por duas ou três dunas de areia, até que viu uma mulher de maiô deitada perto do mar. Deixou a batina. Abandonou tudo.

A decisão foi uma grande decepção para a família de meus avós, principalmente para a minha avó Ana Pasini, que teve dez filhos e morava em Sarandi, RS, no chamado Alto Uruguai. Acir José Pasini era o mais velho e tinha que se tornar um padre. Quando retornou, recebeu um dinheiro e teve que sair de casa, tornando-se soldado do Exército Brasileiro.

O fato é que o meu pai sempre foi muito amoroso, carinhoso, mas, principalmente, um estudioso. Gostava dos livros, fato que herdou da época da batina. Sabia escrever bem e falava latim, italiano, entre outros idiomas. Desde pequeno, por influência paterna, essencialmente, passei a admirar os livros. Lembro-me que eu ficava horas e horas, mesmo antes de saber ler, contemplando os livros e as enciclopédias de meu velho. Eram tantas e tantas obras, que não cabe citar alguma.

¹⁰⁴ Para a construção dessa parte da tese, pretendemos aprofundar o estudo em autores como: Anísio Teixeira, Silviano Santiago, Humberto Maturana, Paulo Freire e Valdo Barcelos.

Quando entrei para o Exército, na Escola de Cadetes, mal sabia que teria ensinamentos dicotômicos, importantes, mas contraditórios. Quero dizer, a caserna propicia emoções e sentimentos diversos, aprendizagens variáveis. As dificuldades do dia a dia te fazem ter uma experiência um tanto distinta da normalidade dos adolescentes. Dentro do ambiente militar, a dedicação ao trabalho e a responsabilidade são cobrados muito cedo. Existe uma intensa valorização do patriotismo, da abnegação, com o reforço de valores importantes como o civismo e a honestidade. Em contrapartida, a principal qualidade do sistema é também o seu maior defeito. A hierarquia e a disciplina, pilares essenciais para a instituição, também delimitam a individualidade do integrante da Força.

Entretanto, não existe atividade profissional sem óbices. A parte boa, que tiro do Exército, é que lá aprendi a amar o meu país, independentemente dos defeitos que ele possui. Lá, conheci a paixão pela instrução, modificada posteriormente para o amor pela educação.

A experiência que tenho em sala de aula, desde que fiz o concurso para professor militar permanente, quando abandonei a carreira combatente, aliado aos dois anos de docente comissionado, somam seis anos de prática de magistério. Esse período fui regente de turmas do Ensino Médio, do 1º e 3º anos, onde ministrei a disciplina de Literatura Brasileira.

Contudo, desde os cinco anos de idade, quando entrei na antiga 1ª série, somente parei de estudar por um semestre, no ano de 1998. Sendo enfático: desde os cinco anos, até hoje, quase sempre fui aluno.

Aliado a isso, a partir de 1992, quando entrei na AMAN, em Resende, frequente o curso superior¹⁰⁵ como acadêmico. Transitar, enquanto discente, nos faz perceber certas incoerências da educação brasileira. Ainda mais quando se é um aluno que busca ser um leitor: de mundo e de palavras.

Aliar a prática do ensino médio, como docente, ao estudo teórico no ensino superior, na posição de acadêmico, tornou-se fundamental para um possível sucesso dessa argumentação científica. A observação empírica de ambos os vértices.

¹⁰⁵ (1993-1997) – Bacharelado em Ciências Militares; (1998-2000) – Curso de Letras (inacabado); (2001-2003) – Mestrado em Educação; (2004-2005) – Mestrado em Ciências Militares; (2006-2008) – Conclusão do Curso de Letras; (2009-2016) – Doutorado em Educação (ouvinte, aluno especial e aluno).

Ainda mais pelo motivo que, quando se fala em educação superior, graduação e pós-graduação, torna-se necessário que se tenha clareza de propósitos, principalmente para escaparmos ao máximo possível de uma colonização de pensamentos. A filosofia da educação também deve ser uma questão de postura.

3.8.2 O campo teórico de uma educação

Qual o tipo de docente que a academia está ajudando a formar?

Não existe, no meu pensamento, uma universidade com currículo e práticas pedagógicas perfeitos. A perfeição pedagógica sempre será inatingível. Entretanto, todos nós que estamos envolvidos no processo educativo da formação do ensino superior, temos que constantemente realizar a ponderação sobre os processos teóricos e práticos da ação pedagógica, buscando a verdadeira significação da utopia freireana, aquela que faz avançar a passos largos, rumo a um horizonte melhor. Para Silviano Santiago¹⁰⁶, o silêncio é intencional:

¹⁰⁶ Silviano Santiago (★Formiga, MG, 1936). Ensaísta, romancista, crítico, contista e poeta. Passa a infância em sua cidade natal e, em 1948, é aprovado no exame de admissão do Colégio Estadual de Minas Gerais, quando se transfere para a capital mineira, Belo Horizonte. Em 1952, frequenta o Centro de Estudos Cinematográficos (CEC) e conhece um de seus fundadores, o poeta Jacques Prado Brandão (1924-2007), que se torna seu mentor intelectual no período. Ingressa no curso de letras na Universidade de Minas Gerais (UMG), em 1957. No ano seguinte, torna-se secretário da companhia de balé de Klauss Vianna (1928-1992) e Angel Vianna (1928). Tem seus primeiros textos publicados em 1960, no livro 4 Poetas, em parceria com Affonso Romano de Sant'Anna (1937), Domingos Muchon e Teresinha Alves Pereira (1934). No mesmo ano, muda-se para o Rio de Janeiro, com o objetivo de se especializar nos estudos de literatura francesa. Logo depois, recebe uma bolsa do governo francês para fazer doutorado na Universidade de Sorbonne. Durante as décadas de 1960 e 1970, atua como professor visitante em universidades de diversos países. Em 1974, é nomeado professor-associado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Após pedir demissão da PUC, torna-se pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1988. Membro da comissão julgadora de importantes premiações, como o Prêmio Casa de Las Américas de Cuba (1993), Silviano Santiago possui extensa produção intelectual como ensaísta e romancista. Recebe o Prêmio Oceanos 2015 de melhor obra do ano, pelo romance Mil Rosas Roubadas (2014). Silviano Santiago possui vasta produção escrita que inclui poesia, ensaio filosófico, crítica literária, romance, conto etc. Nessas obras é possível encontrar temas e questões constantes, abordados sob enfoques diversificados. Reflexões filosóficas e propostas político-culturais, presentes em seus ensaios, desdobram-se na criação artística. Tal relação pode ser percebida em O Entre-lugar do Discurso Latino-Americano (1978), um dos mais importantes textos críticos do autor, e nos poemas que compõem o livro Crescendo Durante a Guerra numa Província Ultramarina (1978). Do mesmo modo, seus estudos sobre ficção, influenciados pelo filósofo francês Jacques Derrida (1930-2004), associados às pesquisas sobre o modernismo brasileiro, reverberam no romance Em Liberdade (1981), um “falso diário” do romancista Graciliano Ramos (1892-1953). Publica O Falso Mentiroso (2004) e Histórias Mal Contadas (2005). Na obra literária de Silviano Santiago, vê-se que as atividades de crítico e de estudioso dialogam com os procedimentos artísticos de criação. Nesse sentido, uma obra como As Raízes e o Labirinto da América Latina (2006) torna-se paradigmática. Ela retoma questões de seu interesse, desde a década de 1970, e reavalia obras seminais do historiador Sérgio Buarque de Hollanda (1902-1982) e do poeta mexicano Octavio Paz (1914-1998). O livro mescla uma “narrativa pós-moderna” à reflexão ensaística para pensar a nova configuração da América Latina no panorama global do século XXI. Fonte: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1243/silviano-santiago>>. Acesso em: 26 set. 2016.

O silêncio seria a resposta desejada pelo imperialismo cultural, ou ainda o eco sonoro que apenas serve para apertar mais os laços de poder conquistador. (...) como o crítico deve apresentar hoje o complexo sistema de obras explicado até o presente por um método tradicional e reacionário **cuja única originalidade é o estudo das fontes e influências?** (...) é preciso de uma vez por todas declarar a falência de um método que se enraizou profundamente no sistema universitário: as pesquisas que conduzem ao estudo das fontes ou influências. (...) É preciso que o coloquemos no seu verdadeiro lugar. (SANTIAGO, 1978, p.19, grifo nosso)

O silêncio e a replicação das fontes e influências externas seriam as respostas desejadas pelo imperialismo cultural. Opondo-se a isso, o trabalho do professor pode e deve ser revisado, numa constante reflexão, para que se tenha a possibilidade de construir ou aperfeiçoar o caminho.

Concordo com o aforismo de que “o caminho se faz caminhando” (FREIRE, HORTON, 2003) ou com a famosa frase do poeta amazonense Thiago de Mello “não tenho um caminho novo. O que eu tenho é um jeito novo de caminhar” (in: BARCELOS, 2009).

Quais os aspectos que nós, cientistas, consideramos mais essenciais na formação docente? O cognitivo, o afetivo, o psicomotor, os conteúdos curriculares e parâmetros, a experiência dos envolvidos?

Qual a relação da formação superior universitária, no caso específico da educação e licenciatura, com a prática docente do profissional que atua no ensino básico (fundamental e médio)? A proposta do Centro de Educação da UFSM, nos seus currículos e práxis educativas, está realmente de acordo com a necessidade efetiva das escolas brasileiras?

Na minha concepção de investigador, na presente pesquisa, darei uma maior importância à postura filosófica e às práxis educativas do que para uma análise curricular sistêmica. Existem necessidades mais urgentes, no meu ponto de vista, em lacunas do processo formativo, que estão mais relacionadas às condutas culturais pouco reflexivas, principalmente no campo de formação docente:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

No parágrafo acima, Nóvoa alertou sobre essa falta de conexão entre a academia e a Escola Básica. A atual formação superior, pedagogicamente falando, possui características conteudistas, com repetição de conhecimentos, tendo aspectos técnicos, hierárquicos e burocráticos que derivam para a “transmissão de conteúdos” e não para a educação libertadora e dialógica, no conceito Freireano. Silvano Santiago (1978), mostra a submissão dos educadores ao estrangeirismo:

A fonte torna-se a estrela intangível e pura que, sem se deixar contaminar, contamina, brilha para os artistas dos países da América Latina, quando estes dependem de sua luz para o seu trabalho de expressão. Ela ilumina os movimentos das mãos, mas ao mesmo tempo **torna os artistas súditos do seu magnetismo superior**. (p.20, grifo nosso)

A educação superior, excessivamente submissa ao determinismo acadêmico europeu e norte-americano, esquece a variação necessária para uma educação latina, ou *latinocêntrica*¹⁰⁷, que aplique as variantes necessárias à nossa cultura, sabendo que a fonte é importante, mas não possui um magnetismo superior que a faça inatingível ou livre de críticas. *Latinocêntrica*, mas não *etnocêntrica*¹⁰⁸.

Da mesma forma que a literatura transitou do *adquirir poder* (Séc. XX) para o *entretenimento* (Séc. XXI), a educação se modificou da *transmissão* para o *diálogo* de conhecimentos¹⁰⁹. A redefinição do educador contemporâneo, com base na sua capacidade dialogar e na habilidade de percorrer diferentes áreas (interfaces educativas¹¹⁰), alterou aquela antiquada definição de mestre, já perdida no passado, junto com a palmatória e *chapéu-de-burro*.

Em geral começo meus cursos de formação de professores e professoras com dois aforismos:

- 1) Não existe professor ou professora na abstração;
- 2) Quem é professor (a) ensina/aprende alguma coisa, com alguém, e em algum lugar. (BARCELOS, 2009)

Um educador, na contemporaneidade, tem a necessidade de construir um conhecimento diversificado, heterogêneo, em variadas áreas, pois não existe

¹⁰⁷ Com esse neologismo “latinocêntrica” não quero comparar a América Latina com a Europa, nem com a cultura colonizador-colonizado, opressor-oprimido ou dominante-dominado. Intenciono dizer que precisamos de uma educação latina voltada mais para si mesma, ou seja, que estabeleça critérios locais para a sua pedagogia e sua educação.

¹⁰⁸ Mais adiante comentarei sobre etnocentrismo.

¹⁰⁹ Teoria defendida por Paulo Freire: a educação é a forma como uma geração dialoga com a outra.

¹¹⁰ A geração atual está acostumada a utilizar diversas interfaces, na comunicação virtual, das redes sociais. Utilizam plataformas de estudo, de comunicação como o facebook ou whatsapp, modificando de um para outro muito rapidamente.

educação somente na abstração. A educação deve estar baseada nas suas práxis, que pelo senso comum acadêmico pode ser definida como a prática educativa e a constante reflexão sobre essa ação educativa. Portanto, somente a ponderação não será suficiente, caso não seja posta em prática.

Da mesma forma, como nos explica Barcelos (op.Cit.), a interação e o diálogo dentro da sala de aula não devem flutuar pelo genérico, pelo superficial, pois não existe professor de generalidades, pois quem é professor, sempre será professor de alguma coisa, ensina e aprende alguma coisa.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2005, p.79)

Maturana e Varela (2003) definem que a evolução humana ocorreu em virtude da “comunicação amorosa” existente na composição atômica (os átomos). A etimologia da palavra *amor* é algo parecido com (a= negação / More = morte), ou seja, amor significa “negar a morte”.

Nos átomos, entre o núcleo e os elétrons, existe um grande espaço vazio. Eles buscam preencher esse vácuo, formando as moléculas. A partir desse microcosmo, surge tudo o que conhecemos hoje, ou seja, aquilo que resulta do entrelaçamento entre cultura e natureza. Dentro do ecossistema, a raça humana se tornou uma incógnita, no seu salto evolutivo. O que distingue os humanos dos macacos? Dizem os cientistas, que a diferença gira em torno de 1,5%. Todos os animais possuem certo tipo de inteligência – a diferença é apenas o quociente.

Além disso, nós humanos temos a capacidade de dialogar os conhecimentos, ou seja, ensinar e aprender baseados nas experiências dos outros. Adquirir habilidades pela imaginação! Não há dúvida que essa capacidade “potencializou” o ser humano. As grandes vantagens que tivemos foram a adaptabilidade e a capacidade de educarmos. A primeira, gira em torno da “não adaptação”, da eterna procura de conhecimento e do desenvolvimento de habilidades individuais. A segunda, tão importante quanto à outra, resume-se em completar (e criar) os espaços vazios em nossa alma. Tal como os átomos, também preenchemos a comunidade e os espaços vazios do que chamamos “vida”.

Maturana (2009b), ainda apresenta que habitualmente pensamos no ser humano como um indivíduo **racional**. Repetindo, o que distingue o humano dos outros animais é ele ser *racional*. A visão que temos da *razão*, na atualidade, deixa o homem cego. Para Maturana, a cultura ocidental desvaloriza as **emoções**, tornando-nos quase “ignorantes” nas relações interpessoais. Quando mudamos a emoção, alteramos o domínio de nossa ação e, por consequência, os resultados são modificados. Para compreendermos melhor, basta explicar que o nosso raciocínio lógico diminui, por exemplo, quando estamos com raiva ou medo. Todos os animais possuem as emoções, expressadas pelo sentimento.

Posso afirmar, ainda, que todo sistema racional se baseia em premissas fundamentais aceitas a partir de preferências; ou seja, a *razão* não é transcendental, ela surge da emoção humana. (Maturana, 2009b). Defendo que dentre as emoções humanas uma em especial nos constitui: a emoção do amar. Reporto, novamente a Maturana, quando o mesmo afirma que:

O amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não tem justificação racional: o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece. O amor é sempre à primeira vista, mesmo quando ele aparece após circunstâncias de restrições existenciais que forçam interações recorrentes; e isso é assim porque ele ocorre somente quando há um encontro em congruência estrutural, e não antes. Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre (MATURANA, 1997, p.185).

Pensar não é o mesmo que falar. O pensamento difere da fala, sendo que os principais problemas de comunicação ocorrem quando o raciocínio é mal expressado e quando não se usa a linguagem corporal na interação. Quando existe a diferença de culturas, aumentam-se os problemas na comunicação.

A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações. (MATURANA, 2009b, p.20)

Maturana e Verden-Zöllner (2009) apresentam uma obra que examina com detalhes os fundamentos da condição humana, mostrando a evolução da cultura e as influências dos ciclos de conversações fechados, além de sua transitoriedade. Essa concepção é relevante, pois aborda o desenvolvimento da consciência individual e social, além de realizar um ensaio sobre aculturação e mudança cultural.

Segundo Maturana e Verden-Zöllner (2009, p.10), “É a emoção que define a ação”. Nós, humanos, não somos apenas seres racionais. Na verdade, somos seres **emocionais que raciocinamos**. A qualidade da emoção influencia na consequência da ação.

O que não cabe na educação superior é a arrogância. Existe o imperativo da humildade pedagógica. A educação é sobretudo, singular e plural. Isso não quer dizer que a educação deva ser morna. “Eu não me meto em política. Já está se metendo, ficando de fora. Se você não faz, alguém faz. Do lado de fora, quem se omite, outro participa”. Não se deve ser morno em política, paixão, profissão. A “mornidade” contagia (CORTELLA, 2011)¹¹¹. A formação de professores, ela até pode ser morna, mas não deveria.

O professor deve construir a consciência da necessidade do diálogo com o educando (FREIRE, 2001), onde a linguagem está ligada à emoção, em relações de afeto e de carinho (MATURANA, 2009), em um espaço de convivência que seja baseado na confiança mútua. O “um” transformando “dois”.

Quando un espacio se divide en dos, nace un universo: se define una unidad. La descripción, la invención y la manipulación de unidades están en la base de toda indagación científica. En nuestra experiencia común encontramos los sistemas vivos como unidades autónomas, asombrosamente diversas, dotadas de la capacidad de reproducirse. En estos encuentros, la autonomía es tan obviamente un rasgo esencial de los sistemas vivos, que siempre que uno observa algo que parece autónomo, la reacción es considerarlo viviente. (...) Autonomía y diversidad, conservación de la identidad y origen de la variación en el modo como se conserva a dicha identidad, son los principales desafíos lanzados por la fenomenología de los sistemas vivientes a los que los hombres han dirigido durante siglos su curiosidad acerca de la vida. (MATURANA; VARELA, 2008, p.61)

Uma educação sozinha não muda o mundo, da mesma forma que o mundo sem a educação também não mudará (BARCELOS, 2013). A proposta dessa discussão gira em torno da necessidade de uma reflexão pedagógica sobre a estruturação fixa e rígida da educação brasileira, sob a perspectiva da interculturalidade e da Antropofagia Cultural Brasileira. Como propõe Barcelos, uma educação nos trópicos, que perceba o “(...) deslocamento dos aspectos formais e meramente disciplinares, que marcam nossas práticas educativas modernas, para

¹¹¹ CORTELLA, Mário Sérgio. Anotação feita de sua palestra no IV Congresso Internacional de Educação, ocorrido na FAPAS (Faculdade Pallotina, com sede em Santa Maria, RS), em 24 de abril de 2011. O tema do congresso era “Educação: docência e humanização”.

um movimento de desempenho que privilegie a valorização da dimensão estético-expressiva nas práticas pedagógicas” (2013, p.106)

Independentemente das disciplinas curriculares previstas na formação superior, a academia deve priorizar a construção do conhecimento por intermédio da motivação pela curiosidade, onde o futuro docente tenha que adquirir um autodidatismo (individualidade) que lhe seja intrínseco, mas, contudo, não esquecendo que o reforço do conhecimento se dá por intermédio do compartilhamento, dos diálogos interculturais, baseados em leituras de mundo. Portanto, o acadêmico da educação superior precisa ser estimulado a ter uma postura intercultural e antropofágica, não se esquecendo da afetividade necessária para fortalecer a interação com o outro, além do devido respeito, mais do que tolerância¹¹², à historicidade do seu interlocutor.

Enfim, a importância da tese gira em torno da necessidade de que o professor deve possuir a certeza que os alunos aprendem (transformam-se) em coerência com o seu emocional, seja em coincidência ou em oposição ao docente (MATURANA; REZEPKA, 2008). Nós, docentes, devemos “deglutir” os conceitos, quase que diariamente.

3.8.3 A Educação Intercultural, a Antropofagia Cultural e a formação de professores: por uma nova filosofia da educação latina

A educação intercultural busca uma utopia: a do respeito pela cultura e pela individualidade do outro. Esse respeito, segue o sentido utópico freireano, aquele em que a utopia – buscar o inalcançável – é o que conduzirá a civilização latina a um avanço maior e mais rápido.

A interculturalidade, tendo como base o respeito, deve preservar a diversidade e a singularidade do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, por exemplo, pregam o atendimento às necessidades individuais dos alunos, independentemente do nível do ensino:

[...] a **educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos** como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como **valor máximo o respeito às diferenças** - não o elogio à desigualdade. As

¹¹² Digo isso, pois considero o “respeito” tendo um nível muito superior do que a “tolerância”, ou seja, toleramos algo ou alguém, apenas por determinado tempo. Respeitar transita pela aceitação do que lhe é diverso.

diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (BRASIL, 1997, p.96-97, grifo nosso).

Entretanto, contrariamente ao que se vê nos regulamentos, a educação superior ainda é monocromática, baseada numa centralização homogeneizadora, com viés eurocêntrico e imperialista. Essa visão monocultural, muito difundida e pregada pelos próprios docentes universitários, desconsidera a aprendizagem fornecida pelas epistemologias do Sul, ignorando grande parte do conhecimento fornecido por civilizações avançadas, como as orientais, africanas e mesmo as primitivas da América Latina. Existe uma hegemonia da cultura greco-romana, evitando que a pedagogia latina adote uma perspectiva mais intercultural.

Essa perspectiva de uma educação intercultural, busca elaborar uma pedagogia – que seja iniciada pelo ensino superior – capaz de compreender que a maioria dos conhecimentos humanos latinos são canalizados para um caminho de “norteamento” de condutas, que levam o aluno do ensino superior para uma natural exclusão sociocultural de pensadores e pensamentos não adotados pelas superpotências.

Houve determinada época, por exemplo, que nós brasileiros, ao encontrarmos um norte-americano qualquer, nascido nos Estados Unidos, ou algum Europeu, quase lhe pedíamos um autógrafo. Essa submissão latina, de vassalagem, nos colocava numa posição de fãs do estrangeiro, com o já referenciado “complexo de vira-lata”, tão bem descrito por Nelson Rodrigues, na década de 1950.

Para se colocar em prática uma formação de professores, que esteja em consonância com o que se propõe nesta tese de doutorado, é necessário que se busque uma filosofia da educação com uma maior latinidade, onde o docente do ensino superior terá que modificar a postura dominante – a do senso comum da pedagogia empregada no ensino superior – e deverá abrigar as inúmeras culturas que estão expressas na sociedade da América Latina, em especial as indígenas e africanas, acolhendo a história quase que perdida no “sulfrimento”.

A exclusão intelectual de pensadores de nosso local da cultura, e de sua produção acadêmica, além do sufocamento cultural de povos subjugados (indígenas e africanos), tornam os nossos currículos do ensino superior com uma orientação monocultural, voltados para uma homogeneidade de pensamentos de um Norte dominador.

Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta **o acesso a todos os conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”**, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à **cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurado pela cultura ocidental, considerada como universal.** (CANDAUI, 1998, p. 182, grifo nosso)

A cultura ocidental, eurocêntrica, considerada como universal, torna a educação superior latina bastante *hierarquizada e subjugada* ao estrangeiro.

A crítica para a *hierarquização* está no sentido de que as relações de poder são definidas claramente, do momento em que o graduando coloca a primeira vez os seus pés (e cabeça) nas salas de aula da academia, onde a boa parte dos professores estabelecem uma relação tradicionalista de educação¹¹³: eu, professor, sei e mando; você, aluno, não sabe e obedece. Entretanto, essa relação de poder se modifica, quando do contato desse docente com o que ele julga “superior”, ou seja, com a hierarquia subjugadora do *estrangeiro colonizador e melhor formado*, dono das ideias e dos currículos.

A crítica que faço à *subjugação* está estabelecida nos níveis de ações de parte de nossos intelectuais¹¹⁴, que estão submetidos aos desmandos dos mercados, da política partidária¹¹⁵, ou mesmo da própria intelectualidade estrangeirizada. A reverência ao estrangeirismo, numa atitude servil, pode ser vista no *provincianismo*¹¹⁶ de intelectuais de universidades periféricas de seu próprio país latino-americano, ou a já usual reverência prestada aos teóricos do Norte, eruditos, sem a postura *antropófaga* de adaptação do estrangeiro às nossas características. Ficar com o que é realmente bom, estruturado para a nossa educação, sem um caráter reprodutivista.

¹¹³ Poder simbólico – violência simbólica – do capital Cultural. Ver Bordieu (1989)

¹¹⁴ Intelectuais e docentes: não consigo vislumbrar um docente do ensino superior não sendo um intelectual. Entendo que para chegar até essa função é necessária muita dedicação. Portanto, quando falar em intelectuais, nesta parte da tese, englobo os docentes do ensino superior.

¹¹⁵ Concordo com Paulo Freire de que toda educação é política, no seu sentido macro. Entretanto, a subjugação em relação à política partidária que se menciona no texto é a ação reducionista dos ideais de Paulo Freire, pois submete a educação a uma ideologia de manutenção ou obtenção do poder governamental por determinada sigla.

¹¹⁶ Provincianismo, por exemplo, de algumas universidades brasileiras em relação a pesquisas conduzidas por universidades do eixo Rio-São Paulo.

Pensar a formação de professores numa perspectiva *antropofágica intercultural* seria um passo essencial para se romper com a soberania do ensino das epistemologias do Norte, que levam para a homogeneidade e simplificação de nossa educação superior e de nossos professores, que não conseguem visualizar que a prática pedagógica latina deve estar voltada para uma diversidade cultural fantástica, repleta de influências indígenas e africanas, além de uma disparidade sociocultural que nos coloca numa sala de aula infestada de alunos com desigualdades sociais, que levam ao fracasso e à evasão escolar.

É dentro desse universo complexo, na busca de formas possíveis, para que o saber escolar interaja criativamente com os saberes sociais e culturais de referência dos atores do processo educacional, que a perspectiva intercultural da educação pode contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação de professores(as). A **educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante.** (FLEURI, 2003, p. 72-73, grifo nosso).

Concordo com Fleuri e entendo que uma postura *antropofágica intercultural*, também não será uma nova disciplina, ou uma alteração curricular, mas uma nova forma de pensar a academia.

A antropofagia intercultural deve ser encarada como uma busca da descontextualização de culturas dominantes e tradicionais, com a inserção de culturas antes marginalizadas e, também, com o condicionamento de um posicionamento reflexivo diante do conhecimento tido como universal.

Além disso, a interculturalidade na educação possui o propósito de integração dos grupos, com uma perspectiva democrática, perseguindo o propósito de superar hermetismos sociais existentes nos países da América Latina, na sociedade dita globalizada. Para a formação docente, torna-se essencial, visto que propicia uma melhor reorganização da sociedade contemporânea, com a diminuição dos ódios e polaridades latentes, construindo valores fundamentados numa maior amorosidade e paz.

Mesmo o avanço 'primitivista' dos modernistas, com destaque para um dos autores cerne desta pesquisa, Oswald de Andrade, ocorreu pelo motivo que a própria Europa fugia de si mesmo, com interesses voltados para as novas terras, nações desconhecidas e povos exóticos:

A estratégia estética e a economia política do primeiro Modernismo não podem ser desvinculadas do surgimento e apogeu da ciência europeia que ‘acolhe no seu discurso as premissas do etnocentrismo no próprio momento que o denuncia’ – a etnologia. Segundo Jacques Derrida (...) a etnologia ‘só teve condições para nascer no momento em que se operou um descentramento: no momento em que a cultura europeia (...) foi deslocada, expulsa do seu lugar, deixando então de ser considerada como cultura de referência’. Esse descentramento tem consequências extraordinárias no processo de formação intelectual modernista e de configuração de várias etnias que explodem a almejada cultura nacional em vários estilhaços. (SANTIAGO, 2004, p. 27).

A etnologia¹¹⁷, comparando as civilizações, só teve condições de surgir porque a cultura europeia assim queria, dessa forma desejava, passando a academia (e a literatura) a compreenderem um pouco mais os povos aborígenes. A educação passa a conviver mais com os desiguais – e os intelectuais da literatura brasileira passam a buscar a tão sonhada independência:

Na década de 1920, os modernistas afirmam que a superioridade da Europa, quando reconhecida e mimetizada pelo intelectual brasileiro, levava-o a encarar a coisa brasileira por dois polos opostos, também complementares: por um lado, a corrente nativista idealizava o autóctone como puro e indomável [...] e, por outro lado, a corrente cosmopolita recalcava o que era produto do processo sócio histórico de aclimação da Europa nos trópicos (o mulato e a arte barroca de Aleijadinho, por exemplo). A vacina contra a moléstia de Nabuco só seria encontrada num manifesto de vanguarda europeia, se o seu leitor brasileiro tivesse antes passado pela fase de enfrentamento do passado nacional: “Nós já temos” – escreve Mário – “um passado Guassu e bonito pesando em nossos gestos; o que carece é conquistar a consciência desse peso, sistematizá-lo e tradicionalizá-lo, isto é, referi-lo ao presente”. Referir o passado nacional ao presente significa, em primeiro lugar, entrar em terreno minado: enfrentar o eurocentrismo machadiano na sua forma veladamente racista, defendido nos anos 1920 com unhas e dentes por Graça Aranha. Significa, em seguida, voltar à lição da vanguarda europeia, buscando agora não mais a modernidade técnica dos futuristas, mas um ponto de apoio que estaria nos movimentos artísticos que, na própria Europa, propunham o questionamento dos padrões de arte eurocênicos. Apoiados neles, a indagação sobre o passado nacional significaria aqui o “desrecalque localista”, tarefa efetivamente realizada pela vanguarda nos trópicos (SANTIAGO, 2004, p. 25).

Maturana (2002, p. 84) declara que uma situação conflituosa, com desrespeito, ocorre “quando não há aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Essa falta de respeito reflete a inabilidade de lidar com o diferente e com a opinião diversa, a partir da falta de diálogo entre colegas docentes; entre professores e alunos; e entre os próprios acadêmicos.

¹¹⁷ **Etnologia:** em resumo, a ciência que estuda os fatos e documentos levantados pela etnografia (descrição das diversas etnias, de suas características antropológicas, sociais etc.), no âmbito da antropologia cultural e social, buscando uma apreciação analítica e comparativa das culturas e das civilizações.

Talvez, quem sabe, o ensino superior tenha que ocupar uma posição de *antropofagia intercultural progressista*, onde possamos, como afirma Barcelos “nos livrar do bolor acadêmico e intelectual que há séculos reveste nossas práticas pedagógicas, devemos partir, decididamente, para a conquista de nossa alforria intelectual” (2013, p. 124). Assim, talvez, haja a diminuição das vergonhas relatadas por Darcy Ribeiro:

É de matar de vergonha que mesmo províncias como São Paulo, ou cultas como o Rio de Janeiro, produzam mais analfabetos do que alfabetizados. Assim é se definirmos alfabetizados como quem desenha o nome, mas como aquele que é capaz de escrever um bilhete ou de ler um anúncio de jornal.

É de matar de vergonha, também, a situação de nossas escolas médias, reduzidas à nulidade, bem como das escolas normais e **das faculdades de educação que constituem matrizes dos sistemas educacionais em todo o mundo, mas que entre nós, se tornaram incapazes de formar professores motivados e competentes.**

É de matar de vergonha o descabro de nossas universidades. Na maior parte delas o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende. O seu ofício é fabricar diplomas, reduzindo o papel de qualificador da classe média. (RIBEIRO, 1991, p.10, grifo nosso)

Para que não haja mais o fingimento, talvez seja necessária a queima de metafórica de livros e de autores. A queima da cultura enlatada, repicada por corpos cadaverizados, não cientes da posição de intelectualidade que um docente do ensino superior ocupa. A queima metafórica da neve nórdica, das renas, das frutas secas do Natal, nesse imenso continente tropical.

[...] à medida que avança, apropria o espaço sociocultural do Novo Mundo e o inscreve, pela conversão, no contexto da civilização ocidental, atribuindo-lhe ainda o estatuto familiar e social do primogênito. A América transforma-se em *cópia*, simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontrara na cópia do modelo original, mas em sua *origem*, apagada completamente pelos conquistadores. Pelo extermínio constante dos traços originais, pelo esquecimento da origem, o fenômeno da duplicação se estabelece como a única regra válida de civilização (SANTIAGO, 2000, p. 14).

A América Latina deve deixar de ser uma cópia, um “simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original”, quando, na verdade, a sua independência está numa própria originalidade, como Silviano Santiago diz, “em sua origem, apagada completamente pelos conquistadores”. Mesmo que eu não concorde totalmente, pelo fato de que os conquistadores não conseguiram apagar toda a nossa história, pois além de fazerem parte dela, como constituintes da miscigenação latino-

americana, também aprenderam e incorporaram inúmeros costumes dos nossos nativos. Entretanto, Santiago possui a razão no sentido de que existe um relativo esquecimento da origem ou, pelo menos, de parte dela.

Para entrelaçar o passado e o presente, objetivando uma educação superior de melhor qualidade, é necessário que haja uma constante “fermentação cultural”, com espírito corajoso e desprendido, sem medo de se errar, ou de sofrer críticas durante o processo. Anísio Teixeira¹¹⁸, um dos grandes propulsores da educação brasileira, em especial da educação superior, já defendia a necessidade da postura visionária para a modificação da atual realidade. Assim escreve:

Há presentes incendiados de fermento intelectual e presentes estagnados e inertes. É que nos primeiros o passado está vivo no presente e nos entreabre o futuro. Nos outros, depreciamos o presente e quedamos inertes na adoração do passado. Toda verdadeira crise humana é uma crise de compreensão do presente, neste sentido de ponto de interseção entre o passado vivo e o futuro que vai nascer [...]. Cabe-nos nada mais, nada menos, do que vencer a crise de compreensão bem mais complexa em que se debate a sociedade em desenvolvimento. Tornar o presente compreensível a despeito de suas contradições (TEIXEIRA, 1999b, p. 447-460).

¹¹⁸ Anísio Spíndola Teixeira (★Caetitê, BA, 12 de julho de 1900 – †Rio de Janeiro, RJ, 11 de março de 1971) – foi um jurista, educador, escritor e intelectual brasileiro. Estudou no Instituto São Luís na cidade em que nasceu e no Colégio Antônio Vieira em Salvador, ambas jesuíticas. Posteriormente, Anísio vai estudar no Rio de Janeiro, ingressando no curso de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro, formando-se Bacharel em Direito, em 1922. Anísio recebe o convite do Governador Góes Calmo para assumir, em 1924, a Direção da Instrução Pública. Iniciava, assim, um caminho rumo a paixão que seguiu até sua morte, a educação. Anísio assume a educação em um período em que o sistema educacional estava em tempos de constituição, na segunda metade da década de 20. Anísio Teixeira viaja para Europa em 1925, visitando vários países como a Espanha, Itália, Bélgica e França. Em 1927, viaja para os Estados Unidos e em 1928 faz um curso de pós-graduação na Universidade de Columbia. No decorrer de suas viagens Anísio é influenciado por John Dewey e se torna precursor e dinamizador de suas teorias no Brasil. Dessa forma, ele centra suas produções na visão democrática que os Estados Unidos trabalhavam em suas escolas e publica o livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Em 1931, assume o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, o qual pedirá demissão em 1935, devido ao Golpe do Estado Novo. Convidado para ser Secretário da Educação do Estado da Bahia, Anísio optou novamente pela educação, em 1947. Em 1950 criou o Instituto Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque na Bahia que instituía a educação integral para as crianças de forma nuclear, atendendo as crianças pobres da região. Oferecia não somente isso, mas várias possibilidades de acesso a arte, educação física, oficinas etc. A Escola Parque também abrigava muitas crianças que não tinham onde morar, tornando possível a vivência de fato da escola. O projeto influenciou outras instituições de ensino em tempo integral e deu muitos frutos, tendo inclusive, recebido financiamento da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Retornou ao Rio de Janeiro e assumiu o cargo de Secretário geral da CAPES, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. Em 1952, assume o cargo de diretor do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, permanecendo nos dois cargos até o ano de 1964. Com a Ditadura Militar (1964-1985), Anísio foi afastado do cargo e teve seus direitos políticos cassados, permanecendo apenas na condição de membro do Conselho Federal de Educação até o ano de 1968, atribuição que assumiu de forma ativa. Em 1971 calava-se a voz de Anísio Teixeira desaparecido em 11 de março do mesmo ano e encontrado morto em um fosso de elevador no dia 14. A perícia afirmou que a morte foi acidental, porém, a família acredita que Anísio foi vítima da repressão. Fonte: <<http://www.infoescola.com/biografias/anisio-teixeira/>>. Acesso em: 25 set. 2016

Que o presente não seja estagnado e que nós, acadêmicos, não sejamos os adoradores do passado – e dos pensadores de um passado Europeu, sem reflexão. Que não tenhamos condutas xenofóbicas, ou xenofobia cultural, pois não deve haver espaço para isso na educação superior, na formação de professores; mas que tenhamos o “presente incendiado de fermento intelectual”, para compreendermos as contradições existentes dentro da academia, tanto nos currículos, quanto nas condutas.

A escola brasileira é que lhe irá ensinar a compreender o Brasil, mostrar-lhe a sua evolução, apresentar-lhe a sua estrutura social em transformação, indicando-lhe os defeitos arcaicos e as qualidades novas em surgimento, dar-lhe consciência dos seus triunfos e dos seus característicos, com exaltação dos aspectos originais – a sua democracia racial, por exemplo, para com a parcela ainda desintegrada da nação: os analfabetos, os miseráveis, a população rural que vegeta por esse imenso país afora; o espírito de aproveitamento que o estado de pobreza gera em todos que sobem à tona e escapam à de ser no país apenas povo, a corrupção generalizada que é mais do que tudo, manifestação de alienação, de que o **Brasil não é um bem comum, mas algo antes apropriado por privilegiados e hoje assaltado pelos que conseguem tomar um pouco das mãos de tais privilegiados e ganhar, deste modo, o direito de também explorá-lo em seu próprio benefício.** (TEIXEIRA, 1968, p. 321,322, grifo nosso).

Para explorarmos uma educação superior em nosso benefício, temos que ter a noção que a academia latina, especialmente os centros de educação, ainda são um espaço para privilegiados, que ainda se mantêm alienados, em virtude da baixa cidadania e civismo (Maturana, 2009b), pois o civismo não deve ser encarado como uma coisa de “milico”, mas como aquela atitude que do cidadão deve ter em relação ao seu país, ou seja, retribuir tudo o que o “público” nos proporcionou.

A ideia de humanização passa pelo desenvolvimento da autonomia e da liberdade (CORTELLA)¹¹⁹. A compreensão da cidadania predispõe uma humanização.

¹¹⁹ CORTELLA, Mário Sérgio. Anotação feita de sua palestra no IV Congresso Internacional de Educação, ocorrido na FAPAS (Faculdade Pallotina, com sede em Santa Maria, RS), em 24 de abril de 2011. O tema do congresso era “Educação: docência e humanização”.

4ª DENTIÇÃO

PARANGOLÉ METODOLÓGICO

O INDÍGENA AMEAÇA O HERÓI COM O TACAPE



Figura 22 – Herói pronto para ser devorado – qualidades compartilhadas
Fonte: STADEN, Hans. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)**. Tradução Pedro Sússekind. 5.ed. Rio de Janeiro: Dantes, 2004, p.168

(...) que o processo educativo escolar esteja permanentemente aberto às questões emergentes na sociedade. Que seja dialogado 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 e inventar aquilo que me interessa e me faz feliz. (BARCELOS, 2013, p.78)

4ª Dentição. PARANGOLÉ METODOLÓGICO

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

4.1 A escolha de um método

Esta dentição é uma reflexão sobre o caminho metodológico escolhido para se realizar um desenvolvimento de estudo a respeito de possíveis contribuições teóricas e epistemológicas para a formação de professores em geral, a partir dos preceitos da *Antropofagia Cultural Brasileira* e de seus desdobramentos, utilizando a perspectiva da *educação intercultural*.

A educação como área do conhecimento, segundo Minayo (2008), responde a questões muito particulares. Para a construção de uma pesquisa de campo nessa área, portanto, realizei a opção por uma abordagem qualitativa e descritiva¹²⁰, que permaneceu preocupada com o que *não pode e não deve ser quantificado* (BAUER, GASKELL, 2014). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de suporte bibliográfico, com a utilização de entrevistas individuais e com perspectiva de contribuições epistemológicas.

Entendo o ato de escrever como um impulso vital ao ser humano.

Por isso, concordo com o que afirma Mário Osório Marques (2011, p. 20) “(...) entender o ato de escrever como impulso vital por onde se libertam as forças do espírito e chegar a fazê-lo expressivo de minha singularidade criativa. Esse, de fato, meu problema existencial à busca do autoesclarecimento”.

Tal projeção está em acordo com a proposição metodológica de que a *pesquisa nas ciências sociais é de caráter eminentemente qualitativo*. As investigações sociais passam a se relacionar com circunstâncias socialmente desencadeadas, ou seja, numa relação de dinâmica histórica (MINAYO, 2008).

A prática intelectual, o ato de investigar, se manifesta pelo sentimento da necessidade de constante transformação da própria educação. O fato de tentar

¹²⁰ Dentro do termo “descritiva” entenda-se que existe a interpretação, a compreensão e a análise do pesquisador, componente da descrição dos fatos (BAUER, GASKELL, 2014).

explicar os fenômenos ou de construir o conhecimento não é algo novo para a humanidade:

Do ponto de vista antropológico, pode-se dizer que **sempre existiu a preocupação do homem com o conhecimento da realidade**. As tribos primitivas, por meio dos mitos, já tentavam explicar os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social com seus mecanismos de poder, controle, convivência e reprodução do conjunto da existência social (MINAYO, 2008, p. 47, grifo nosso).

No âmbito acadêmico, a distinção entre pesquisa *qualitativa* e *quantitativa*, a opção entre essa e aquela, muitas vezes foi e é confundida com outra discussão bastante antiga: a *formalização* ou *não formalização* da pesquisa. A polêmica usualmente gira em torno do problema do protocolo e da metodologia aplicada pelo pesquisador:

O formalismo implica abstrações do contexto concreto da pesquisa, introduzindo assim uma distância entre a observação e os dados. Explicando melhor, o formalismo é uma abstração para propósitos gerais, útil para o tratamento de muitos tipos de dados, contando que determinadas situações sejam satisfeitas, tais como independência de mensurações, igual variância etc. A natureza abstrata do formalismo implica uma especialização tal que pode conduzir a um desinteresse total para a realidade social representada pelos dados. **Muitas vezes é esse “distanciamento emocional”, e não tanto os números em si, que leva pesquisadores com outras convicções a não se sentirem bem com a pesquisa quantitativa.** (BAUER, GASKELL, 2014, p. 25, grifo nosso)

A educação transita justamente pela aproximação emocional e, mesmo por convicções pessoais, concordando com Bauer e Gaskell (2014), penso que *não existe quantificação sem qualificação*, não havendo análise estatística sem interpretação humana dos dados (BAUER, GASKELL, 2014, p.24).

Portanto, a qualidade da pesquisa em educação, segundo o ponto de vista do autor desta tese, reside mais no conceito *descritivo* do que no *experimental*. A diferença se inicia mesmo com os verbos *descrever* e *experimentar*. Descrever se importa mais com a narração do fenômeno, do que experimentá-lo quantitativamente, com a produção de números frios.

O método escolhido – qualitativo – se aplica às relações, representações, crenças, percepções, opiniões, ou seja, pode ser constituído acerca das interpretações que um indivíduo, ou grupo de indivíduos, faz(em) a respeito do mundo em que vivem, de acordo com seus sentimentos e emoções. Importa, assim, a *historicidade* do envolvido na pesquisa, direta ou indiretamente.

Cabe destacar, que essa abordagem qualitativa se comporta melhor nas investigações de grupos delimitados, focalizados, além de se encaixar melhor para a análise de discursos e de documentos. Ela permite o aprofundamento em processos sociais referentes a segmentos particulares, propiciando a construção de novos enfoques ou da revisão de antigos procedimentos. Caracteriza-se pela empiria alicerçada em bibliografia de referência, favorecendo a compreensão lógica da sistemática interna de um grupo e pela conseqüente sistematização progressiva do estudo e do conhecimento (MINAYO, 2008).

Toda a pesquisa social empírica seleciona evidência para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base da investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica. A orientação mais elaborada para selecionar a evidência nas ciências sociais é a “amostragem estatística aleatória” (cf. KISH, 1965). A competência da amostra representativa é incontestável. Em muitas áreas de pesquisa textual e qualitativa, contudo, a amostra representativa não se aplica. Como selecionar pessoas para uma pesquisa com grupos focais? Temos intenção, de fato, de representar uma população através de quatro ou cinco discussões com grupos focais? Infelizmente, até agora não se deu a tal assunto suficiente atenção. **Na prática, os pesquisadores muitas vezes tentam justificar o racional de uma amostragem que parece distorcida, como se fosse a escolha de uma falsa analogia** (BAUER, GASKELL, 2014, p. 39, grifo nosso).

Para evitar falsas analogias e distorções intencionais, a presente denteição é construída como forma de reflexionar sobre a empiria mais adequada para a sistematização progressiva e lógica do conhecimento a ser obtido com uma pesquisa sobre a *Antropofagia Cultural Brasileira* sob uma perspectiva de *Educação Intercultural*, com o objetivo geral de fornecer avanços epistemológicos para a formação de professores.

4.2 O *Corpus* para um referencial teórico

O referencial teórico que orientou o “olhar investigativo e reflexivo do investigador” (BARCELOS, 2013) no sentido da “produção das informações de pesquisa” (GAUTHIER, 1998), girou em torno do estabelecimento de reflexões sobre:

4.2.1 A *Antropofagia Cultural Brasileira* (ANDRADE, 1924, 1928, 1970, 1995; FREIRE, 2001; HOLANDA, 2012; RIBEIRO, 2012; BARCELOS, 2013; SANTOS, 2014; e outros), com a investigação do pós-Semana de Arte Moderna de 1922 e seus desdobramentos;

4.2.2 Os *diálogos interculturais e a educação intercultural* (FLEURI, 1998 e 2003; CANCLINI, 2003 e 2009; BHABHA, 2010; FREIRE, 2011; HOLANDA, 2012; RIBEIRO, 2012; BARCELOS, 2007 e 2013; e outros).

4.2.3 As representações e imaginários sobre as questões de *formação de professores* (FREIRE 1980, 1982, 1983, 1992, 1993, 2001, 2005; MATURANA 1997, 2003, 2008, 2009; BARCELOS 2007, 2009 e 2013; BORDIEU, 1989; SANTIAGO, 1978, 2000, 2004; TEIXEIRA, 1962, 1968, 1976, 1999; RIBEIRO, 1991; e outros).

Existiu uma busca incessante deste pesquisador para construir uma tese que não caia na falha vital mencionada por Mário Osório Marques (2011, p. 21) “referencial teórico muito bem articulado e coerente, mas ainda vazio, pairando nas nuvens”.

Portanto, essa reflexão metodológica, que tangencia a própria pesquisa, utilizando os autores supramencionados, por intermédio de algumas de suas obras, serviu de fonte basilar para a construção de uma tese que manteve o foco na exequibilidade de proposições.

A questão da pesquisa, que orientou o presente trabalho, buscou questionar: *Em que medida a Antropofagia Cultural Brasileira poderá contribuir para a formação de professores, sob a perspectiva da educação intercultural, com o foco na (re)desconstrução do pensar e do agir docente?*

Tal tema possuiu o objetivo geral de contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores, a partir dos preceitos da *Antropofagia Cultural Brasileira* e de seus desdobramentos, utilizando a perspectiva da *interculturalidade* como estrutura para a proposição de uma nova teoria complementar.

4.3 O cenário da investigação para uma entrevista e os sujeitos do estudo

4.3.1 Caracterização do Cenário da Investigação

Como a investigação científica pretende contribuir com avanços para a formação de professores, sob a ótica da Antropofagia Cultural e da Educação Intercultural, com ênfase numa latinidade, visualizei como macro cenário de estudo a educação superior da América Latina, buscando relacionar a bibliografia aqui produzida, bem como os sujeitos que transitam pelo continente.

Para atingir o objetivo, o pesquisador sabia que não poderia entrevistar representantes de todos os países da América Latina. Portanto, foi feita uma seleção de alguns países da América Latina, no total de cinco: dois da América Central e três da América do Sul, dispostos a seguir, em ordem alfabética:

- América do Sul: *Argentina, Brasil e Paraguai*; e
- América Central: *Costa Rica e Nicarágua*.



Figura 23: América Latina

Fonte: <http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2009/08/full-1-569bc37b85.jpg>

A escolha dos cinco países supracitados ocorreu pelo fato de que a interculturalidade está bem reconhecida em tais nações, sendo que usualmente existem participantes de tais países em congressos e seminários sobre o assunto.

Cabe destacar, que uma *entrevista individual episódica* é reflexiva e não busca abranger o máximo do “terreno” ou uma representação de todos os países da América Latina. Ela, a entrevista episódica, tem a intencionalidade de captar subsídios, com um olhar mais psicológico e epistemológico sobre as informações fornecidas pelo entrevistado, pertinentes ao assunto pesquisado. As entrevistas episódicas não se preocupam com quantidade de informações, mas com a

qualidade dos conhecimentos fornecidos pelo entrevistado, tendo a ciência que todo saber é saber; inclusive o não saber é um saber (FREIRE, 1994).

Uma forma de refletir sobre a questão da desigualdade de poder na situação de entrevista é aceitar o pressuposto de que todo saber vale um saber (Freire 1992; Héber-Suffrin, 1992) e a proposta de, pelo diálogo, buscar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação. Trata-se de respeito e não de aderência, como lembra Freire (1992, p.86), pelos “saberes da experiência”, resultado de uma compreensão de mundo. (...) Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado (...)” (SYMANSKI, 2004, p.13-15)

Esse saber ou não saber é encarado pela sua qualidade e não por uma quantidade, que apenas foi definida de acordo com a disponibilidade do pesquisador e a intenção da pesquisa. Os cinco entrevistados na presente tese poderiam ser cinquenta ou quinhentos e a abordagem qualitativa continuaria a mesma.

Dito isso, também gostaria de afirmar que os conhecimentos debatidos durante as entrevistas desta tese favoreceram sobremaneira a sua composição e, com certeza, ela foi enriquecida pela inclusão das entrevistas, que possuem uma *tradução*¹²¹ e *transcrição livre completa*, no Tomo II desta tese.

Houve, então, um ganho qualitativo fundamental para a argumentação do corpo do texto, o que pode ser observado na denteção de Análise dos Resultados.

Como microcenário, busquei delimitar os entrevistados para a área **de universidades desses países**, que possuam cursos relacionados à **Educação**, nas **ciências sociais e humanas**, onde procurei docentes do ensino superior, que sejam pesquisadores e que tenham o hábito da escrita.

4.3.2 Caracterização dos participantes

A caracterização descrita a seguir se refere a **5 (cinco) participantes** do estudo no que tange a aspectos de nacionalidade, escolaridade, profissão e outros aspectos culturais.

Os participantes da pesquisa são cidadãos latino-americanos, oriundos dos países Argentina, Brasil, Costa Rica, Nicarágua e Paraguai, sendo que de cada país citado foi selecionado 01 (um) participante. A pesquisa buscou a participação de professores e professoras dos países selecionados da América Latina, que cultuem

¹²¹ Tradução livre do espanhol para o português em quatro das cinco entrevistas.

o hábito de escrever e que tenham o conhecimento prévio da interculturalidade e da Antropofagia Cultural.

Quanto à escolaridade dos participantes, todos possuem o ensino superior completo, tendo, no mínimo, o título de Mestre ou equivalente.

A atividade profissional dos participantes é a de docente de ensino superior, ou de gestão da educação, tendo relação direta com as ciências sociais e humanas. Entre outros aspectos culturais importantes, cabe ressaltar que todos os participantes são escritores e que possuem, no mínimo, um livro solo publicado ou a participação em antologias e coletâneas de suas áreas de atuação.

4.4 Técnicas de Produção e registro das informações

A pesquisa qualitativa realizada, a partir de um referencial teórico denso, foi complementada com entrevistas do tipo semiestruturado, com único respondente.

Aqui, pesquisa qualitativa se refere a entrevistas do tipo semiestruturada com um único respondente (a entrevista em profundidade). (...) Nas ciências sociais empíricas, a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Ela é, como escreveu Robert Farr (1982), “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”. (...) O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER, GASKELL, 2014, p. 64-65).

A ideia da entrevista semiestruturada foi de combinar perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado transitou livremente sobre o tema abordado. Conforme Minayo (2008):

Entrevista é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo. A entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2008, p 261).

As entrevistas semiestruturadas contaram, portanto, com um roteiro de questões prévias, que expostas na Tese, abordando assuntos que levaram à busca do atendimento do objetivo proposto para a pesquisa.

Cabe destacar, que as **entrevistas foram gravadas em vídeo**, com prévia autorização do participante, utilizando o sistema da internet conhecido como “hangout”¹²². Essa forma de gravação gratuita diminuiu os gastos com a logística, estando em consonância com o futuro da própria educação.



Figura 24: Google Hangouts

Fonte: <https://gsuite.google.com.br/intl/pt-BR/products/hangouts/>

Minayo (2008) acrescenta algo importante, ou seja, que a entrevista, como fonte de obtenção de informação, fornece subsídios secundários e primários de natureza objetiva e, também, dados que se referem diretamente ao indivíduo, de conotação subjetiva:

São informações que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais costumam denominar “subjetivos” e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar; condutas; projeção para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2008, p. 262).

Segundo Bauer e Gaskell (2014), a entrevista individual ou de profundidade é uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia. Antes

¹²² Google Hangouts: é uma plataforma pública e gratuita que permite videoconferências que podem ser gravadas ou transmitidas ao vivo em alta definição, podendo ser salva automaticamente em um canal do YouTube. Disponível em: <<https://gsuite.google.com.br/intl/pt-BR/products/hangouts/>>. Acesso em: 10 mar. 2016

da entrevista, o pesquisador deve preparar um tópico guia, devendo iniciá-la com comentários introdutórios e agradecimentos pela participação do sujeito. Entre a possibilidade de se realizar uma entrevista individual *Narrativa* ou uma *Episódica*, decidi pela segunda opção, pois busca responder critérios específicos:

- Deve combinar convites para narrar acontecimentos concretos (que sejam relevantes ao tema em estudo) com perguntas mais gerais que busquem respostas mais amplas (tais como definições, argumentação e assim por diante) de relevância pontual.
- Deve mencionar situações concretas em que pode pressupor que os entrevistados possuem determinadas experiências.
- Deve ser suficientemente aberta para permitir que o entrevistado selecione os episódios ou situações que ele quer contar, e também para decidir que forma de apresentação ele quer dar (por exemplo, uma narrativa ou uma descrição). O ponto de referência deve ser a relevância subjetiva da situação para o entrevistado (BAUER, GASKELL, 2014, p. 116-117).

Dentro de uma entrevista individual episódica semiestruturada, temos o *conhecimento episódico* e o *conhecimento semântico*. Segundo Bauer e Gaskell (2014) os dois se diferenciam pois:

(...) conhecimento episódico compreende o conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações), enquanto que conhecimento semântico é mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e conhecimentos específicos. Os dois tipos de conhecimento são partes complementares do “mundo do conhecimento” (BAUER, GASKELL, 2014, p. 116).

A seguir, apresento uma figura que sintetiza as relações que ocorrem numa entrevista episódica, ao nível do conhecimento da apresentação:

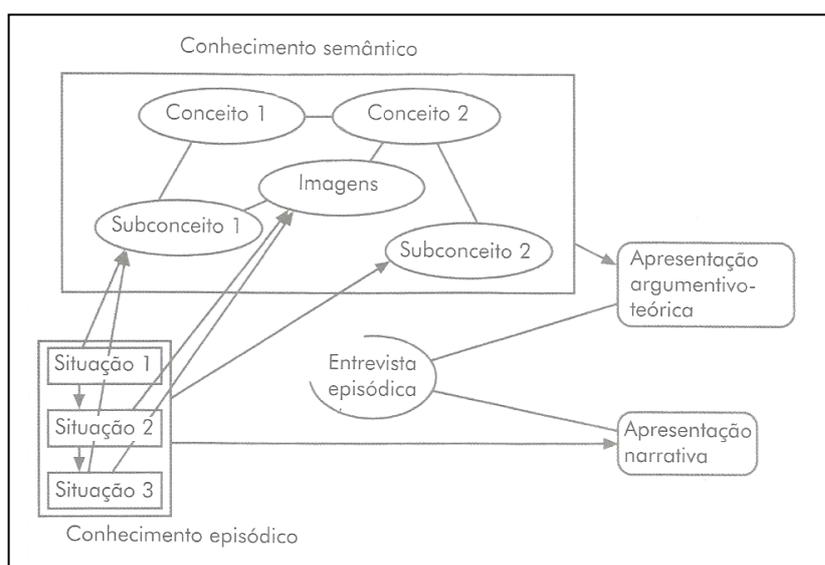


Figura 25: Formas de conhecimento e apresentação da entrevista episódica.

Fonte: (BAUER, GASKELL, 2014, p. 117)

Da mesma forma, contextualizando a metodologia apresentada para o escopo de nossa pesquisa, a seguir apresento uma figura ilustrativa das formas de conhecimento das entrevistas episódicas que realizamos:

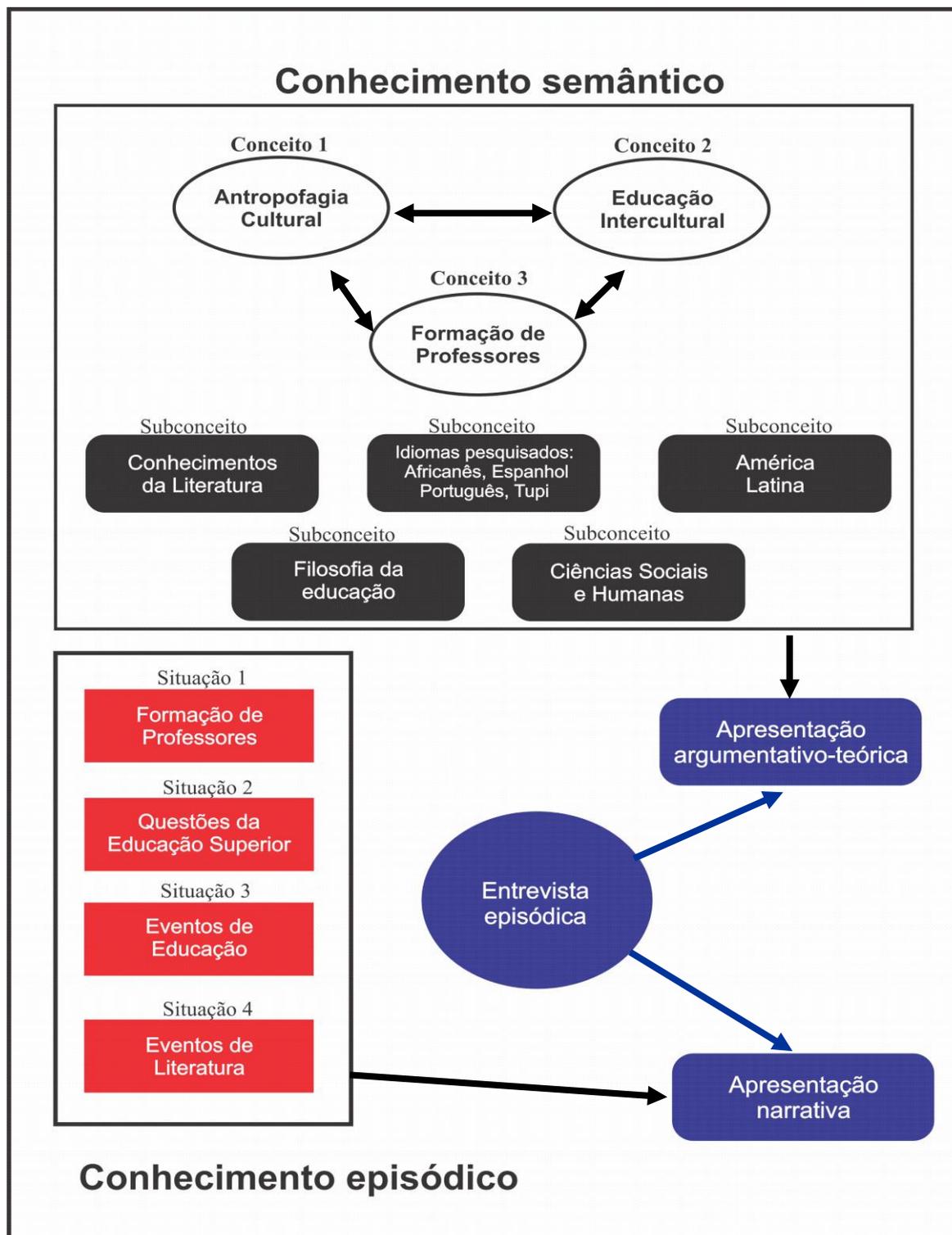


Figura 26: Formas de conhecimento e apresentação da entrevista episódica 2.
Fonte: confecção nossa. Baseado em (BAUER, GASKELL, 2014, p. 117)

As fichas de *entrevistas individuais episódicas*, constam de questões fechadas e abertas, compondo um Apêndice à presente Tese (**Apêndice D**)¹²³. As entrevistas gravadas pelo sistema “*hangouts*”, com autorização prévia do sujeito entrevistado, estão no Tomo II da Tese, em CD ROM (vídeo formado “.flv”) e transcritas na íntegra, em tradução e transcrição livre.

A identificação dos sujeitos foi aberta, com a citação do nome completo dos entrevistados, bem como as circunstâncias e referências da entrevista gravada.

4.5 Análise e interpretação das informações

Analisei as informações por intermédio da abordagem de Bauer e Gaskell (2014) e de Minayo (2002 e 2008).

Para Minayo (2002), as categorizações são empregadas para estabelecer classificações, ou seja, agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger de um modo geral qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Analisei as informações de acordo com dois grandes conceitos, quais sejam: *Antropofagia Cultural* e *Educação Intercultural*. Essas duas diretrizes, contudo, foram consideradas com o objetivo macro de fornecer conhecimentos em torno da *Formação de Professores* e, por consequência, com reflexos para a educação.

Para que isso ocorresse, além do referencial teórico, obtive os conhecimentos fornecidos pelas entrevistas episódicas, que qualificaram a pesquisa. Bauer e Gaskell (2014, p. 131-132) apresentam os Tipos de dados obtidos na entrevista episódica:

As aplicações mostraram que a entrevista episódica gera não apenas lembranças destes diferentes tipos de situações, mas também os seguintes tipos de dados:

- *Narrativas de situação* em diferentes níveis de concretude.
- *Episódios repetidos* como situações que ocorrem regularmente, não mais baseadas e uma referência local ou temporal clara.
- *Exemplos* que são abstraídos de situações concretas, e metáforas, que vão desde clichês até estereótipos.
- *Definições* subjetivas (de tecnologia, de saúde) quando explicitamente perguntadas.
- Ligadas a estas definições, *proposições argumentativo-teóricas*, por exemplo, explicações de conceitos e suas relações (BAUER, GASKELL, 2014, p.122).

¹²³ Os apêndices seguirão modelos definidos pelo CEP da UFSM e se encontram no TOMO II desta Tese.

Bauer e Gaskell (2014) fornecem, ainda, uma figura interpretativa que condensa os tipos de dados na entrevista episódica, apresentado a seguir:

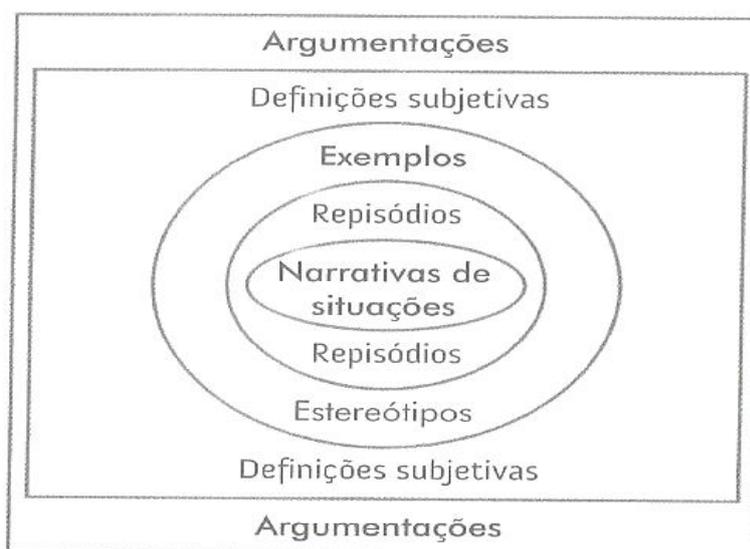


Figura 27: Tipos de dados na entrevista episódica.
Fonte: (BAUER; GASKELL; 2014, p. 132)

A análise temática compreende, segundo Minayo (2008), a *pré-análise* (1), *exploração do material* (2), *tratamento dos resultados obtidos* (3) e *interpretação* (4).

A *pré-análise* (1) foi a fase inicial da análise de documentos a partir da retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa. Ela pode ser dividida em *leitura flutuante*, que significa tomar contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo, relacionando as hipóteses iniciais e as emergentes, para deixar a leitura mais sugestiva; *constituição de corpus*, que corresponde à distribuição do material de forma que responda às normas de avaliação: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; e *formulação e reformulação de hipóteses e objetivos*, que se refere à retomada da etapa exploratória, tendo como parâmetro a leitura exaustiva do material e as indagações iniciais. Nesta fase pré-analítica, determinei a unidade de registro (palavra-chave ou frase), a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientaram a análise.

A *exploração do material* (2) correspondeu ao momento em que as informações foram trabalhadas para melhor esclarecimento do texto. A análise temática trabalhou com partes do texto como, por exemplo, uma palavra, uma frase, um tema, depois defini as regras de contagem e em terceiro lugar classifiquei e agreguei as informações.

Por fim, o *tratamento dos resultados obtidos* (3) e *interpretação* (4), que foram os momentos em que analisei as informações brutas, realizando a sua interpretação, inter-relacionando com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abrindo novas pistas em torno de novas dimensões teóricas, sugeridas pela leitura do material.

4.6 Dimensão ética do estudo e inserção em campo

Esta investigação segue os critérios do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). De acordo com o modelo sugerido pelo CEP-UFSM, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo, de forma clara, o objetivo da pesquisa, a finalidade e os procedimentos a serem realizados (**APÊNDICE C**)¹²⁴. O TCLE foi assinado em duas vias, após o participante concordar em participar do estudo. Uma via ficou na posse do pesquisador e a outra com o participante.

Neste documento, foi incluído o aceite para utilização de vídeo-gravação em *Hangout*. Aos participantes do estudo foi garantido a liberdade de retirar sua entrevista, cancelando o consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum tipo de prejuízo. Foi garantido, da mesma forma, que as vídeo-gravações em *Hangout* e as anotações de campo fossem utilizadas exclusivamente para este estudo, e que sendo guardadas por no mínimo cinco anos, após o término da pesquisa, sob responsabilidade do pesquisador.

Para a *inserção em campo* foi feito o contato com os docentes conforme os critérios de inclusão e exclusão descritos anteriormente. Posteriormente, foi agendado um primeiro encontro, via *Hangout*, visando à apresentação da proposta de estudo, finalidades, objetivos, metodologia empregada, bem como o contexto ético da pesquisa científica, além da obtenção do documento de aceitação para participar voluntariamente do estudo.

¹²⁴ Os apêndices seguirão modelos definidos pelo CEP da UFSM e se encontram no TOMO II desta Tese.

A partir da aceitação por parte dos docentes/escritores, eles tiveram o contato com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme determina o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria. No momento do fornecimento de tal termo, foi feita a explicação detalhada sobre a garantia de anonimato, desde a coleta dos dados até a divulgação dos resultados, bem como da possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa científica, não tendo prejuízo algum para o sujeito da investigação.

A coleta das informações foi realizada em local pré-definido, por intermédio de vídeos-conferências *Hangout*, utilizando entrevista episódica semiestruturada.

4.7 Conclusão parcial

Encerro a dentição afirmando que esta pesquisa, realizada utilizando a metodologia adequada, da melhor forma possível, por intermédio de uma investigação sobre a *Antropofagia Cultural Brasileira*, ao chegar até as mãos dos docentes, certamente poderá contribuir para a Formação de Professores de maneira geral, sob a perspectiva da *educação intercultural*, com o foco na (re)desconstrução do pensar e do agir docente; por consequência favorecerá a possibilidade de uma descolonização dos saberes de diversos educadores latino-americanos.

Julgo que a presente dentição, como uma proposta de Parangolé Metodológico, serviu para a construção do cenário investigativo de reflexão e favoreceu a constituição de subsídios para a produção desta tese de doutoramento, serviu na construção de preceitos epistemológicos essenciais, cumprindo com o seu papel.

5ª DENTIÇÃO
ANÁLISE DE RESULTADOS
DISSECAÇÃO DO CORPUS
“A TRIBO ENGOLE AS QUALIDADES DO HERÓI”

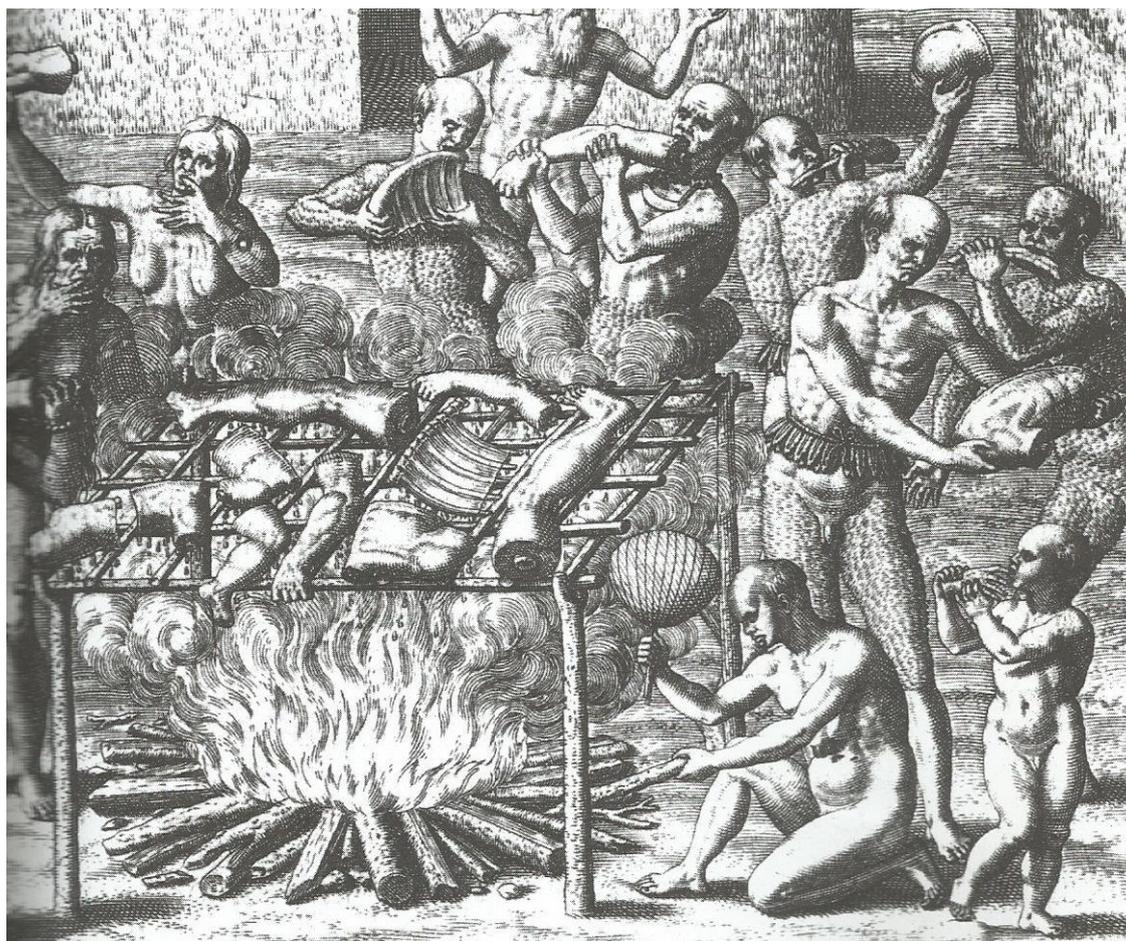


Figura 28 – As qualidades devoradas: a tribo engole o herói
Fonte: STADEN, Hans. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)**. Tradução Pedro Sússekind. 5.ed. Rio de Janeiro: Dantes, 2004, p.105

O outro Brasil que vem aí

Gilberto Freire
(Casa Grande & Senzala)

Eu ouço as vozes
eu vejo as cores
eu sinto os passos
de outro Brasil que vem aí
mais tropical
mais fraternal
mais brasileiro.

O mapa desse Brasil em vez das cores dos Estados
terá as cores das produções e dos trabalhos.

Os homens desse Brasil em vez das cores das três raças
terão as cores das profissões e das regiões.

As mulheres do Brasil em vez de cores boreais
terão as cores variamente tropicais.

Todo brasileiro poderá dizer: é assim que eu quero o Brasil,
todo brasileiro e não apenas o bacharel ou o doutor
o preto, o pardo, o roxo e não apenas o branco e o semibranco.

(...)

5ª Dentição. ANÁLISE DE RESULTADOS

5.1 Perdidos no Pindorama eurocêntrico

Todos admitimos haver problemas na educação brasileira e, também, na educação da América Latina. A maioria de nós, também, concorda que a educação superior, bacharelado ou licenciatura, e especialmente esta, precisa melhorar bastante (BARCELOS, 2013).

Entretanto, quando a discussão surge nos bancos acadêmicos, principalmente na pós-graduação, é bastante comum que a base teórica sólida esteja fragilizada pela falta de maior teor empírico, caindo em ilações evasivas. Quando a questão gira em torno da *formação de professores*, mesmo nos mestrados e doutorados em Educação, vemos questões básicas do senso comum não terem solução.

Estaremos perdidos?

Eis o problema da nossa falta de criticidade histórica e cultural.

Como seria uma educação intercultural de qualidade? Assim sugere a paraguaia Biera Cubilla Zadovsky, docente da educação superior do Paraguai:

(...) uma educação intercultural de qualidade é a que une estudantes de intercâmbio, em que os mesmos possam manter sua identidade dentro da cultura em que está se desenvolvendo, sem que signifique que a pessoa seja diferente, ou que possa ser discriminada pela sua cultura. Pois, sejamos muito realistas, além dos idiomas e de culturas que nós temos de diferentes implica costumes, comida, vestimentas, implica forma de ser, então se deve saber lidar com essas diferenças sem que isso implique uma ruptura na comunicação, por exemplo, entre o docente e aquele que estuda. Temos colocado, também, talvez outras limitações, mas que aquilo que necessitamos transmitir pode encontrar no outro uma falta de abertura para poder aprender. (ZADOVSKY, 2016, Informação Verbal)¹²⁵.

Com efeito, continuamos sem saber quais os caminhos a percorrer, pois as pedagogias que sempre nos foram propostas, salvo belíssimas exceções nacionais, são de construções estrangeiras hegemônicas – principalmente as dos norte-americanos e/ou dos europeus – que nos foram impostas como soluções aos possíveis fracassos pedagógicos anteriores.

¹²⁵ ZADOVSKY, Biera Cubilla. **Entrevista nº 1 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [29 set. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Assunção/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (12 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres no Tomo II da Tese.

Mas, antes de analisar os resultados da pesquisa, é importante ter a noção de qual “estrangeirismo” se está falando. Até pelo motivo de que nós, latinos, também podemos atuar como opressores, impondo uma cultura dominante. O argentino, Doutor em Filosofia, Carlos María Pagano Fernandez, em entrevista para a tese, assim explica:

(...) bem, depende de que estrangeiro se trata... Há questões de caráter demográfico, político e, sobretudo econômico e racistas que veem ao estrangeiro como (por um lado de que estrangeiro se trate), por exemplo, na Argentina nós estamos muito próximos à fronteira com Bolívia e é um estrangeiro, quase normalmente desprezado, especialmente em sua forma de imigração, de trabalho, etc...que provem da necessidade de sair de seu próprio país para aqui encontrar o que proveio dessa situação e encontrar melhores horizontes econômicos e de forma de vida e, portanto, não são classes socioeconômicas importantes, senão populares e nesse sentido passam a ser como um racismo solapado, nem sempre muito dissimulado, e acaba sendo desprezado. Este é um estrangeiro ao qual, diretamente, é usado e rechaçado... O outro estrangeiro seria um europeu, um membro procedente de países dominantes da hegemonia econômica mundial e que, por esse motivo a recepção demográfica e cultural é favorável ao seu atendimento e, assim será no cultural, no econômico... em sua própria pessoa. Então, são diversas atitudes. Eu apenas dei um exemplo. No caso do governo, também o paraguaio popular, embora haja paraguaio que chegam com outros níveis, mas isso não interfere, pois o paraguaio não vem para habitar nem trabalhar, e como se diz, muitas vezes, em nosso sentido racista "não tiram nosso trabalho e nem nossa cultura". Por isso, o caso dos bolivianos, o número é importante... peruanos, etc... Não ocorre isso quando se trata de outros países. Alguém denominou, alguma vez, em uma tese "o racismo a lá Argentina", ou seja, há um racismo interno e que despreza as culturas originárias, como em Salta há sete línguas vivas de culturas diferentes que são culturas, constelações, pelo menos sete, talvez tenham mais algumas "escondidas", em que há funcionários importantes com poder de decisão que nem sequer sabem que há sete línguas vivas neste momento. Portanto, estamos em uma situação em que a relação com o estrangeiro é, geralmente uma relação racista. Não é mesmo? Considera-se o estrangeiro que vem da própria terra, que são estrangeirizados na própria terra, e há o estrangeiro que vem de outros países, segundo as classificações políticas e limites geográficos jurisdicionais nacionais... Então, o estrangeiro aqui tem diversos planos de compreensão, e quiçá ao fazer referência à fagocitação quando um aporte (abordagem) cultural, geralmente procedentes de países hegemônicos, ou de culturas hegemônicas, vem ao nosso âmbito que não é de nosso país ou de forma cultural hegemônica e, portanto, a fagocitação o que faz é criticamente assumir o que esta cultura receptiva lhe parece, discernidamente o que deve ser assumido e, então, de acordo com a valoração e tudo mais... Nesse sentido, de uma espécie de sentidos analógicos, de valoração dos aportes do estrangeiro. Mas o problema de nossa cultura diante do estrangeiro e da Antropofagia Cultural, eu vejo, ao nome talvez, ao nome o sinto... Reitero, sem meus conhecimentos exaustivos e sérios, o vejo um pouco violento no sentido de que se o estrangeiro, ou da cultura hegemônica, não totalmente, e absolutamente negativo para um rechaço, nem para uma espécie de *apartheid* cultural, como também, observa Raimón Panikkar onde nós recusemos os seus valores, dimensões e possíveis aportes em si, então, nós nesse processo de antropofagia cultural, o que poderemos fazer é assimilar o que a nós nos vem adequadamente a nossa contextualidade. O problema das relações entre as culturas, e nesse

ponto creio que é onde se situa a antropofagia cultural, ou o problema de relacionar o intercultural, não é mesmo?... É ver se há uma capacidade humana, existencial de convivência contextual e de colocar os contextos culturais em diálogo convivencial, de modo que a relação leve a um processo de transformação de cada uma das culturas em jogo, digamos assim, e que essa transformação seja humanizante, e leve ao ser humano a uma maior capacidade para seu processo humanizatório, não digo ao ser humano como abstrato, senão concreto, às concretas pessoas de ambas constelações culturais, porque as culturas não são contextos abstratos, senão pessoas vivas e, portanto, têm toda dinâmica e a indeterminação, penso que não estão determinadas, e que não estão esgotadas com uma definição tal qual uma cultura, não é mesmo? (FERNANDEZ, 2016, informação verbal)¹²⁶

As contradições da educação latino-americana são históricas e já estão arraigadas na cultura escolar. Da excelente explicação de Fernandez (2016), supracitada, cabe a seguinte reflexão sobre estrangeirismo e a respeito da Antropofagia Cultural de Oswald de Andrade:

a. A Antropofagia Cultural não consiste em uma atitude de xenofobia¹²⁷, mas de posicionamento crítico em relação a culturas hegemônicas, sem a sua veneração e/ou assunção de costumes de forma acrítica. A Antropofagia Cultural se opõe a radicalismos, seguindo o preceito de que qualquer “apartheid cultural” deve ser evitado, pois as culturas se modificam e são flexíveis, estando em constante movimento (RAIMÓN PANIKKAR, 2004)¹²⁸.

b. A postura hegemônica é um posicionamento predominantemente opressor, onde prevalece a intenção de domínio de uma cultura sobre a outra, que Nobert Elias classificou como **etnocentrismo**¹²⁹, que se torna redutor, cria estereótipos e é generalizante. Nessa relação de forças, uma violência simbólica, sempre haverá um opressor e um oprimido (BOURDIEU, 1989; PAULO FREIRE, 2005); mas, que na

¹²⁶ FERNANDEZ, Carlos María Pagano. **Entrevista nº 5 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [26 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Palmares/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (35 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres.

¹²⁷ A **xenofobia** é uma aversão ao estrangeiro, geralmente impulsionada por um etnocentrismo. A xenofobia, geralmente é uma aversão a tudo o que é do estrangeiro, sua negação. A antropofagia cultural é conhecida como um posicionamento crítico, de reflexão, ante ao estrangeiro. Considera a absorção do que é bom, mas a não incorporação de costumes impensados, meramente copiados.

¹²⁸ Os conceitos de Panikkar serão debatidos logo a seguir, na reflexão sobre a antropofagia intercultural.

¹²⁹ **Etnocentrismo**: Nobert Elias, um sociólogo alemão, considerado um dos grandes pensadores do século XX. Trabalhou o conceito de “etnocentrismo”, que basicamente é a atitude de qualificar ou desqualificar um grupo, uma cultura ou um país comparando-o com a sua própria referência, que geralmente é considerada melhor. A composição da palavra “etno” (etnia, cultura) com o “centrismo” (centro de referência). O indivíduo, ou o grupo de indivíduos, pensa-se o centro de tudo, e todo o resto é analisado de acordo com os seus valores de referência, modelos, conceitos de verdade. No nível da intelectualidade, pode ser encarado como a dificuldade de se conviver com o diverso, com a diferença. A atitude etnocêntrica é a desvalorização do que é diverso à nossa própria cultura, inclusive com a postura de que o diferente é inferior. Isso, geralmente, provoca uma atitude de preconceitos e incompreensão para os gestos, modos e comportamento de outras culturas.

minha concepção, na contemporaneidade, torna-se menos uma questão de classe e, sim, mais um jogo de tensões variáveis, onde em determinados momentos um indivíduo pode ocupar o espaço de opressor e em outros, de oprimido (BORDIEU, 1989; SAVIANI, 1999; FREIRE, 2005)¹³⁰. Freire (1980, 2001, 2005) aposta na importância dessa conscientização individual e coletiva; Bordieu (1989) pensa na diminuição da violência simbólica; Saviani (1999) julga que a prática educativa se apoia no poder da verdade, que a classe dominada tem interesse que seja revelada:

Em outros termos: a prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação. (SAVIANI, 1999, p.97)

c. Existe, dentro da própria América Latina, racismos “a lá Argentina”, a “lá Brasil”, “a lá cultura versus outra cultura”, pois isso faz parte de uma educação competitiva¹³¹, colonizadora e hegemônica, consequência da cultura ocidental, de saberes universais. A colonização ocidental prosperou a ideia de supremacia, da fagocitação de uma cultura sobre a outra, criando “estrangeiros da própria terra”¹³², como é o caso dos indígenas americanos;

d. “As culturas não são contextos abstratos, senão pessoas vivas e, portanto, têm toda a dinâmica e a indeterminação” (FERNANDEZ, 2016, op. Cit.). A cultura não existe por si só, mas faz parte de todo um contexto individual e coletivo (capital cultural de Bordieu, 1989), estando pulverizada no senso comum. Ela se constrói nas relações humanas, nos costumes, nos valores, entre outras relações. Ela se desconstrói da mesma forma, na mudança de si mesma – individualmente ou

¹³⁰ A relação opressor-oprimido está ligada ao capitalismo, mas não somente a ele. É óbvio que a classe dominante possui uma ascendência sobre o proletariado. Por exemplo, um diretor de uma indústria pode explorar um empregado, tendo atitudes de autoritarismo, em virtude de deter os meios de produção. Contudo, as relações de poder, na contemporaneidade, tornaram-se mais flexíveis e líquidas (SANTOS e BAUMAN). Passando a um exemplo concreto, poderemos ter uma relação vertical dentro da sala de aula, onde um docente poderá ocupar a posição de opressor e o aluno, de oprimido. Da mesma forma, o Coordenador da Disciplina/Departamento poderá atuar como um opressor em relação a esse docente regente, perpetuando o jogo de forças. A pedagogia de Paulo Freire, consiste em que façamos o opressor ter a consciência da sua posição e o oprimido, da dele. Contudo, Freire deixa claro que a intenção não é fazer do oprimido um novo opressor e vice-versa, mas libertar o mundo dessa tirania de desumaniza.

¹³¹ Humberto Maturana trabalha a questão de uma educação baseada no amor, onde a única competição válida, seria aquela do “eu contra o eu mesmo”, o que remete à superação humana.

¹³² A expressão foi cunhada pelo mexicano Octávio Paz, sendo difundida pelo mundo.

coletivamente – no contato com outras culturas ou por decorrência do próprio espaço e tempo.

Tendo essa ideia inicial de estrangeiro, cabe dizer que o “apartheid cultural” e o estrangeirismo ocorrem, também, quando a questão é delimitada para o alvo de nossa pesquisa, a *formação de professores no âmbito universitário*¹³³, onde a problemática se avulta, gerando ambiguidades difíceis de serem solucionadas.

As ideologias, quando radicalizadas, oprimem a própria educação. Nas academias, algumas vezes, teóricos tendem a posicionamentos radicais e ofensivos; sendo que muitos consideram que isso faz parte da defesa de seus ideais.

É certo que toda gama de teoria pedagógica importada, em *consciência enlatada*, tem o seu mérito e deve ser respeitada. Existem pensadores mundiais, voltados para a proliferação da igualdade de conhecimentos, independentemente da nacionalidade que ele ou o aprendiz possuía. As epistemologias do Norte devem ser respeitadas tanto quanto as do Sul, do Oriente, ou de qualquer local de cultura.

Talvez, o problema não esteja nos pensadores, na sua maioria, mas na aplicação prática (empírica) de determinadas teorias, com a utilização de uma *ideologia dominadora* de indivíduos, grupos ou nações. Por exemplo, a visão dominante dos poderes epistêmicos do Norte sobre as epistemologias do Sul, teoria amplamente divulgada por Boaventura de Sousa Santos.

Cabe destacar, novamente, que esses Norte e Sul não são geográficos, mas de sobreposição imperativa. Por isso, tenho a convicção de afirmar que, na história humana, a ideologia pode se tornar um tipo de doença coletiva, quando empregada com a sustentação de qualquer forma de violência (física, mental ou espiritual). Da mesma forma, pode agir a religião. Escrevo sobre o extremismo e/ou fundamentalismo.¹³⁴

Com essa crítica ostensiva à educação superior, na formação de professores, também surge a questão de que *a sua própria função está em jogo*. É válida a atual formação de docentes, principalmente quanto à postura filosófica e crítica dos futuros profissionais?

¹³³ A formação inicial, nas licenciaturas e, mesmo, a formação continuada dos docentes universitários.

¹³⁴ **Extremismo:** adoção de teorias político-sociais extremas.

Fundamentalismo: doutrina que defende a fidelidade absoluta à interpretação literal dos textos religiosos. É um movimento conservador, com atitudes de intransigência e rigidez nas ações consideradas desobedientes aos princípios ou regras religiosas.

Concordo com Valdo Barcelos (2013) de que a *educação não está em crise*. Uma crise, geralmente, tem uma duração definida, determinada. A crise dá e passa. Já a nossa formação superior de docentes permanece numa constante e lenta evolução.

Contudo, está, também, constantemente em dúvida sobre si mesma. A única certeza que temos – pesquisadores, cientistas, acadêmicos, docentes, colaboradores, escritores etc. – é que a formação de professores deve ser melhorada. A desorientação é tamanha, que algumas vezes outras correntes filosóficas e profissionais chegam a questionar o valor da pesquisa em Educação. A empiria, por si só, não seria suficiente para sobrepor a teoria? Penso que não; vejo necessária as práxis educativa (prática e posterior reflexão). Uma coisa é certa, a educação latina deve ser modificada. Mas como?

Existirá alguma força na propulsão de qualquer estudo pedagógico científico, quando proposto no interior das academias?

Existirá alguma conversação das academias com a sociedade e, principalmente, com as escolas brasileiras?

Por qual motivo conhecemos tão pouco os pensadores brasileiros ou latinos?

As teorias aplicadas nos bancos acadêmicos de formação de professores, essencialmente as estrangeiras, estão na maioria no mundo das ideias, ou seja, são apenas eco de sua construção anterior, na origem, em nações de fora do continente latino, ou elas realmente são aplicadas por docentes do “chão de fábrica” das escolas fundamentais brasileiras?

Uma proposta de uma *Educação Antropofágica Intercultural* é viável no solo latino, como constituinte de parte das epistemologias do Sul?

Tais questionamentos, os quais não tenho a presunção de tentar resolver, mas, talvez, iluminar alguns pontos, são sem dúvida *pontos fundamentais* de toda a gama educativa do universo científico e pedagógico da formação de professores.

Se no nosso ponto de vista, portanto, a *reflexão sobre a formação de professores* no ensino superior brasileiro se impôs, naturalmente, como o melhor caminho para a modificação cultural que se faz necessária, não há dúvida que **o principal problema não está na construção dos currículos, na metodologia ou na didática empregada nessa formação docente.**

Onde estará, então?

Na minha opinião, o maior dilema está na *postura dialógica fragmentada* de nossa filosofia da educação, de acadêmicos, docentes e demais profissionais que buscam as raízes pedagógicas fora de seu próprio mundo, ou como queira, fora de seu local de cultura – especialmente fora da latinidade.

O que existe nos que transitam pelo Sul educativo é uma aplicação de *sombras* teóricas estrangeiras, não assimiladas como cordeiros em leões, mas plagiadas em êxtase.

Não existe *xenofobia* nessa afirmação, mas uma *angústia intelectual*¹³⁵ imensa. Ela parte do pressuposto que essas considerações, feitas com bastante amor, poderão acabar engavetadas numa escrivaninha, ou apenas colocadas numa estante, ao lado de um quadro com um diploma de doutorado em educação.

A angústia se encontra no fato que pensar é enorme; falar é muito menor; e escrever é uma ínfima parte do refletir¹³⁶. A escrita é uma representação da linguagem falada; e esta também é uma representação do pensar.

Certa feita, numa aula do doutorado, uma docente fez o seguinte questionamento: “Pessoal, vocês têm que ter a noção das limitações de vocês mesmo e da sua pesquisa! Não adianta pensar que irão resolver os problemas do mundo!”.

Mas qual a função de uma tese, no mundo? Qual o terreno que devo transitar nesse momento científico? Não posso extrapolar até mesmo os limites de minhas limitações? Alio-me a Paulo Freire, na busca da utopia, que levará ao melhor avanço teórico. A utopia *freireana* se opõe aos nossos mesquinhos perfis históricos; o mesmo ocorre com a antropofagia *oswaldiana*, que faz a deglutição do estrangeiro, dando uma conotação (ou coloração) mais abasileirada.

¹³⁵ Intelectual: volto a afirmar que considero o docente universitário um intelectual. A gama de leitura que ele fez, de maneira geral, até chegar onde está, o torna membro de uma elite. Para quem não gosta da palavra “elite”, pode vislumbrar pelo viés de que o docente do ensino superior é um “privilegiado”, especialmente se ele constitui a plêiade dos “formadores de professores”, nas licenciaturas.

¹³⁶ A escrita é uma convenção de símbolos, de acordo com o dicionário: “representação da linguagem falada por meio de signos gráficos”.

A história da colonização latina, por exemplo, apresenta uma série de explicações que são essenciais ao elemento *antropofágico intercultural*, necessário para a transição de uma formação de professores – para a formação de professores mais pensadores.

O historiador – ou historiadores – procura(m) reconstituir o que aconteceu de acordo com as suas convicções, ou de acordo com o juízo de uma “maioria convicta”. Na minha opinião de educador, contudo, nada parece mais verdadeiro do que a *memória*, até pelo fato que a verdade não existe: somente é fidedigna a sua verdade e para você. A memória é o que mais existe de fiel na educação individual e autônoma¹³⁷.

Entretanto, a nossa memória de colonizados, na história contada pela maioria, influenciou na pouca ou na reduzida reflexão sobre nós mesmos. A arbitrariedade implícita, desde a primeira tentativa de “europeizar-nos”, de catequizar-nos, potencializou o nosso endeusamento ao estrangeiro, favorecendo o Complexo de Vira-lata Latino, “a lá Nelson Rodrigues”.

Penso que a tentativa de pareamento dos pensadores latinos com os estrangeiros seja motivo de afligir poucos espíritos, pois a maioria de nossa população não é politizada, nem intelectualizada, e o próprio *mercado capitalista selvagem* induza pela alusão da extrema necessidade de vangloriar o estrangeiro. Importar por importar, ou seja, só importa o que se importa; ou na teoria colonizadora: exportar cultura, para colonizar seguidores.

Ora, inicialmente parece-me um feito hercúleo tentar combater – intelectualmente – os valores do consumo universal.

Para muitos latinos, o *Outro*, quando Nórdico ou “Nordificado”, será sempre *Absoluto*. A mais clara lição que nos dá a história da educação latina é que a condição do Absoluto, ou seja, o que não deve ser questionado¹³⁸, celebrizou a edificação de erros pedagógicos e, por consequência, a elaboração de aberrações culturais latinas.

Adoradores do pensador europeu “X”, que pensa contrariamente ao pensador “Y”, que foi precedido pelo renomado “Z”. Investimos muito tempo na análise dos

¹³⁷ A memória também é uma construção subjetiva (ECLEIA BOSI, 1979). Entretanto, não me parece que a educação coletiva seja mais importante do que a individual. Esse é um dos grandes dilemas da educação: a sociedade coloca **25 a 35 alunos** de personalidade e historicidade distinta, com características (sociais, econômicas, biológicas etc.) diversas, **tendo uma mesma aula**. A memória produz a “verdade individual”, que está longe de ser uma “verdade coletiva”.

¹³⁸ Ou aqueles que não devem ser questionados.

pensadores “superiores” estrangeiros e esquecemos da educação superior nacional. É claro que os pensadores e suas teorias pedagógicas são essenciais. Mas, e as nossas? E a nossa pedagogia? E a nossa educação nos trópicos?¹³⁹

Perdemos a relação da empiria educativa e da sua reflexão (práxis), da análise da geração a que pertencemos, da concepção de mundo que cada um de nós temos; ou seja, esquecemos que o *Absoluto não existe*, a não ser pela fé. Esta é subjetiva e individual. A fé só será coletiva, caso o coletivo comungue de uma mesma individualidade subjetiva.

O pensador da formação de professores latinos não poderá estar em Paris, nem em pensamentos. Ele deverá estar na latinidade. Poderá até ir a Paris, assim como Oswald de Andrade, para descobrir que o Brasil e a América Latina realmente existem e que temos epistemologias do Sul; que elas devem ser respeitadas e olhadas de igual para igual com os conhecimentos universais.

Concordo com Paulo Freire: a nossa igualdade está na diferença. Aceitamos o que Boaventura de Sousa Santos defende, ou seja, que **a revolução só é válida se não houver violência**. Que a mudança de postura se construa com a (r)evolução pacífica da diferença, mas que a *respeitabilidade*¹⁴⁰ sobreponha a *tolerância*, pois tolerar é aguentar algo ou alguém, por apenas algum tempo.

Aliada a angústia intelectual existe uma *angústia cultural*. Os limites, as divisas, físicas ou imaginárias, dos países do mundo são as molas propulsoras da criação de barreiras para a paz. **As línguas se tornam as emuladoras do ódio**. Os países, ou melhor, as nações, são as corruptoras do respeito e as propagadoras das ideologias colonizadoras.

Existe justificativa para a *morte matada*? E para a *morte morrida*, quando é fruto da fome ou da sede?¹⁴¹.

As nações não deixarão de existir. Os limites imaginários e as fronteiras permanecerão, pelo menos por muito tempo. O que fazer?

¹³⁹ O termo “Educação nos trópicos” foi cunhado por Valdo Barcelos (2013).

¹⁴⁰ Para Paulo Freire a respeitabilidade é um caminhar conjunto.

¹⁴¹ Ver o auto de natal de Pernambuco “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. O autor apresenta dois tipos de morte: a morrida (causas naturais, sede, fome etc.) e a matada (assassinatos, principalmente em emboscadas). Para ele: “(...) *E se somos Severinos// iguais em tudo na vida, //morremos de morte igual, //mesma morte Severina:// que é a morte de que se morre// de velhice antes dos trinta, // de emboscada antes dos vinte// de fome um pouco por dia// (de fraqueza e de doença// é que a morte Severina// ataca em qualquer idade, // e até gente não nascida)//*. Mais adiante: “- *E foi morrida essa morte, // irmãos das almas, // essa foi morte morrida// ou foi matada? - Até que não foi morrida, // irmão das almas, // esta foi morte matada, // numa emboscada.*”

Penso que devemos perseguir a utopia freireana, em que a situação de opressor ou oprimido deve ser temporária. Que a verdadeira educação, na *Tendência Progressista Libertadora*, ocorre quando o oprimido deixa de ser explorado, mas não passa para a condição de opressor; e quando este se percebe como opressor e passa a não praticar mais a violência aproveitadora (SAVIANI, 1999; FREIRE, 2005).

Eu não luto contra ninguém, luto contra eu mesmo!¹⁴² Lutar contra si, contra toda a minha formação positivista e capitalista, já é uma batalha inglória. Tenho vaidade, tenho obsessão pela literatura e isso já constitui um conflito de largas proporções, que um dia terei que pacificar. Terei que me libertar. A consciência do eu-mundo, que modifico e sou modificado, é essencial para a libertação.¹⁴³

Para Freire, a relação professor-aluno deve ocorrer de igual para igual, em grupos de discussão e com temas geradores. Segundo Freire, não são os opressores que irão libertar os oprimidos, mas os oprimidos que libertarão os opressores; e a libertação ocorrerá pelo amor¹⁴⁴.

5.2 Reflexões para uma educação superior *Antropofágica Intercultural*

A educação superior deve se relacionar dialeticamente com o dinamismo das modificações sociais da sociedade contemporânea. A multiplicação das informações e dos conhecimentos exigem novos posicionamentos do docente e cobram uma qualidade maior no diálogo dentro da sala de aula acadêmica.

Em consequência, existe a necessidade de uma formação de professores voltada para o desenvolvimento de um “olhar reflexivo”, que constantemente terá que buscar ser independente de conduções opressoras e, principalmente, a

¹⁴² Em meados de 2016, estive, junto com integrantes do grupo Kitanda, em San José, Costa Rica. Participamos na Universidade Nacional (UNA) e na Universidade da Costa Rica (UCR) do III Congresso Internacional Culturas & Desenvolvimento. Lá, no evento, um professor universitário da UFMT, disse-me a seguinte frase, acompanhada da pergunta: “*O Paulo Freire não era morno, da forma como você apresenta. Ele, principalmente no final da vida, sabia contra quem lutava. Contra quem você luta?*”. O professor, com cerca de uns 70 anos, reforçou a pergunta: “*Contra quem você luta?*” Confesso que a pergunta me atingiu de surpresa. Realmente, naquele momento, eu não sabia contra quem eu lutava. Mas, refletindo, na mesma noite, já tinha chegado a uma solução. Eu iria perseguir o ideal de Maturana, em que a competição só é válida se for contra nós mesmos. Hoje, pode até ser um defeito, mas não participo de nenhuma luta de classes. Até pelo motivo de que penso que as classes estão ultrapassadas. No novo milênio, nos abraçamos pelas causas, não por classes que já estão superadas ou, pelo menos, enferrujadas.

¹⁴³ A quem eu formo? Eu formo somente a mim mesmo.

¹⁴⁴ **Paulo Freire: educar para transformar.** Documentário presente no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WJryIAcbRRE>>. Acesso em: 10 set. 2016

elaboração de uma solidificação do exercício da cidadania e da construção de uma personalidade democrática, que saberá a importância do respeito à diversidade e às divergências.

Trabalhar uma educação intercultural e antropofágica na universidade, na formação de professores, não será tarefa fácil. Concordo com os argumentos do docente argentino Carlos María Pagano Fernandez, Doutor em Filosofia, que sugeriu em entrevista da tese, sobre como a educação intercultural poderia ser melhor implementada na academia:

(...) A primeira dificuldade que eu considero estar impedindo a possibilidade de uma educação intercultural para a universidade é a gênese da própria universidade. A universidade é um acontecimento, uma instituição, nascida no seio e em um contexto regional de uma cultura, ou seja, em uma regionalidade cultural ocidental e, portanto, há uma dificuldade constitutiva e inerente ao fato em si de uma universidade para aceder e transformar-se em uma universidade intercultural. Então, um dos primeiros problemas que acredito que deveria resolver-se para os efeitos de alcançar uma universidade intercultural é revisar a sua própria gênese. E a sua própria gênese está ligada ao conceito da preeminência do caráter cognoscitivo da ciência como tal. Esse é um dos aspectos que, no caso da universidade em geral, bem como das universidades latino-americanas, configuram a primeira dificuldade. Por quê? Porque essa condição de super-edificação de conhecimento acadêmico ao conhecimento científico gera, de maneira consequente, com essa priorização do valor da ciência e do conhecimento científico de acordo à categoria de ciência do ocidente gera uma depreciação dos modos diversos de conhecer, que podem não ser científicos e possuem todo o valor de conhecimento. Essa é a dificuldade. Creio que é uma dificuldade fundamental, pois se não superar essa primeira dificuldade penso que seria impossível, com toda certeza, uma verdadeira universidade intercultural. Exemplifico com a filosofia, que tem muito a ver com minha atividade e, talvez, de Giovani o entrevistador, a filosofia nos reduz a uma absolutividade primária e "pressuponária", como pressuposto da absolutividade da razão como tal. Quando há conhecimentos filosóficos que não estão centrados nesse princípio, nessa pressuposição gnosiológica de base, ou de colocar-se diante de uma tela de juízo, por uma parte, de revisar essa "absolutez da razão" talvez poder-se-ia levar à consequência a revisão da prioridade do caráter absoluto e superior que lhe é outorgado indevidamente às ciências, segundo a definição moderna ocidental de conhecimento científico como conhecimento supremo, definitivo e definitório da verdade e da realidade. Esse é um problema que acredito ser também fundamental e que, em caso de revisar-se, pode-se chegar ao planejamento da possibilidade de uma verdadeira educação intercultural, ao nível docente, mas como faço para um economista de uma universidade tornar-se como uma prática economia de uma comunidade que não funciona segundo os modos, primeiramente, de conhecimento científico que arbitrariamente se reduz a este parâmetro ocidental moderno de "absolutez da razão" de um lado, e segundo de uma forma única de sentido do econômico. Então, aqui há que se revisar o que alguém chamou de "mito englobante da cultura" no sentido de "Raimón Panikkar" ou as pressupostos e bases da própria cultura acadêmica universitária e colocar-se em uma tela de juízo e ter a humildade de reconhecer outras formas, outros caminhos de saber que não os caminhos da razão, ou da absolutez da razão moderna ocidental. Creio que esta é uma das formas que, tocando e revisando essa constelação acadêmica central, pode abrir-se a possibilidade de educação intercultural. Há outros pressupostos, como saber que por um lado as culturas têm direitos à autodeterminação dos modos de conhecimento e, por consequência tem direito à autodeterminação dos modos

de viver, de configurar o mundo e nesse contexto de seu próprio tempo diverso, de seu próprio ritmo, de vida e de forma de vida em geral. Estou certo de que não somente estes aspectos a serem ditos a esse assunto, mas penso que revisando estes aspectos pode-se começar prontamente por uma via real de educação intercultural e de formação de professores que tenham sensibilidade suficiente intercultural. (FERNANDEZ, 2016, informação verbal)¹⁴⁵

Concordo com Fernandez e entendo, portanto, que para ocorrerem mudanças no contexto da formação de professores, haverá a necessidade de uma reflexão profunda sobre:

- A gênese da própria universidade latino-americana, com suas posturas seculares, quase sempre hermenêuticas e hegemônicas, havendo a necessidade de a academia “ir para o divã”, revisando as suas estruturas catedráticas basilares;

- A busca da construção de uma postura de paridade do conhecimento científico com outros modos de conhecer, que no decorrer da história da humanidade ocidental foram desconsiderados;

- A necessidade de revisar a “absolutez da razão”, ou seja, uma reanálise da importância acadêmica dada à “razão”¹⁴⁶ como um conhecimento supremo, definitivo e definitório; e

- Rever a postura acadêmica objetiva, diante do “mito englobante da cultura”, discutidas por Raimón Panikkar¹⁴⁷, no texto “Cultura y diálogo intercultural”, construído para do debate da UNESCO, em 2004, que consta completo no “ANEXO J – Cultura e Diálogo Intercultural”¹⁴⁸, do Tomo II desta tese. Baseado nos conceitos culturais de Panikkar, afirmo:

- a. Todos nós estamos envolvidos pelo *mito da cultura abrangente*, determinado em um tempo e espaço. O mito é um horizonte de inteligibilidade, onde nossas percepções e crenças fazem sentido, fora do qual ficamos perdidos;

- b. A cultura não é objetivada. Só podemos nos aproximar do conhecimento de uma cultura, se de alguma forma participarmos do seu mito. Cada cultura é uma “galáxia” que abriga a experiência de mundo de seus integrantes;

¹⁴⁵ FERNANDEZ, Carlos María Pagano. **Entrevista nº 5 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [26 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Palmares/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (35 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres.

¹⁴⁶ Nesse sentido, o chileno Humberto Maturana, conforme apresentamos na revisão da literatura, tem um estudo aprofundado. Ele refere que antes de sermos um “animal racional”, somos, na verdade, um animal “emocional que raciocina”. Maturana atribui à emoção uma importância muito maior do que a ciência estava acostumada até o momento, colocando a razão em segundo plano.

¹⁴⁷ PANIKKAR, Ráimon. **Cultura y diálogo intercultural**. 2004. Disponível em: <<http://tejiendovoces.org.mx/raimon-panikkar/cultura-y-dialogo-intercultural/>>. Acesso em: 28 out. 2010.

¹⁴⁸ A inserção de tal documento na presente pesquisa ocorreu por eu ter julgado que o texto possuía grande relevância para a investigação e para questionamentos do amanhã.

c. Nos seres humanos a natureza e a cultura são inseparáveis, pois o homem é um ser cultural, naturalmente. Cada humano que existe é constituído de uma cultura particular;

d. As culturas são incomensuráveis; não podem ser medidas. As culturas não são folclores. Cada cultura tem seus valores, mas eles não são absolutos. Todos os valores são relativos, mas sem implicar em relativismo;

e. A crença na universalidade do próprio conteúdo cultural é a essência do monoculturalismo e leva ao colonialismo. As culturas são incomensuráveis, mas não incomunicáveis entre si: este seria o “solipsismo”¹⁴⁹;

f. A interculturalidade é uma situação dinâmica do homem que sabe não ser possível o isolamento. *“El diálogo intercultural es un imperativo de nuestro mundo. La interculturalidad surge de la conciencia de la limitación de toda cultura, de la relativización de todo lo humano; se manifiesta como una característica intrínsecamente humana, y por tanto, también cultural”* (PANIKKAR, op. Cit.).

g. Todas as culturas são o resultado de uma fertilização cruzada contínua. As culturas reais não são estáticas, mas estão em um processo de transformação constante. O diálogo entre as culturas e a tarefa filosófica de tentar estar ciente do próprio mito, questioná-lo e transformá-lo, são desafios permanentes de humanos sensatos.

Ao analisar o meu “mito da cultura abrangente” e perceber a dificuldade de transformar a teoria desta tese em algo concreto e prático, resolvi, para minimizar a quase impossibilidade do encontro com os objetivos da tese, deixar mais claro o que se propõe.

Decidi elencar tópicos que devem ser melhores pensados, agora e futuramente¹⁵⁰, para que o conceito da *educação antropofágica intercultural* fique melhor definido. Portanto, eles estão apresentados em forma de subitem, com algumas explicações e considerações.

¹⁴⁹ Solipsismo: substantivo masculino. 1. Doutrina filosófica segundo a qual só existem, efetivamente, o eu e suas sensações, sendo os outros entes (seres humanos e objetos), meras impressões sem existência própria. Embora frequentemente considerado uma possibilidade intelectual, jamais foi endossado integralmente por algum pensador. 2. Por consequência, vida ou conjunto de hábitos de um indivíduo solitário.

¹⁵⁰ Julgo que essa investigação deva continuar, com o prosseguimento de pesquisas abrangendo o contexto da América Latina, aprofundando os itens inseridos na presente denticção.

Para entender as colocações, sugiro que o leitor faça a seguinte pergunta, antes de cada subitem: **o que é preciso para se criar uma *pedagogia antropofágica intercultural* no ensino superior?**

5.2.1 Difundir um conceito de interculturalidade antropofágica

A interculturalidade antropofágica seria uma nova forma de tomada de consciência, sobre a necessidade de se relacionar respeitosamente com outras culturas, argumento pressuposto no prefixo “inter”, que pode ser considerado como “entre”, ou seja, “entrecultura antropofágica”.

Como sabemos que o significado aproximado de antropofagia é “comer homem”, ou melhor, “comer humano”, pela etimologia poderíamos definir a *pedagogia antropofágica intercultural*, metaforicamente, como uma pedagogia crítica, devoradora de humanos de diferentes culturas. Digerir somente o que for útil e respeitar o que não nos serve.

Partindo da ideia freireana de que todos nós somos iguais somente pela diferença, teremos um denominador que definirá que cada ser humano, dentro de sua diversidade, é uma representação da cultura da qual faz parte. Tal ponto de vista torna o relacionamento *aberto* e *descentralizado*, diminuindo o desejo de supremacia de uma cultura sobre a outra, ou a aspiração da primazia de uma pessoa pela outra.

Para buscar uma interculturalidade antropofágica, torna-se importante a visão do que é a educação intercultural e como ela poderia ser trabalhada na formação de professores. Como descrito na revisão da teoria, concordando com Fleuri (2003), vejo que a postura antropofágica intercultural **não será uma nova disciplina, ou uma alteração curricular, mas uma nova forma de pensar a academia.**

Na série de entrevistas, que fiz com docentes intelectualizados latinos, em busca que qualificar melhor a presente tese, tive algumas definições construídas a partir das práxis educativas desses profissionais do ensino superior.

José Mário Méndez Méndez, costa-riquenho, Doutor em Filosofia Híberoamericana, renomado escritor com obras publicadas sobre educação intercultural¹⁵¹, Subdiretor da Escola Ecumênica de Ciência da Religião – Universidade Nacional – Palmares, na Costa Rica, assim define:

¹⁵¹ Ele possui a obra relevante: MÉNDÉZ, José M. M. **Educação Intercultural e Justiça Cultural**. Traduzido por Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

A educação intercultural é aquela que gera processos educativos que tem como ponto de partida o reconhecimento da diversidade. Essa é a primeira definição. Não há interculturalidade sem o reconhecimento da diversidade presente no entorno no qual se geram os processos educativos. Pois, uma educação intercultural é aquela que, partindo desse reconhecimento, gera atitudes de responsabilidade cultural. Responsabilidade cultural quer dizer encarregar-se dessa diversidade. O contrário seria a irresponsabilidade cultural, aquela que não se encarrega da diversidade. É uma educação intercultural aquela que, partindo do reconhecimento da diversidade, gera processos educativos responsáveis que se encarregam da diversidade e que tem como consequência um tipo de inter-relações que podemos denominar “convivialidade”. Convivialidade, no sentido de uma convivência qualificada pelo reconhecimento, pela celebração de uma diversidade, pela capacidade de aprender juntos e juntas, e pela superação de pensamentos que relacionam a diferença com problema, ou seja, a interculturalidade supera a problematização que é um preconceito, crer que a diversidade é um problema e através dela ver a diversidade como uma possibilidade. Sendo assim, a diversidade não é um problema para aprender, mas remete a uma condição que nos permite aprender. Então, é assim que entendo a interculturalidade e assim é como na universidade se tenta promover. Se a universidade gera processos que estão preocupados com a interculturalidade temos um país, como Costa Rica, que é multicultural, mas que nem sempre obteve esse reconhecimento de uma diversidade. Este ano foi feita uma modificação na Constituição da República, no artigo I, pela primeira vez, depois de 500 anos, o país reconhece que é multicultural. Então, se o país é multicultural, a educação não pode ser, senão intercultural. Então, como vemos, para mim, uma das formas mais concreta e visível de favorecer a interculturalidade é a revisão séria, crítica dos programas e dos instrumentos curriculares, especialmente dos planos de estudo, dos programas de cada disciplina, a tal ponto que, criticamente sejamos capazes de interromper os processos colonialistas, egocêntricos que seguem perpetuando-se nas universidades. A universidade, como outras instâncias educativas, é uma instância colonialista, digamos que, pela sua mesma natureza, e para isso foi feita, homogeniza. Então, teremos que ir um pouco contra a corrente tratando de, até onde as estruturas o permitam, gerar processos que revertam a colonialidade e a homogeneidade que é típica das instituições educativas. Isso implica, algumas vezes, também, a desconvivência e um pouco de rebeldia pedagógica, e isto devemos seguir até onde se permite também atuar no seu entorno, mas normalmente, em nossa universidade, ao menos gerar processos educativos interculturais implica também um pouco de sobrevivência e de ousadia. (MÉNDÉZ, 2016, informação verbal)¹⁵²

Da entrevista, de José Mário Méndez, é importante destacar algumas questões significativas, que servem para uma *pedagogia intercultural antropofágica*:

- a. Uma educação intercultural deve respeitar e reconhecer a diversidade;
- b. Existe a necessidade (por parte dos docentes?) da solidificação de uma responsabilidade cultural, com a reflexão sobre as próprias culpabilidades históricas;
- c. Devemos desenvolver uma “convivialidade”, que pode ser definida como uma convivência qualificada, tendo o reconhecimento do Outro, na sua diversidade;

¹⁵² MÉNDÉZ, José Mário Méndez. **Entrevista nº 4 sobre educação intercultural e antropofagia cultural.** Depoimento [14 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Palmares/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (26 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres.

d. A interculturalidade deve se opor à homogeneização, pois o que “homogeniza” também gera a “desconvivência”;

e. A educação intercultural deve se constituir de rebeldia pedagógica, sobrevivência e ousadia. Sobreviver, para não ser esquecida; e ousar, para avançar na rebeldia.

A *homogeneização*, mesmo quando se fala em educação intercultural, não é esquecida. Élcio Cechetti¹⁵³ (2016), docente universitário brasileiro, na sua entrevista, assim comenta:

A educação intercultural, (...) ela ainda é um projeto futuro, um ideal, mas não, ainda não concretizado exatamente. Isso, porque, (...) nós temos um sistema, um modelo de sistema de ensino que se universalizou por esse mundo chamado ocidental, em que tem a escola com a sua cultura escolar como o centro do processo educativo. É um sistema padronizado, homogêneo, geralmente, com tempos fragmentados, com uma disposição uniforme dos alunos, do trabalho docente, da organização dos espaços escolares e que confronta, e também menospreza outras formas de educar, outros modelos de educação que as culturas indígenas, por exemplo, tinham e tem de se educar uma criança e de educar o jovem, a partir de outras metodologias de outras epistemologias. Então a educação intercultural é a possibilidade, também epistêmica, mas também metodológica de valorizar e de descolonizar esse sistema universalizante de escolarização que nasceu com um propósito bastante lúcido, naquele momento, de tornar crianças e adolescentes jovens em futuros profissionais ou mão-de-obra barata para o sistema empresarial ou industrial, que necessitava de gente dócil, educada, disciplinada, que assumisse valores, que cumprisse ordens, que conseguisse atender os ditames de um tempo padronizado com uma campanha de início, de fim, e a escola meio que... esse modelo padronizado de escolarização, ele nasceu à luz desse modelo fabril e que, portanto, a gente hoje percebe em todos os espaços escolares um desajuste entre um mundo, uma geração, entre jovens que almejam outro tipo de escola e entre o sistema que se mantém, de maneira muito consolidada ainda e que nega um diálogo mais próximo com a realidade contextualizada de cada escola, que desprestigia as relações humanas, o foco desse sistema escolarizador é na aprendizagem, ou na memorização, melhor dizendo, de conhecimentos abstratos, também de legalizados, legalizadores, de um tipo de saber, a partir de um tipo de linguagem também padronizada, tida como científica e que não dialoga com as identidades e com os anseios das pessoas e que de algum modo, mas ao mesmo tempo se introjeta, se impõe, pois o sistema de avaliação cobra esses saberes homogêneos, um sistema de seleção para a universidade que também nos cobra, agora mesmo tivemos a divulgação das notas do ENEM e se fez ranking das escolas, então, é um conhecimento abstrato, padronizado, universalizado, que agora naturalizado como fonte de verdade que todos têm que saber e que de fato o problema está com as pessoas, está com a escola e não com o sistema. Nem com o tipo de saber, na verdade imposto aos sujeitos. Então a interculturalidade nos permite pensar que esse modelo que se tem é apenas uma possibilidade educativa

¹⁵³ Élcio Cechetti possui diversas participações em livros sobre Educação Intercultural. Tem vínculo principal com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Docente na Unochapecó, disciplina no Curso de Ciências da Religião. Centro Municipal Universitário de São José, SC, disciplina no Curso de Ciências da Religião. Vínculo de pesquisa com a Universidade Regional de Blumenau, no grupo Ethos: alteridade e desenvolvimento (desenvolve pesquisa na educação intercultural, diversidade e direitos humanos).

existente e criada pelas culturas e que outras maneiras de educar as pessoas também são válidas e que nós poderíamos também “gestionar” as escolas ou criar outros espaços para além de escolas que cumprissem o papel cultural que é de educar as novas gerações e também de prepará-las para a convivência e a vida em sociedade. Então... à luz da interculturalidade se pode questionar, problematizar esse sistema, reconhecendo outras formas de pensar a educação; me vem à mente, agora, a frase... e na verdade, não é uma mera frase, é uma lei, um saber, africano e que diz que “é preciso uma aldeia para educar uma criança”. E na nossa sociedade individualista, capitalista, a gente tem uma redução da educação para a questão do ensino e do sistema escolarizador. (CECHETTI, 2016, informação verbal)¹⁵⁴

Da mesma forma, a visão do docente Élcio Cechetti, também escritor, traz um tópico essencial para a elaboração de uma *pedagogia intercultural antropofágica*, a fuga da homogeneização da educação superior, na formação de professores, deveria estar baseada em:

a. Desconstruir os tempos de aula fragmentados, com a disposição uniforme de alunos, em disciplinas com docentes individualizados e longe da experiência prática de cada participante;

b. Deve ser implementado um diálogo mais claro, próximo da realidade de cada participante, atentando para privilegiar o “local da cultura” da universidade específica, flexibilizando currículos, não apoiando sistemas padronizados de ensino superior e de acesso ao curso superior, tais como o ENEM, e visando a prática docente futura;

c. Criação de espaços para além das academias, que cumpram com o papel intercultural de educar e integrar as novas gerações, que não reduzam a educação para uma questão de ensino e de sistema escolarizador.

5.2.2 (Re)Criar uma ética intercultural e antropofágica

Existe a necessidade de um aprofundamento de estudos para a (re)criação de uma *ética antropofágico-intercultural*, que englobe:

- (1) A noção que o posicionamento intercultural é uma atitude ética;
- (2) A compreensão que a postura antropofágica exclui o plágio ou a cópia, sem reflexão;

¹⁵⁴ CECHETTI, Élcio. **Entrevista nº 3 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [13 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Florianópolis/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (27 min.) em CD Rom. Transcrição livre.

(3) Um espaço intercultural deve buscar ser o mais aberto possível, distante de ambientes e sociedades hermeticamente fechados;

(4) Para que o espaço intercultural seja aberto, existe a necessidade do conviver, ou do viver com, mantendo as características de respeito à individualidade e à diversidade, tendo como enfoques o diálogo e o debate;

(5) Existe a necessidade da compreensão da elaboração de uma *autoridade* docente e de uma *disciplina* social. Não se fala, neste momento, na disciplina “área de estudo”, mas o comportamento adequado e respeitoso dentro da aula. Para entender o conceito de disciplina que sigo, apresento a que mais julguei sensata, dita por Paulo Freire, numa de suas palestras:

[Perguntador:] O que é disciplina?

(...) o que eu vou te dizer não é a resposta, mas te direi que é a minha resposta. Em segundo lugar, eu te direi também que ela é uma resposta teórica e que o grande empenho da gente como pai, como educador, como mãe, como educadora, o grande empenho da gente é ver até como e quando, e de que maneira a gente se torna competente para viver a disciplina. Para experimentar a teoria de que a gente fala. A primeira resposta é teórica (...)

Em primeiro lugar, eu acho que precisava ficar muito claro, uma coisa que teoricamente está sempre clara, mas praticamente está sempre obscura, que é o seguinte: **não há liberdade sem disciplina**. Em outras palavras eu poderia dizer, não há liberdade sem disciplina. **O limite é exatamente a mediação da disciplina. O limite é o caminho da disciplina.** (...) Eu digo que **a autoridade é uma invenção da liberdade**. Quer dizer, o que eu quis dizer quando escrevi isso? Eu quis dizer que em certo momento da experiência da liberdade, as liberdades individuais que se contrapunham descobriram (...) descobriram, num determinado momento e depois da sucessão de desencontros entre as liberdades, elas descobriram que precisavam inventar uma coisa que fosse o seu contrário para que fossem preservadas. **Elas inventaram a autoridade. Isso significa que a autoridade é absolutamente necessária e indispensável à liberdade.** Mas isso abre um caminho perigoso, abre um caminho, inclusive ao autoritarismo. Mas isso é uma das possibilidades (...) É que a autoridade, precisamente na medida em que estabelece limites e cobra esses limites à liberdade, ela também tem que se limitar. Quero dizer, a autoridade que não se limita é a autoridade que extrapola a si mesmo e que, portanto, enquanto robustece a si, emagrece a liberdade. Quero dizer, então aí nesse desencontro, nós não temos mais autoridade, nem mais liberdade. Na medida em que a relação entre autoridade e a liberdade se inclina, no sentido da fortaleza de uma contra a debilidade da outra, desaparece a disciplina, em termos concretos, em termos práticos e em termos éticos. (FREIRE, 1994, grifo nosso)¹⁵⁵

É necessário compreender que a disciplina e a autodisciplina são as mantenedoras da liberdade, onde a autoridade se torna responsável por definir os limites para que uma liberdade não interfira na outra. Essa é uma dicotomia

¹⁵⁵ Palestra ministrada por FREIRE, Paulo. [22 nov. 1994]. Trecho transcrito livremente dos minutos 13’30’’ aos 19’50’’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>>. Acesso em: 12 set. 2016.

conhecida como o “dilema toquevilliano”¹⁵⁶. Nesse sentido, a antropofagia intercultural deve estar baseada no respeito, na autoridade, na disciplina e na liberdade. A liberdade de aprender, sem ofender ou ofender-se, quando as ideias não são convergentes. A autoridade é uma oposição ao autoritarismo, pois este segundo é a extrapolação dos limites da própria autoridade.

Extrapolar os limites é uma conduta “anti-intercultural”, pois a interculturalidade possui o preceito básico de se reverenciar o respeito e o limite. Limitar e limitar-se é uma tarefa extremamente difícil, que deve ser (re)pensada e, futuramente, aprofundada, para não termos riscos à democracia.

(6) A ética antropofágico-intercultural será uma postura filosófica que servirá de base para uma pós-globalização.

5.2.3 Criar um diálogo intercultural-antropofágico na educação superior

Etimologicamente, podemos dizer que o termo “Diálogo” resulta da fusão das palavras gregas *dia* (através) e *logos* (relação, significado, palavra, expressão etc.).

Portanto, numa definição simples, o diálogo é um meio de circular sentidos e significados. Um diálogo não é uma ferramenta de defender ou manter posições de trincheiras, como ocorre nas discussões e brigas. Ao inverso, o diálogo busca melhorar a afetividade entre os interlocutores, propondo uma reflexão conjunta sobre as experiências distintas, gerando novas aprendizagens e ideias revitalizadas. O diálogo é uma produção compartilhada de conhecimentos.

(...) penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (...) Além disso, através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido

¹⁵⁶ Dilema toquevilliano (liberdade ou igualdade?): surge quando se interpõe os conceitos de igualdade e diferença (diversidade), perante a noção geral da palavra liberdade. Em outras palavras, a liberdade é um pré-requisito fundamental à busca da felicidade individual. Entretanto, não se deve entendê-la como execução arbitrária dos múltiplos desejos, mas sim considerá-la completamente inserida em contextos variados e específicos. A democracia não possui a liberdade excessiva, mas é baseada em um conjunto de normas e leis que definem, basicamente, que o meu direito se encerra quando inicia o do outro. Portanto, a liberdade está relacionada com o seguimento de regras e normas de determinado período, o que poderá gerar uma maior igualdade. Esse é um dilema, que o humano possui dificuldade em compreender.

não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. (...) O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE in: IRA SHOR; 1986)¹⁵⁷

Um dos conceitos presentes na teoria de Paulo Freire é a educação por intermédio do diálogo, ou seja, a educação é uma forma como uma geração dialoga com a outra. Existe, portanto, um pré-requisito para que haja o diálogo: a necessária manutenção do respeito.

A educação dialógica de Paulo Freire é baseada no respeito. Da mesma forma, visualizamos a necessidade imperativa de um desenvolvimento maior do respeito na educação superior, nos níveis docente-docente, docente-discente e discente-discente. Com ênfase para a reflexão, ou autorreflexão, do corpo docente do Ensino Superior, para uma educação voltada para o novo milênio, onde a relação de poder diminuiu sensivelmente.

Para isso, existe a necessidade de uma ampliação de um diálogo intercultural-antropofágico na educação superior e para além desta. Dialogar e não tentar vencer o outro.

5.2.4 Ajustar a filosofia antropofágica para a pedagogia antropofágica intercultural

Quando se fala em filosofia, ou filosofia da educação, um pesquisador em educação sabe que está transitando por terreno minado.

Ajustar uma filosofia antropofágica para uma pedagogia antropofágica intercultural não é tarefa para final de tese, mas se compõe numa outra tese propriamente dita.

¹⁵⁷ Trecho de *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor* / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e Comunicação, v. 18). Disponível no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Secretaria da Agricultura Familiar, Arquivos <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Medo_e_ousadia.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016

Entretanto, afirmo que o principal defeito de pesquisa e de formação de professores que existe na academia, com certeza, é a falta de uma postura filosófica antropofágica. Metaforicamente, para uma explicação melhor, seria a solidificação de “cérebros liquidificadores” e não de “cérebros máquinas-fotográficas”. A assunção somente do que for útil, mas para o próprio contexto.

Estou recordando outra categoria que utiliza aqui na zona mesoamericana que é o “malinchismo”. Malinche era a indígena casada com Hernán Cortéz. Na América Central, os mexicanos abordam como malinchismo a crítica de atitudes de se prostrar ao estrangeiro sem nenhuma atitude crítica em desprezo ao que se é próprio, como fez Malinche quando deixou seu povo indígena e escolheu como esposo Hernán Cortéz. Mas creio que as universidades possuem muitos instrumentos e ferramentas para um diálogo justo entre o que é o próprio e o que é o estranho. Uma das formas é evitar os extremos de desprezo acrítico, tanto como uma acolhida acrítica. Então, dentre os estudos de interculturalidade Raúl Fornet-Betancourt sugere a categoria Fronteira. As disciplinas e as culturas têm fronteiras. As fronteiras não são lugares exclusivamente para separação, senão que as fronteiras são lugares para o encontro. E o encontro das culturas contribui e transforma as culturas e disciplinas sem dissuadir as diferenças. As diferenças se mantêm. As culturas mantêm sua autonomia e podem influenciar-se mutuamente. Sendo assim, as culturas não podem permanecer imóveis. Não existe a imobilidade cultural, pois as culturas estão em uma permanente dinâmica de mudança e transformação, e uma das causas da mudança e transformação é o encontro com outras culturas. Da mesma forma ocorre com as disciplinas. Portanto, vale a pena recordar o tema justiça cultural, equilíbrio epistemológico, equilíbrio este que é a capacidade de receber e também de dar, no qual as culturas não somente interpretam, senão que se interpelam. Creio que as universidades podem, através de seus currículos, exercícios de interpelação cultural, onde a interpelação seja mútua, não só por uma via. (MÉNDEZ, 2016, informação verbal)¹⁵⁸

A antropofagia cultural se opõe ao Malinchismo¹⁵⁹ latino, um termo pejorativo muito utilizado na América Central, abordado por Méndez (2016), que serve para explicar os modos de atração que o estrangeiro possui no imaginário popular dos latinos, fazendo com que percam a sua referência de local. Os estrangeiros são considerados superiores e os que sentem atração desmedida acabam por desprezar a cultura nacional.

¹⁵⁸ MÉNDEZ, José Mário Méndez. **Entrevista nº 4 sobre educação intercultural e antropofagia cultural.** Depoimento [14 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Palmares/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (26 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres.

¹⁵⁹ La voz malinchismo, proviene de Malinche, apodo de Marina (también conocida como Malina, Malintzin o Malinalli), amante de Hernán Cortés. Por la preferencia de la Malinche por un extranjero, su nombre se empleó para formar el derivado malinchismo con el significado de ‘actitud de quien muestra apego a lo extranjero con menosprecio de lo propio’. De esta voz se desprende otro derivado, malinchista, referente a la persona ‘que muestra apego a lo extranjero con menosprecio de lo propio’. Fonte: Academia Mexicana da Língua. Disponível em: < <http://www.academia.org.mx/esp/Detalle?id=299>>. Acesso em 20 out. 2016.

No México e em El Salvador a esquerda política chamava os rivais de “direita malinchista”, numa alusão à opção ao estrangeiro. A oralidade conta que na época da chegada dos espanhóis em terras mexicanas, Hernán Cortez contou com a ajuda de uma mulher local, de origem Nahuátl se chamava Malinalli Tenépatl, ou simplesmente, La Malinche, como ficou conhecida. O termo Malinchismo é usado de forma pejorativa para criticar a conduta do mexicano em relação ao estrangeiro. É considerado Malinchista aquele que prefere o estrangeiro ao nacional. O fenômeno foi inclusive tema do livro *O labirinto da Solidão* (1976), do premiado escritor Mexicano, Octavio Paz.

No caso, visualizo que o ajuste de uma filosofia antropofágica para uma pedagogia antropofágica intercultural deverá contar de uma gama de estudos envolvendo o empenho de profissionais de educação, filosofia, pedagogia, psicopedagogia, psicologia, entre outros. **A filosofia e uma construção natural, anterior ao método.**

A filosofia antropofágica intercultural, concordando com Méndez (2016), transitará pela compreensão de que:

- a. não existe imobilidade cultural; as culturas têm fronteiras e essas fronteiras não são lugares de separação, mas de encontro;
- b. devemos evitar, no contato com outras culturas, o desprezo acrítico e a acolhida acrítica;
- c. a autonomia cultural é uma atitude individual, mas também pode ser coletiva. A autonomia cultural está ligada à mudança e transformação, no encontro com outras culturas;
- d. A homogeneidade somente é obtida pela subjugação de uma cultura pela outra, o que não agrada uma filosofia antropofágica intercultural;
- e. A justiça cultural somente ocorrerá com o equilíbrio epistemológico, com a paridade de forças das inúmeras culturas, das quais eu cito as europeias, africanas e ameríndias.

Pretendo, em possíveis estudos futuros, compor uma equipe de voluntários que busque um aprofundamento dessa argumentação: uma *pedagogia antropofágica intercultural*.

5.2.5 Traçar rumos para minimizar a hermenêutica dos saberes universais

Os povos latinos sofrem com a superioridade das epistemologias do Norte. Existe uma hermenêutica de saberes universais, ocidentalizados, que são impostos pela e para a educação latina (GALEANO, 2010; SANTOS, 2015). Veja bem:

(1) Primeiramente, a *hegemonia da cultura greco-latina*. Os gregos e latinos, na expansão ocidental, “fagocitaram” diversos povos. Sobre eles, pesa a força da cultura chamada de clássica, com ideais de perfeições simétricas, em medidas e proporções;

(2) Em um segundo momento, existe a *supremacia eurocêntrica*, fundada sobre os preceitos da civilização ocidental supracitada, com a Europa sendo o centro do mundo e – para fazer parte da história – tornou-se necessário que determinado povo tivesse relações eurocêntricas: fora da Europa, cabe dizer, geralmente no perfil de dominado/colonizado;

(3) Em uma terceira fase, principalmente após a II Guerra Mundial e, posteriormente, com o término da Guerra Fria, fortalece o *imperialismo norte-americano*, baseado em teoria de *Mainstream*¹⁶⁰, que adentra na maioria dos países latinos por intermédio de uma admiração submissa, construída por intermédio de uma dominação *soft power*.

O grande dilema da Educação intercultural é que, enquanto o debate sobre a interculturalidade fica no plano da abstração, tudo está certo¹⁶¹. A dificuldade reside em sair da teoria romântica, idealizada, para uma prática concreta, no sentido de concretude de ações. O professor Élcio Cechetti, também pensa assim:

¹⁶⁰ *Mainstream* ("corrente principal") é um termo inglês que designa o pensamento ou gosto corrente da maioria da população. É muito utilizado, atualmente, referindo-se às artes em geral (música, literatura, etc.). O escritor Frédéric Martel, depois de percorrer 30 (trinta) países durante 5 (cinco) anos e entrevistar mais de 1.200 (hum mil e duzentas) pessoas, formulou um ensaio que objetiva fazer com que as pessoas compreendam melhor a disputa mundial pelo controle da indústria do entretenimento. No livro, ele apresenta o imperialismo norte-americano de duas formas: *Soft Power* (domínio de países por intermédio da cultura e do entretenimento: Batman, Super-Homem, Capitão América, Disney, músicas, filmes etc.), buscando a admiração e a submissão de comportamentos; e *Hard Power* (domínio de países onde o *soft power* não consegue entrar. Utilização da máquina de guerra imperialista, numa postura dominadora, geralmente com interesses econômicos).

¹⁶¹ Um exemplo concreto da abstração x empirismo está relacionado com o capitalismo (capital econômico). Investimentos em pesquisa universitária partem do princípio de uma “guerra anterior e ulterior”, feita pelo capital cultural, onde departamentos se digladiam em busca de mais dinheiro. A devoração financeira, em um continente de terceiro mundo, geralmente pensando na sobrevivência familiar, nem sempre na científica.

Então, como avançar com isso? É um desafio enorme de romper, ou seja, a gente vai precisar de coragem para criar outros tipos, outros processos de formação de docentes. Não sei se a estrutura universitária nos permitirá, mas talvez instituições similares, mais flexíveis, maleáveis, menos engessadas, se poderia criar processos alternativos, centros de formação, que descentralizem ou desloquem esse engessamento. Na maneira como as coisas estão, a gente consegue talvez até discutir a interculturalidade, antropofagia ou descolonialidade; mas não se consegue dar um passo à frente da discussão, que seria a implementação, a concretude desse processo. Então, creio que nós estamos, de algum modo, necessitando articular forças, unir ideias, conhecer experiências inovadoras que existem, às vezes, nos movimentos sociais, por exemplo, os projetos de pedagogia da terra nos dão algumas dicas interessante de como organizar processos educativos para além do que está posto. E ao conhecer essas experiências, fortalecê-las, aprender com elas. E tentar induzir a criação delas dentro da universidade, com laboratórios, com disciplinas, ou melhor, com práticas que rompam as disciplinas; então, trabalhando com dois ou três professores ao mesmo tempo, com dois ou três componentes curriculares de maneira conjugadas. Enfim, são desafios que me parece que ainda são como projeções ainda ideais, porque a gente tem que correr para buscar uma concretude. Mas está aí, acho que são potências de inovação, de criatividade, para gestar novas formas de ser, de pensar e de viver. (CECHETTI, 2016, informação verbal)¹⁶²

Para contrapor e enfraquecer essa “dominação”, de uma maneira mais concreta, é essencial que seja abalada a *hermenêutica dos saberes universais* e se se contenha a *diáspora intelectual* dos pensadores latinos.

Para romper com a homogeneidade/hermenêutica dos saberes universais, torna-se importante que:

(1) Exista uma maior divulgação sobre as pesquisas sérias que são construídas sobre a história, a cultura e a educação dos indígenas e dos africanos¹⁶³ na América Latina; que elas não sejam apenas sombras científicas fenecidas, presentes em pesquisas esporádicas e engavetadas. Sobre o fenecimento da cultura indígena e africana, assim fala a nicaraguense Mercedes Espinosa, na entrevista para a tese:

Fenecem os povos indígenas e afrodescendentes, bem como os povos mestiços, neste sentido, a educação intercultural deve responder e dar fluxo a estes povos (população). O currículo deve estar construído de tal maneira que inclua a parte científica, mas também a cultural dos saberes e conhecimentos dos povos para que, junto com os conhecimentos ocidentais, conhecimentos próprios e ancestrais possa haver uma interação

¹⁶² CECHETTI, Élcio. **Entrevista nº 3 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [13 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovani Delevati. Florianópolis/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (27 min.) em CD Rom. Transcrição livre.

¹⁶³ As culturas indígenas e africanas são ricas na arquitetura, escultura, pintura, joalheria, cerâmica, dança, entre outras manifestações de arte em geral. Ainda existe a culinária e outros costumes, como o banho diário, herdado dos indígenas.

de estes conhecimentos. Assim, particularmente é como se alcança um êxito e se consegue desde a filosofia da instituição até a aula propriamente dita. Porém, deve-se ter em conta todo um processo de formação dos docentes, bem como da preparação de materiais didáticos. Os professores se preparam com um currículo construído dentro de nossa filosofia, construído com especialistas nossos, para que dê fluxo a esse processo de formação. Não é o intuito da instituição formar docentes que vá de encontro à filosofia da universidade. Por exemplo, um docente que explique os conteúdos em espanhol e que possa fazê-lo em seu idioma materno porque em sua aula há estudantes que outros idiomas como língua materna, deve levar em conta essas questões para que a sua metodologia e didática sejam adaptadas a estas situações. Então, a educação intercultural é um processo que deve ser articulado com toda a vida da universidade, desde sua filosofia até os processos de formação para que possa ser efetiva. (ESPINOSA, 2016, informação verbal)¹⁶⁴.

(2) Sejam traçados rumos, pelos pesquisadores, para que se obtenha relevante independência intelectual, por intermédio de uma reflexão constante, elaborada e em equipe. Para isso, torna-se necessária a construção de projetos que vislumbrem a utilização da própria mídia, de meios impressos ou não, para a propagação em escala geométrica dos novos saberes que serão catalogados;

(3) Sejam desenvolvidas atividades de reconhecimento de si e do Outro, por intermédio de exercícios interculturais, focando na formação de professores e na independência intelectual;

(4) Valorize-se as escolas fundamentais e as academias como lugares privilegiados, onde existe o exercício da intelectualidade e não somente como um caminho para a formação profissional, que tem um diploma no final do túnel;

(5) Exista uma paridade ao se catalogar conhecimentos, desde os que surgiram por intermédio do xamanismo ou pajelança, ou mesmo de toda a miscigenação oriunda das etnias do índio, do branco e do negro, até a sua amalgamação com os saberes considerados universais (europeizados e ocidentalizados)¹⁶⁵, perenizando o que poderia ser perdido e criando uma personalidade continental independente.

¹⁶⁴ ESPINOSA, Mercedes Del Carmen Tinoco. **Entrevista n° 2 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [06 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Puerto Cabezas/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (19 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres.

¹⁶⁵ Norteados.

5.2.6 Minimizar a diáspora¹⁶⁶ intelectual de pensadores latinos

Por qual motivo conhecemos poucos pensadores latinos?

Eles existem. Existem! Mas os conhecemos pouco. Por quê?

Há uma diáspora intelectual de pensadores latinos. É uma dispersão natural, em virtude da pouca prática de leitura dos povos colonizados.

Para se formar um pensador, existe a necessidade da escrita. Essa escrita pode ser trocada por palestras, aulas, conversas de roda, mas nunca será substituída teórica e intelectualmente.

Elenco, a seguir, ações simples que poderiam minimizar a diáspora intelectual de pensadores latinos:

(1) Criar em cada universidade brasileira uma biblioteca, ou *alas de biblioteca*, destinada(s):

- Para literatura e cultura de origem africana e indígena;

- Para pensadores de culturas não-hegemônicas, no caso, por exemplo, para pensadores orientais;

- Para pensadores latino-americanos, de renome ou não, com o objetivo de consolidar a visualização e o conhecimento de nomes que possam estabilizar teorias dos trópicos.

(2) Incentivar a pesquisa de autores continentais, não desmerecendo os clássicos, mas aproximando os acadêmicos do pensar local, também essencial para a formação de professores, com um posicionamento antropofágico. Esse posicionamento da Antropofagia Cultural é novo, ainda pouco trabalhado nas universidades, como confirma Mário José Méndez, na sua entrevista:

(...) o primeiro a ser dito é que a Antropofagia Cultural é um termo que não está sendo utilizado nos contextos universitários que nos cercam. De fato, tive pela primeira vez contato com essa categoria em um seminário intercultural que tivemos aqui na Costa Rica. Nessa oportunidade pude ler algumas páginas pela primeira vez sobre o tema e tive acesso a essa categoria. Eu entendi, pelo pouco que li, que se trata de uma atitude de recuperação do próprio, porque me fez recordar um texto de uma teóloga brasileira (Ivone Guevara), que se chama “Beber no próprio poço”, então, entendo a Antropofagia Cultural como “beber no próprio poço” e interromper toda a forma de dependência cultural que nos impede reconhecer o valor

¹⁶⁶ Diáspora (grego *diásporá*, que significa “dispersão”) substantivo feminino: 1. Dispersão do povo judeu. 2. Dispersão de um povo ou de uma comunidade ou de alguns dos seus elementos.

das construções culturais próprias e das abordagens que essas construções culturais podem gerar hoje, e hoje mais que nunca, evitar todas as ameaças frente a sobrevivência humana. (MÉNDEZ, 2016, informação verbal, op. Cit.)

(3) Criar *redes de conhecimento e de diálogos*, para que haja um maior desenvolvimento da intelectualidade dos participantes. A criticidade depende muito da historicidade e da leitura do docente, ou do acadêmico. As rodas de diálogo são essenciais na formação de professores, devendo, talvez, ser o principal método a ser utilizado na graduação e pós-graduação.

5.2.7 Elaborar redes de conhecimento e de diálogos para uma melhor configuração epistemológica dessa teoria

A elaboração de *redes de conhecimento e de diálogos* será essencial para a configuração epistemológica da teoria que ora é apresentada. Não tenho a arrogância ou a pretensão de achar as soluções, ou pelo menos um melhor caminho, para a formação de professores latina.

Entretanto, visualizo que uma conjunção de esforços de inúmeros profissionais poderá contribuir para o aperfeiçoamento epistemológico da educação antropofágica intercultural. Assim concorda a paraguaia Biera Cubilla Zadovsky (2016), quando o assunto é o desenvolvimento intercultural com qualidade:

Deveria haver uma equipe, formada por sociólogos, psicólogos e profissionais que pudessem elaborar um programa de formação, de tal maneira que os demais professores saibam interatuar com estes alunos de intercambio, sobre cultura, de forma a não somente transmitir a nossa cultura que estamos ensinando. (ZADOVSKY, 2016, Informação Verbal)¹⁶⁷

Cabe ressaltar que, atualmente, a internet propicia diversas ferramentas que favorecem a interação de pesquisadores, sem os problemas logísticos de

¹⁶⁷ ZADOVSKY, Biera Cubilla. **Entrevista nº 1 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [29 set. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Assunção/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (12 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres no Tomo II da Tese.

deslocamento. Esse é o mundo sem fronteiras, sem limites físicos, da “modernidade líquida” (Zygmunt Bauman).

Portanto, **pretendo manter a pesquisa, mesmo após a conclusão da tese**, elaborando as seguintes medidas:

(1) Criar a “*Rede de conhecimentos e diálogos da educação antropofágica intercultural*” (RCD-EAI), envolvendo pesquisadores e cientistas de inúmeras áreas, por intermédio da assinatura de termos de participação espontânea e de realização de conferências¹⁶⁸ via internet.

(2) Criar uma equipe de pesquisadores voluntários, para a transcrição e catalogação das ideias contidas nas conferências e debates, que também serão lançadas na internet, por intermédio de ferramentas de visualização de vídeos¹⁶⁹.

(3) Manter uma constante (re)construção da própria epistemologia da educação antropofágica intercultural, entendendo que, como os humanos, ela sempre será inacabada.

5.2.8 Delinear perspectivas e desafios para a difusão dessa epistemologia

O momento do encerramento de uma tese é muito sensível. Como já mencionado anteriormente, usualmente ela cai no esquecimento, dentro de uma gaveta ou sobre uma estante, debaixo de um quadro que ostenta um diploma.

Não é o que pretendo que ocorra com esse trabalho, que foi hercúleo e bem-intencionado. Os desafios são inúmeros, que passam desde a desconfiança de leitores e interlocutores sobre a capacidade de prosseguimento da pesquisa, fornecendo frutos teóricos e práticos, que auxiliem nas práxis da formação de professores, até a falta de estrutura, inexistência de suporte financeiro, de apoio científico e de projeções otimistas para que realmente haja essa difusão.

Portanto, para ultrapassar os obstáculos, pretendo delinear as seguintes perceptivas para a construção e difusão da teoria:

¹⁶⁸ Irei utilizar os sistemas “hangout” da Google, ou a conversação por Skype.

¹⁶⁹ A ideia é colocar, livremente, os debates que serão realizados, por intermédio do site: www.youtube.com. YouTube é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. O termo vem do Inglês “you” que significa algo em torno de “você transmite”, “canal feito por você” ou seu canal. No YouTube, os vídeos estão disponíveis para qualquer pessoa que queira assistir. Também é possível adicionar comentários sobre o vídeo. O YouTube hospeda uma imensa quantidade de filmes, documentários, videoclipes musicais e vídeos caseiros, além de transmissões ao vivo de eventos. O site foi fundado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. A ideia de criar o site surgiu devido à dificuldade que existia na época para partilhar vídeos na internet. Juntos eles criaram um site simples que em pouco tempo conseguiu um enorme sucesso.

(1) Transformar a presente tese em livro, mais especificamente numa “Coleção”, denominada Educação Antropofágica Intercultural, sendo elaborada em volumes, pelo menos três.

(2) Buscar o apoio para transformar a pesquisa em um objeto de investigação de pós-doutorado, ainda que em um futuro não tão próximo.

(3) Estabelecer um *local flutuante* para o laboratório científico. Esse local será mais virtual do que real e estará ligado às mais contemporâneas ferramentas de pesquisa. A “*Rede de conhecimentos e diálogos da educação antropofágica intercultural*” (RCD-EAI) buscará a participação de educadores e de grupos de pesquisa do ensino superior de *todos* os países da América Latina. A participação de voluntários será aceita, principalmente se houver a relação do postulante com a docência, licenciatura, nas ciências sociais e humanas.

(4) Captar trabalho de cientistas voluntários, independentemente de verbas de órgãos estatais ou particulares. A participação será efetivada somente com a assinatura em documento de participação não remunerada. Será buscado uma rede de pesquisas compartilhadas, entre departamentos ou mesmo pessoas, a fim de aproximar a academia do povo, ou seja, do cidadão comum. Irei separar, contudo, o real do virtual, não deixando que as novas tecnologias levem a uma obsessão tecnológica.

(5) Criar um site, ou melhor defini-lo, visto que já está criado, www.projetolabirintos.org, onde serão colocados os endereços virtuais de acesso às videoconferências e aos resultados da pesquisa. Além disso, tornar público o nome, instituição e endereço de e-mail de todos os integrantes da rede RCD-EAI, para que haja a interação entre si.

(6) Divulgar os trabalhos realizados pelas diversas mídias eletrônicas, sabendo que elas são essenciais para a propulsão da teoria.

(7) Aplicar de forma prática a teoria em debate, conhecendo as suas limitações e recebendo, de forma reflexiva e pensativa, as diversas críticas.¹⁷⁰

Enfim, terminando a presente análise de resultados, apresento um manifesto que condensa – de forma lúdica – um pouco de tudo o que foi pesquisado e refletido nesses oito anos de investigação. Essa última parte tem uma conotação mais

¹⁷⁰ “Pensar é estar doente dos olhos” (Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa).

“Todos os homens pensam o mundo, mas nem todos têm a intelectualidade como profissão” (Antonio Gramsci).

ideológica, mesmo humorística, do que realmente científica. Ela pode ser encarada como um bônus antropofágico, depois da clausura, e tem significação de prazer (ou tesão) com o tema da pesquisa.

Espero que o trabalho contribua, de alguma forma, com a educação superior brasileira e mesmo com a da América Latina.

6ª DENTIÇÃO
MANIFESTO DA EDUCAÇÃO
ANTROPOFÁGICA INTERCULTURAL

**“O ÍNDÍGENA CERIMONIALISTA LARGA O TACAPE E SE RECOLHE
PARA CLAUSURA. APÓS SAIR DO EXÍLIO, ELE MUDARÁ O
PRÓPRIO NOME”**



Figura 29 – O isolamento, a reflexão e o renascimento.

Fonte: STADEN, Hans. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)**. Tradução Pedro Sússekind. 5.ed. Rio de Janeiro: Dantes, 2004, p.111

ANTROPOFAGIA INTERCULTURAL¹⁷¹

A vida...
 Ah! A vida!
 Ela não faz o bem, nem faz o mal.
 Ela apenas é pulsante,
 antropofágica, intercultural!
 Surge do vento, do encosto, do amor,
 do amálgama com o(a) Outro(a).

*Não tenho pena do Pedro...
 Onde ele vai, eu também vou!*
 Tenho pena é da pedra,
 - da rocha firme -
 que existirá por muito tempo,
chorando, sozinha, no mesmo lugar!
 Coitada, sem um segundo de vida...

Sem vida!
 Sem pensamentos contraditos,
 sem chorar ou sorrir,
 sem argumentar ou desistir,
 sem gozar ou medicar,
 sem voltar ou mesmo ir,
 sem brigar ou perdoar.

A natureza...
 A natureza não é canibal!
 Canibal! Canibal! Canibal!
 Ela é antropófaga intercultural
 que mastiga e mastiga
 pedras, pedros e letras.

Freiras não são freires!
 Freios são feios!
 Lobos são Oswalds!
 Ovelhas são bentos!
 E bestas? Simbólicas?
 As bestas, são e são!
 Engolem,
 hegemonizam,
 a nossa imaginação!

¹⁷¹ Poema brincalhão. Feio, mas inédito, construído no dia 13 de outubro de 2016.

6ª Dentição. MANIFESTO DA EDUCAÇÃO ANTROPOFÁGICA INTERCULTURAL

O *Manifesto da Educação Antropofágica Intercultural*, que proponho a seguir, é um exercício lúdico, mas, também, ideológico.

Diverte, mas também arrisca; aliás, como a maioria das diversões.

Para facilitar o entendimento, apresentarei o manifesto por tópicos simples. A leitura desse texto, contudo, sem antes beber de todo o arcabouço teórico apresentado nos Tomo I e II, torna perigosa a sua compreensão.

6.1 Manifesto da *Educação Antropofágica Intercultural*¹⁷²

(1) Que uma *Educação Antropofágica Intercultural* sempre privilegie...

- ...Um posicionamento contrário à xenofobia e oposto ao *apartheid* cultural!

- ...Um combate diário à postura acadêmica hegemônica, de supremacia, que seja colonizadora e competitiva! Abaixo a violência cultural simbólica!

- ...Um repensar da gênese da própria universidade, com o reconstruir de currículos e das normas quase hermenêuticas! Necessitamos dar paridade aos conhecimentos, independentemente da sua origem! Oxalá Jesus Cristo, mestre Tupã!

- ...A revisão da “absoluz da razão”!

- ...O compreender que a cultura não pode ser objetivada, nem medida. Não existe uma cultura maior ou melhor do que a outra! As culturas são incomensuráveis, mas não incomunicáveis, sendo flexíveis e dinâmicas; são o resultado de uma fertilização cruzada e constante!

- ...O respeito e o reconhecimento da diversidade!

- ...O desenvolvimento de uma “convivialidade”: conviver com qualidade!

(2) Que o intelectual perceba que, de maneira geral, a postura docente em cursos superiores de formação de professores deve ser modificada, a partir do pressuposto de que o professor **não está apresentando propostas basilares**

¹⁷² Última atualização – antes do abandono da tese – ocorrida aos 7 minutos de 9 de novembro de 2016.

educativas absolutas, nem violências simbólicas, mas teorias que poderão ser empregadas parcialmente na escola, ou mesmo descartadas pelo futuro educador. *Somente a antropofagia deve unir o docente à teoria*: engolir e digerir. Nem vencer, nem convencer; mas proporcionar a potencialização do pensamento, como propõe o chileno Humberto Maturana: **o emocional facilita o raciocinar**. Portanto, a razão surge da incerteza racional, mas nunca da eternização de certezas.

(3) Que a postura discente de cursos de superiores da formação de professores **deva ter como origem a desconfiança**, principalmente se a proposta pedagógica oferecida tiver a sua origem em outro local da cultura. Os filósofos e pensadores não são deuses e nem absolutos, mas são humanos falhos, tão imperfeitos quanto nós. *A transformação de tabu em totem*, em busca da não coisificação da teoria – que nunca será a prática – permitirá que o pesquisador perceba que toda a tese possui a sua anti-tese (ou antítese).

(4) Se a aula fosse uma coisa boa, não terminava com sirene!¹⁷³

(5) A educação superior não é homogênea. Toda educação existente no planeta é heterogênea – baseada no “mito da cultura abrangente”.

(6) São, pois, **as convenções que estão sendo questionadas**. Ora, se a postura antropofágica prevê a deglutição do que há de bom no outro, incorporando o que nos parece útil – a inversa proporção também é válida, ou seja, **engolir e ser engolido**; conversando, portanto, com a antropofagia de Oswald de Andrade e com a dialogicidade de Paulo Freire;

(7) Se a *interculturalidade* prevê a igualitária alusão à respeitabilidade dos conhecimentos, sejam do Norte ou do Sul, de um cidadão que viva no mundo, ou numa “modernidade líquida”¹⁷⁴; que se perceba a língua e a cultura como indissociáveis, mas que as fronteiras sejam analisadas como ilusórias, limitantes¹⁷⁵. **Pelo futuro sem as fronteiras**¹⁷⁶; divisas que desumanizam o ser humano. Acabar com as fronteiras seria terminar com a violência coletiva e idealizada. O céu é o

¹⁷³ Frase irônica construída por mim, em anotações do IV Congresso Internacional de Educação, ocorrido na FAPAS (Faculdade Pallotina, com sede em Santa Maria, RS), em 25 de abril de 2011. O tema do congresso era “Educação: docência e humanização”.

inferno dos ideais e a terra o paraíso dos reais¹⁷⁷. Ou que, pelo menos, essa fronteiras “respeitado-lógicas” sejam locais de encontros, não de desencontros.

(8) Que se perceba na nossa *latinidade*, ao menos por enquanto, que a **academia não faz o esforço necessário para penetrar no pensamento do povo**; e que o povo não se interessa com os axiomas da academia. Que a nossa elite intelectual permanece laica das elites estrangeiras, numa sequência de servidão, com raríssimas exceções. “Contra as elites vegetais. Em comunicação com o solo”. *Vemos com olhos cegos*, em busca de diplomas, de plágios, de prazos e de empregos que nos tirem de uma miséria “intelectualoide-financeira”. Abaixo a geração “Ctrl+C e Ctrl+V”!

(9) Que a **postura colonizadora** não pareça fantasiosa, pois ela **realmente existe**: quando um país se sobrepõe ao outro; quando uma cultura fagocita a outra; quando um grupo acredita que os seus costumes são melhores do que o de outros; quando um professor tenta convencer o aluno, ou melhor, quando tenta vencer o aluno e não *vencer com*; quando não se aceita a autonomia de pensar, agir e contrapor

(10) Que a defesa da abstração não seja feita com demagogia.

(11) Que se diga não para a educação circense; contra os malabarismos da educação; contra as novas tendências feito grifes!

(12) Para que a admiração não seja transformada em imitação. Para que o totem de espírito, não limite como um tabu de alma.

(13) Que a humildade, sem a qual não existe o amor pela educação, não seja transformada em certezas, arrogâncias, ideias objetivadas, e em “*stop do pensamento que é dinâmico*”. Que os docentes do ensino superior, nas formações de professores, percebam o limiar entre a convicção e a arrogância. A convicção é

¹⁷⁴ Zygmunt Bauman.

¹⁷⁵ “Mito da cultura abrangente”, de Ráimon Panikkar.

¹⁷⁶ Entre 2010 e 2014 fiz parte, como Diretor Cultural, de uma ONG que se chama CILAM (Centro de Integração Latino-Americana), que possui um lema fantástico, o qual carregou como um dos mais bonitos que já vi: “*O futuro sem fronteiras*”.

¹⁷⁷ Influência do niilismo de Nietzsche (esquecermos da terra, em prol do que é ideal. “Blasfemar a terra em nome dos céus”. Ver “Crepúsculo dos Ídolos”). Pensamento deglutido e incorporado ao autor.

positiva, uma base fundamentalmente sólida para construir outras bases consistentes. A arrogância é negativa, utilizada para afundar o Outro, numa violência simbólica sócio-cultural.

(14) Que a *leitura* constante de livros seja um costume salutar dos docentes envolvidos com a formação de professores, no ensino superior latino. Que o contato com os livros não seja uma “mentira muitas vezes repetidas”, pois o exemplo de atitudes se torna a maior arma contra a ignorância. Que a antropofagia literária e educativa nos conduza para um caminho sem o canibalismo literal, vegetal, Capital. Que essa leitura seja feita individualmente, mas dialogada coletivamente nos barulhos da mente; mas sem as mentiras de *leitura-sem-a-verdadeira-leitura*. Por qual motivo os nossos demônios só aparecem na parte da noite? Que, então, faça-se a luz!

(15) A educação faz parte da vida cotidiana, dentro e fora da escola. Não é conduzida somente por especialistas, mas por todos os humanos. Que a educação brasileira ensine a ler, a escrever; mas que principalmente ensine a *pensar*. Que a **formação superior de professores nos ensine a (re)pensar o pensamento**. Que a conscientização não apareça de estrangeirismos idealizados (romantizados), muitas vezes repetidos, transformando o cientista em um zumbi na busca das teorias dos cérebros dos outros. Mordidas infectantes!

(16) Qual a filosofia intercultural latina? Seria a compreensão filosófica das inúmeras culturas existentes no continente? Qual a teologia intercultural latina? Deus uno? Vários deuses? Que se acabe com as falácias culturais; caminhemos em busca de uma justiça intercultural. Que o sujeito latino-americano seja repensado: psicológica, histórica, sociológica e filosoficamente.

(17) A América Latina está repleta de alienados: cegos, surdos e mudos optativos. Cordeiros que não atentam para a própria assimilação, por leões absolutos. O universo acadêmico latino está superlotado de cientistas: *sem ou com sensibilidade* para perceber a fragilidade da nossa cultura, perante a dominação dos lobos. Os conhecimentos dominantes dos latinos não são feitos pelos cientistas; eles

são feitos por uma elite política e econômica dominante. A academia é desconsiderada pelas elites vegetais e pela própria academia.

(18) *Chega de “dores anônimas e doutores anônimos”*. Temos que tocar com o dedo na ferida! O pitoresco da academia será a descoberta de uma expressão cultural nacional, de um exotismo latino sem igual, **miscigenado**. Em busca da humanização do povo, por intermédio da educação superior para os futuros professores. Renegar o próprio passado será uma ilusão apócrifa. Qual a finalidade de ficar citando, citando, citando – sem refletir? – Qual a finalidade dos roteiros, roteiros, roteiros, roteiros? Apenas existir?

(19) Não peço que a educação superior, que a formação de professores nos dê as respostas. Peço que ela se concentre nas perguntas, com um olhar definitivo para a latinidade. A academia deve ser o espaço da dúvida e do repensar a ciência. A genialidade está muito perto da loucura! Diga não para uma loucura coletiva, fria ou fervente, mas busque uma loucura individual, científica.

(20) Pela não demonização do mundo! Não adianta inimizar os colonizadores. Eles fazem parte de nós, do sangue latino. Engolir com criticidade. Combater os “logos peregrinos” que vieram de caravelas e se tornaram hegemônicos e absolutos. Esfacelar os logos greco-romano, miscigenando-os com os indígenas e africanos, ou com o de qualquer cultura. Por uma ‘ultra constituição’ e pelas relações transnacionais, pois toda a cultura é uma síntese de diversas culturas. Pelo *sincretismo intercultural*: uma síntese, razoavelmente equilibrada, de elementos díspares.

(21) Pelos diversos idiomas, dialetos; pela etnografia, etnologia e pela antropologia revisitada.

(22) Quem defende uma teoria, além de acreditar nela, deve segui-la até a última instância¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Pensamento exposto pelo prof. Valdo Barcelos, que engoli. Anotações da aula do doutorado, aula de 25 maio 2015. Essa frase balançou a minha convicção, antes inabalável, sobre a minha profissão no Exército Brasileiro. Quero dizer, admiro muito o Exército, mas eu seria capaz de matar um ser humano, mesmo que socialmente

(23) “**Vocação frustrante essa, a de ser professor no Brasil**”. Não me culpem por essas palavras, pois não são minhas. Efetivamente, foram pronunciadas por um colega, a qual mantenho secreto o nome. Quais seriam os motivos principais da frustração, que leva ao abandono das nossas licenciaturas, nas cadeiras de formação de professores?

(24) Se o leão é feito de carneiros assimilados; se plagiador é aquele que digeriu mal a substância dos outros, vomitando pedaços reconhecíveis; se originalidade é questão de estômago; o cientista acadêmico brasileiro é um corpo em bulimia, com estômago estragado por úlcera. Higienização da arte – higienização da educação! Conotação antropofágica de absorção enriquecedora! Somos mestiços culturais e mestiços científicos: o antropófago é a metáfora do bom investigador, do cientista dedicado. Incorporar para se modificar! O canibal é o capitalista selvagem, o plagiador enganador. Matar a fome do currículo Lattes? Os acadêmicos brasileiros, na sua maioria, seriam anencéfalos canibais?

(25) Ler e entender as teorias, para depois aplicá-las; e não aplicar, por modismos baratos e plagiadores, para depois entendê-las. **A bomba só faz chorar quando explode ao nosso lado.** Que, pelo menos, seja uma bomba caseira. Que a educação superior não seja apenas uma rápida paixão, de ciclos curtos, dentro de inúmeras relações. Apaixona, esquece; apaixonou, esquece; apaixonou, esquece. Por todos os projetos de médio e longo prazo! Que a América Latina deixe de viver todos os seus ciclos curtos, dentre os quais estão a educação e a democracia!

(26) Como garantir uma boa formação de professores, se o próprio trabalho docente está obsoleto, obscuro e obtuso? Os três “Os” da educação superior. A solução estaria na reestruturação da filosofia da educação e da personalidade dos educadores? O ovo ou a galinha?

(27) *A pedagogia antropofágica intercultural* como uma contribuição para a ciência humanizadora da educação, onde o local da cultura assumirá fundamental importância para a elaboração de qualquer teoria. A atual academia é um aquartelamento teórico, cercado de muros por todos os lados. Está na hora de

dinamitar as trincheiras e as represas. Está no momento de inundar a sociedade de reflexões acadêmicas e afundar a universidade em um mar de poesias. Uma teoria é esquecida, uma experiência é internalizada!

(28) **Não adianta “tesear” o resto da vida, se a tese fica na gaveta! Não adianta “congressar” por toda a existência, se as ideias ficam nos sonambulismos acadêmicos! “Se o saber não tiver sabor, não vale à pena saber” (Rubem Alves). Chega de teses afônicas. Precisamos falar em inglês, para que nos escutem em português ou espanhol?**

(29) Que a conclusão dessa tese e desse manifesto seja a sua própria ‘(in)conclusão’. Que a partir de agora, confiando nos deuses e na força de vontade, que as arestas comecem a ser aparadas! Como, ironicamente, somos latinos e os latinos também foram colonizadores que fagocitaram culturas, encerro com a renomada expressão: *Alea jacta est*¹⁷⁹. FagoCITAR ou ser fagoCITADO?

6.2 A incerteza do final e o abandono

Como já escrevi anteriormente: não existe o encerramento de uma tese, mas o seu abandono.

Depois de pesquisar entre 2009 e 2016, cerca de oito anos (5 anos de ouvinte e 3 de doutorando), 16 semestres, inúmeros invernos e verões, resolvo abandonar esta tese ao seu futuro. As incontáveis madrugadas, horas de falta de sono, pesquisas em documentos, leituras de livros, reuniões de orientação, tudo valeu à pena. Os parágrafos escritos e deletados, modificados e corrigidos, todos eles foram

¹⁷⁹ *Alea jacta est* (grafia em latim: *alea iacta est*) significa, em português, "O dado está lançado", mas traduzido geralmente como "A sorte está lançada". Na linguagem popular, é uma expressão utilizada quando os fatores determinantes de um resultado já foram realizados, restando apenas revelá-los ou descobri-los. A frase foi supostamente proferida por Júlio César, ao tomar a decisão de cruzar com suas legiões o rio Rubicão. Antônio Filardi Luiz, em seu "Dicionário de Expressões Latinas", Ed. Atlas, 2000, p. 33 afirma:

"*Alea jacta est*. A sorte está lançada. O Senado Romano, para garantir Roma contra o general que comandasse na Gália, havia declarado sacrílego e parricida quem atravessasse o rio Rubicão, que separava a Gália Cisalpina da Itália. Quando o Senado recusou a César o consulado e a continuação de seu governo, estando ele nas Gálias (atualmente região da Espanha), resolveu marchar sobre Roma e derrubar Pompeu. Às margens do Rubicão, hesitou, mas em seguida exclamou: *alea jacta est*, atravessou o rio e partiu para Roma, onde, triunfante, foi aclamado pelo povo".

importantes para a minha modificação cultural. Os debates dentro do grupo Kitanda, apresentados nas linhas e nas entrelinhas, tudo foi essencial.

Esta batalha intelectual não termina aqui. Hoje, estou com a visão clara de “contra quem” eu combato. A guerra é contra mim mesmo e versus o ostracismo¹⁸⁰.

Se a pesquisa poderia ser melhor? Não sei. Somente tenho a certeza que extrapolei todas as minhas capacidades físicas, cognitivas, psicomotoras e afetivas para oferecer “isso”. Conteí com os intelectuais – no formato de pessoa ou livros – todos citados no corpo do texto. Conteí com a benevolência de meus familiares, especialmente da minha esposa e filhos.

Tenho uma esperança. Aquela do verbo ‘esperançar’.¹⁸¹

Encerro, cientificamente, com essa esperança... a de que **“Navegar é preciso, descolonizar-se não é preciso”**.

¹⁸⁰ Se fizermos um livro e ninguém ler, ele não servirá para nada.

¹⁸¹ Paulo Freire deixar claro a diferença da “*esperança*” do verbo esperançar e a “esperança” do verbo esperar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARA, Marcela. **Literatura: tempos, leitores e leituras**. Volume único. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- AMARAL, Aracy A. **Tarsila: sua obra e seu tempo**. São Paulo: Ed. Perspectiva / EDUSP, 1975.
- AMARAL, Maria Adelaide. **Tarsila**. São Paulo: Globo, 2004. p. 46 e 50.
- ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Poesia Pau-Brasil**. Correio da Manhã. São Paulo, Março 1924.
- _____. Manifesto Antropófago, **Revista de Antropofagia**, ANO I, Nº I. Piratininga, Maio, 1928.4
- _____. **Obras Completas 6**. Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- _____. **Poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **A utopia Antropofágica**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Verus, 1980. 120p.
- ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética Intercultural: (re)leituras do pensamento Latino-Americano**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.166p.
- BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985. p.158
- BARCELOS, Valdo. **Cada menestrel com seu parangolé: uma alternativa metodológica e antropofágica em educação ambiental**. Erechim: SIGEA, 2007.
- _____. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. **Uma Educação nos Trópicos: contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BEAUD, Michel. **A arte da tese: como elaborar trabalhos de pós-graduação, mestrado e doutorado**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014. 190p.
- BECKA, Michelle. **Interculturalidade no pensamento de Raúl Fonet-Betancourt**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BITARÃES NETO, Adriano. **Antropofagia Oswaldiana**. Um receituário estético e científico. São Paulo: Anablume, 2004. 138p.

BOPP, Raul. **Vida e Morte da Antropofagia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. **Cobra Norato**. 29.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2010. 82 p.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 47ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

BRAGIATTO, Heloísa. **O modernista que descobriu o Brasil**. Swissinfo.ch. Atualidade Suíça em 10 idiomas. 2012. Disponível em: <http://www.swissinfo.ch/por/blaise-cendrars-_o-modernista-que-descobriu-o-brasil/33925744> Acesso em 08 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. **Extranjeros en la Tecnología y en la Cultura**. Buenos Aires. Ariel, 2009.

CANDAU, Vera Maria. *Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Interculturalidade e educação escolar**. São Paulo: Vozes, 1998 p. 178-188.

CECHETTI, Élcio. **Entrevista nº 3 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [13 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Florianópolis/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (27 min.) em CD Rom. Transcrição livre.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ESPINOSA, Mercedes Del Carmen Tinoco. **Entrevista nº 2 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [06 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Puerto Cabezas/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (19 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres.

FAUSTO, Carlos. Cinco Séculos de Carne de Vaca. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João César de Castro (Org.). **Antropofagia Hoje?** Oswald de Andrade em cena, São Paulo: Realizações, 2011, p. 161-169.

FERNANDEZ, Carlos María Pagano. **Entrevista nº 5 sobre educação intercultural e antropofagia cultural.** Depoimento [26 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Palmares/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (35 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres.

FIGUEIREDO, Carlos. **100 Discursos Históricos.** 5.ed. Belo Horizonte: Leitura, 2002.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FLEURI, R.M. **Intercultura e Movimentos Sociais.** Florianópolis: Mover/NUP, 1998

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

_____. (a) **Educação Intercultural e Complexidade.** Disponível em: www.ced.ufsc.br. Acesso em: 29 set. 2010.

_____. (b) **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais.** Disponível em: www.ced.ufsc.br. Acesso em: 27 set. 2010.

_____. (c) **Desafios à educação Intercultural do Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?** Disponível em: www.ced.ufsc.br. Acesso em: 26 set. 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade.** 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982. p. 131-149.

_____. **Educação e Mudança.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. p.27-41.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora Sim, Tia Não! Cartas a quem ousa ensinar.** 14.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 40.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Lutgardes Costa. Paulo Freire por seu filho. In: SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Paulo Freire: Vida e Obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 329-342.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006. 727p.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. Disponível em: < <http://www.fundar.org.br/>>. Acesso em 24 set. 2015.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas da América Latina**. 10.ed. Montevideo: Ediciones Del Chanchito. 2010.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GAUTHIER, J. **Sociopoética: uma pesquisa em Educação**. Florianópolis: UFSC, 1998.

GOTLIB, Nádya Battella. **Tarsila do Amaral: a modernista**. São Paulo. SENAC, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**. Um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, Maceió: Edufal, 2013. 202p.

LESTRINGANT, Frank. **O canibal: grandeza e decadência**. Brasília: Editora da UnB, 1997. 285p.

LOBATO, Monteiro. IN: **Monteiro Lobato**. 2. ed. (Coleção Literatura Comentada) São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LOPEZ, Luiz Roberto. **Cultura Brasileira: das origens a 1808**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1988.

MAIA, Nelly Aleotti. **Introdução à educação moderna**. Rio de Janeiro: CEP, 1996.

MATURANA, Humberto; *Reflexões sobre o amor*. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte. UFMG, 1997.

_____. **Emoções e Linguagem na Educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009b.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 3ª Ed. São Paulo: Palas Athena, 2003.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação e Capacitação Humana**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, F. **De máquinas y seres vivos – Autopoiesis: la organización de lo vivo**. 7.ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2008.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar. Fundamentos esquecidos do humano**. 2.ed. São Paulo: Palas Athena, 2009a.

MÉNDÉZ, José Mário Méndez. **Entrevista nº 4 sobre educação intercultural e antropofagia cultural**. Depoimento [14 out. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Palmares/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (26 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres.

MINAYO, M.C. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro. HICITEC-ABRASCO, 1989.

_____ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 108p.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. Tradução de Milliet, 4. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NICOLA, José. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. 18. ed. São Paulo: Scipione, 2011

NOCENTELLI-TRUET, Carmen. Léry, Montaigne e Identidades Coletivas na França do Século XVI. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João César de Castro (Org.). **Antropofagia Hoje?** Oswald de Andrade em cena, São Paulo: Realizações, 2011, p. 181-182.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Benedito. A Antropofagia ao Alcance de Todos. In: ANDRADE, Oswald de. **Obras Completas**. Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo (orgs.). SANTOS, Boaventura de Sousa. **Redes Culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PAZ, Octavio. **Tempo Nublado**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das Diferenças**. *Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001

PIAGET, Jean; PIERRE, Greco. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 5.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

_____. Coleção Os Pensadores: **Piaget, vida e obra**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

_____. Primeira fala ao Senado. In: **Carta: Falas, Reflexões, Memórias**. Brasília, n.1, 1991.

SAER, Juan José. **O enteado**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **O entre-lugar do discurso latino americano**. In: *Uma literatura nos trópicos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **O Cosmopolitismo do Pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMF, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **PÁGINA PESSOAL**. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/>>. Acesso em 24 set. 2015.

_____. Aula Magistral “**Por que epistemologias do Sul?**”. Programa de Doutorado “Pós-Colonialismos e Cidadania Global” - - 2011-2012 (2º semestre). Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/aulas-magistras.php>> Acesso em 10 set. 2015.

_____. *O fim das Descobertas Imperiais*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes Culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHWARTZ, Jorge (Org.). **Caixa Modernista**. Coleção de Artes Visuais, IEB-USP. São Paulo: EDUSP/ Editora UFMG/Imprensa Oficial, 2003.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**. Século XVI. Tradução Carlos Fouquet. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

_____. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)**. Tradução Pedro Sússekind. 5.ed. Rio de Janeiro: Dantes, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Meia vitória, mas vitória.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223. abr./jun. 1962.

_____. **Educação é um Direito.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. **Educação e universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 187p.

_____. **A crise educacional brasileira.** Revista Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999b.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Europeia e o Modernismo Brasileiro.** Apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 448p.

THÉVET, André. **As singularidades da França Antártica.** Tradução de Eugênio Amado. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Banco de Textos on line.** Manifesto Cubista. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/artetextos/textos/cubista.htm>> Acesso em 08 jul. 2015.

VALÉRY, Paul. **Tel quel.** Paris: Gallimard, 1941.

VELOSO, Caetano. **Antropofagia.** São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2012.

ZADOVSKY, Biera Cubilla. **Entrevista nº 1 sobre educação intercultural e antropofagia cultural.** Depoimento [29 set. 2016]. Entrevistador: PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Assunção/Santa Maria, 2016. 1 arquivo de vídeo .flv (12 min.) em CD Rom. Tradução e transcrição livres no Tomo II da Tese.