

## Paulo Freire: um educador dos Trópicos

Valdo Hermes Barcelos

**Resumo:** Este texto resulta de alguns anos de pesquisas acadêmicas, de estudos e de diálogos em eventos onde a obra de Paulo Freire foram orientadoras das reflexões. Com este artigo procuro estabelecer um diálogo/encontro do tipo antropofágico, entre algumas ideias de Paulo Freire e os pressupostos filosóficos e epistemológicos da *Antropofagia Cultural Brasileira* (ACB) pós-Semana de Arte Moderna de 1922. Meu principal objetivo é refletir sobre uma educação que tenha como ponto de partida o desejo de atendimento das necessidades contemporâneas da sociedade brasileira e pensar uma educação que contemple a diversidade das culturas que formam aquilo que Darcy Ribeiro denominou em seu livro clássico *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil* - de *gentes brasilis*. Ao trazer Paulo Freire para o contexto filosófico da ACB faço uma homenagem a sua trajetória de vida. Freire fez o que raros pensadores brasileiros jamais fizeram: criou sua própria filosofia educacional a partir de um diálogo devorativo. Aqui reside o caráter antropofágico e intercultural da obra freireana, ontem e hoje.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Antropofagia cultural brasileira. Intercultura.

## Paulo Freire: an educator of the Tropics

**Abstract:** This text results of years of academic researches, of studies and dialogues in events where Paulo Freire's work was a guideline for the reflections. With this article I intend to establish a dialogue/encounter of the anthropophagic kind, between some of Paulo Freire's ideas and philosophical and epistemological assumptions of the Cultural Brazilian Anthropophagy (ACB) post-Modern Art Week of 1922. My main goal is to reflect about an education that has as a starting point the desire of treatment of the contemporary needs of the Brazilian society and to think an education that includes the diversity of cultures that form what Darcy Ribeiro called in his classic book *The Brazilian people – the formation and meaning of Brazil* – of *gentes brasilis*. When bringing Paulo Freire to the philosophical context of ACB I make a tribute to his life trajectory. Freire did what many rare Brazilian intellectuals never did: created his own educational philosophy from a devouring dialogue. Here lies the anthropophagical and intercultural character of Freire's work, yesterday and today.

**Keywords:** Paulo Freire. Brazilian cultural anthropophagy. Interculture.

### **Primeiras palavras: um pouco de antropofagia**

O educador e filósofo da educação brasileira Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nasceu no ano que antecedeu um dos mais significativos movimentos culturais da era moderna brasileira: refiro-me à Semana de Arte Moderna de 1922. Este evento deu origem a um dos movimentos que sacudiu as estruturas da sociedade de então: foi o movimento da Antropofagia Cultural Brasileira (ACB).

O movimento antropofágico teve como principal objetivo romper com padrões artísticos, culturais e políticos, enfim, estéticos, instituídos à época. Estes padrões, originários da Europa - região na época considerada “berço da civilização” - eram importados pelas elites culturais brasileiras de então, sem nenhuma, ou, com muito pouca contextualização.

Os antropófagos culturais, que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922, se caracterizaram por produzirem, através 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. Sobre a origem do nome *Antropófago*, ao movimento cultural encabeçado por Oswald de Andrade (1890-1954), o mesmo decorre de um quadro que a pintora Tarsila do Amaral (1886-1973) deu como presente de aniversário, (11 janeiro de 1928), ao seu então marido Oswald de Andrade.

A referida pintura constava de uma figura humana um pouco “estranha”. Tinha mãos e pés muito grandes em contraste com uma cabeça diminuta. A posição sugeria estar meditando. A coloração de terra da figura contrastava com o azul do céu, o sol alaranjado e um cactus verdejante ao fundo. Ao receber o quadro de presente, Oswald, não o entendendo, socorreu-se de seu amigo antropofágico e modernista Raul Bopp (1898-1984), que também ficou intrigado com “aquilo” que Tarsila tinha pintado. A própria Tarsila chegou a perguntar, ao contemplar sua obra: “*Mas como é que eu fiz isso?*”. Como uma brincadeira Oswald sugeriu que dessem à figura o apelido de um “*selvagem gigante*”. Recorreram ao dicionário de língua Tupi. Lá encontraram como sinônimo de Homem, *Aba*. Para aquele que come carne humana encontraram, *Poru*. Foi fácil fazer a ligação: *Aba-Poru*. Aquele que come carne humana: *Antropófago*. A pintora e antropofágica Tarsila do Amaral havia pintado outra obra, no ano de 1923 (*A Negra*), a qual retratava uma mulher negra representando as escravas que trabalhavam nas casas grandes dos cafeicultores da época. Tarsila junta, então, numa só tela as duas pinturas: *Abaporu* e *A Negra*. A

esta nova obra Tarsila dá o nome de *Antropofagia*. Está constituído o *casal primordial*. Segundo os(as) antropofágicos(as) o casal que deu origem ao povo brasileiro.

Nasce assim a Antropofagia. Este movimento teve já de início vários desdobramentos, entre os quais, uma revista Chamada *Revista de Antropofagia*, que ao invés de *Edições*, tinha, segundo seus fundadores “Dentições” (AMARAL, 1998). A *Revista de Antropofagia* teve duas fases. A primeira de maio de 1928 a fevereiro de 1929 e foi dirigida por Alcântara Machado. Posteriormente na segunda “dentição” circulou semanalmente como uma página no Jornal Diário de São Paulo e no Órgão do Clube de Antropofagia no período de março a agosto de 1929. Nesta “dentição” foram seus secretários Geraldo Ferras, Jaime Adour da Câmara e o poeta Raul Bopp.

Da *Antropofagia Cultural Brasileira* são mais conhecidos, na literatura antropofágica, os *Manifesto Antropófago* (1928) e *Manifesto Poesia Pau-Brasil* (1924) de Oswald de Andrade. Em *Antropofagia ao alcance de todos*, Benedito Nunes (2010) salienta a importância desses dois manifestos, de Oswald de Andrade, para o entendimento do restante de sua obra ensaística, poética e romancista, bem como o papel que a mesma desempenhou no modernismo, para o entendimento de seus escritos e reflexões filosóficas pós-modernistas. Foi marcante também, nesta época, o romance *Macunaíma - o herói sem nenhum caráter* (1928) de Mário de Andrade (1893-1945), posteriormente transformado em filme com o mesmo nome. Este romance provocou, na sociedade da época, uma verdadeira revolução nos padrões de se fazer literatura, através de uma nova proposta de organização e de articulação com a linguagem. Não por acaso é considerada, até hoje, pelos críticos, como uma das obras mais afinadas com a literatura de vanguarda em sua época. Outra produção muito representativa foi *Cobra Norato* (1931) de Raul Bopp. Obra em que, segundo Oswald de Andrade, pela primeira vez no Brasil a poesia se fez grandiosa e sem fraudes.

Ainda foram participantes ativos da criação do movimento antropofágico, bem como de sua divulgação, intelectuais e artistas como: Antônio de Alcântara Machado, Cassiano Ricardo, Menotti del Pichia, Guilherme de Almeida, Ribeiro Couto, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Zina Aita, Yan de Almeida Prado, Di Cavalcanti, Patrícia Galvão (PAGU), Oswaldo Costa, Sergio Buarque, Alvaro Moreira, Filipe D’Oliveira, Sergio Milliet. Enquanto o movimento antropofágico nascia na *Paulicéia Desvairada* (1922) – título da obra de Mário de Andrade – Paulo Freire nascia na distante e pequena Angicos (1921), cidade do interior do Rio Grande do Norte em pleno sertão do nordeste brasileiro.

Até onde constatei em minhas pesquisas, até o momento, Paulo Freire e os criadores da Antropofagia Cultural Brasileira nunca se encontraram fisicamente, porém, estou convencido que dialogaram intensamente por meio de algumas características comuns tais como: valorização das culturas locais; coragem de arriscar-se em busca do novo; aposta na mudança (inacabamento); reconhecimento da legitimidade do outro; valorização da intersubjetividade; incentivo à criação e a invenção; rejeição à cópia e a imitação; inconformidade com as injustiças sociais impostas pelos colonizadores e suas ideias preconceituosas; busca de compreensão do Brasil real, aquele de homens e mulheres das ruas, dos campos e das florestas brasileiras.

Com este artigo procuro estabelecer um diálogo, e/ou um encontro do tipo antropofágico, entre as ideias de Paulo Freire e alguns dos pressupostos filosóficos da Antropofagia Cultural Brasileira pós Semana de Arte Moderna de 1922. Meu principal objetivo é (1) refletir sobre uma educação que tenha como ponto de partida contemplar as necessidades contemporâneas do Brasil e (2) pensar uma educação que contemple a diversidade das culturas que formam aquilo que Darcy Ribeiro (1922-1997) denominou em seu livro clássico *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil* (1976) de *gentes brasilis*.

### **Educação, intercultura e antropofagia – agora ao alcance de todos**

Amigo, se você veio aqui pensando que ia ensinar nós a derrubar o pau, nós tem de dizer a você que não tem precisão. Nós já sabe derrubar o pau. O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau (Paulo Freire).

Esta epígrafe é mais uma das tantas histórias “arrecadadas” por Freire em andanças pelo Brasil na sua incansável peregrinação como educador popular. Escutar as histórias dos(as) educandos(as) é uma possibilidade muito rica na perspectiva de ampliar nosso repertório de informações sobre a forma como as pessoas buscam entender o mundo em que vivem, bem como para nos aproximar do sentido que essas pessoas atribuem ao que lhes acontece. Praticar a conversa, o diálogo amoroso, a escuta, não só é uma questão de educação nas relações. Ela, a escuta amorosa e sincera, é uma condição fundamental na educação escolar em particular. Diria mais: é uma condição necessária para pensar-se uma educação como Direito Humano e que

reconheça a legitimidade das diferentes culturas. Esta é uma condição básica para a construção de uma educação solidária e cooperativa. A esta proposta denomino de uma *Educação nos Trópicos*. Neste rápido diálogo, que ocorre na epígrafe, fica evidente a importância, na Educação, da necessidade que sentem os(as) educandos(as) de terem o(a) educador(a) como alguém solidário e parceiro em suas vivências. Não lhes basta o ensino de uma técnica. Querem, eles e elas, também, uma parceria, uma relação de estar juntos, de partilhamento das alegrias e das tristezas. Neste sentido, é importante que, ao refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas e suas implicações educativas que atentemos para os saberes e fazeres verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos. No livro, ainda não publicado no Brasil e intitulado *El grito manso*, Paulo Freire (2003a, p. 38) adverte que

Una de las buenas cualidades de un profesor, de una profesora, es darles testimonio a los alumnos de que la ignorancia es el punto de partida de La sabiduría, que equivocarse no es un pecado, sino que forma parte del proceso de conocer y que el error es un momento de La búsqueda del saber (FREIRE, 2003a, p. 18).

Este texto - que considero um texto fundamental - resulta de uma das últimas aparições públicas de Paulo Freire e fez parte de suas derradeiras aulas ministradas<sup>1</sup>. No texto, Freire reafirma algo que não pode ser jamais esquecido: o fato de que quando trabalhamos com gente é preciso ter presente que “Yo soy inacabado, La arbol también lo es, pero yo soy mas incabado por que lo se [...]”. Ao contrário do que se diz com facilidade, para Freire, não é falando que se aprende a falar, mas, sim, é “Escuchando qui se aprende a hablar” [...]. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar” (FREIRE, 2003a, p. 30 e 52). Para Freire escutar o outro é uma condição necessária, para uma educação solidária e cooperativa. Escutar o outro é não minimizá-lo. É reconhecê-lo como legítima sua palavra.

Ao contar sua história, cada pessoa conta um pouco de sua vida e, assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Uma leitura que pode até não “caber” em nossas “matrizes” curriculares tradicionais; nos processos ou objetivos de avaliação que colocamos em movimento; nas teorias e práticas de gestão. No entanto, isto não justifica que as deixemos de lado. Ao contrário, penso que foi esse deixar de lado, tudo aquilo que não “cabe” em nossos conceitos, categorias e definições acadêmicas, um dos fatores que contribuíram, e ainda

---

<sup>1</sup> Freire recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de San Luis na Argentina no ano de 1996.

contribuem, para termos índices tão vergonhosos de abandono, de repetência e de baixo aproveitamento escolar. Não por acaso tanto se fala, ainda hoje, em “inclusão”.

Quando refletimos sobre os processos educativos, o mais frequente é tomarmos a inclusão como o oposto da exclusão. Quando tratamos de educação defendo que contrapor inclusão à exclusão é algo sem sentido. Porque digo isto? Pelo simples fato de que se um processo educativo não está promovendo a inclusão das pessoas, nele envolvidas, não merece o nome de EDUCAÇÃO. Educação e inclusão são inseparáveis. Ou acontece a inclusão, o envolvimento, o protagonismo de educandos(as) e de educadores(es) ou não temos educação acontecendo. Poderemos ter muitas coisas acontecendo. Menos EDUCAÇÃO. Assim pensando, falar, por exemplo, de *educação inclusiva*, é uma redundância. É mais ou menos como dizer que alguma coisa “caiu para baixo”, “subiu para cima”, “entrou para dentro”, etc, etc.

Seguindo esta perspectiva é que Paulo Freire, ao refletir sobre os desafios e sobre a importância da educação para a construção da autonomia e de uma cidadania plena das pessoas, sempre a colocou no contexto da Educação Popular. Para Freire (1992) são tão importantes os conteúdos técnicos ministrados quanto à relação que educandos(as) venham a fazer, destes conteúdos, com o contexto cultural e político em que estão inseridos. Uma das maneiras de incentivar esta reflexão, por parte dos(as) educandos(as), tem a ver com a capacidade do(a) educador(a) em provocar a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997) dos mesmos. Com isto, esta passagem de um saber prévio – do(a) educando(a) – para um saber mais reflexivo e elaborado do ponto de vista científico, o levará à superação daquilo que comumente é denominado de “senso comum”. Contudo, é muito importante ressaltar o que adverte Freire (2003b) quando diz que, o senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.

Alguns aspectos e indicadores da educação no Brasil demonstram uma situação que permanece dramática e que demonstra o descaso histórico de nossas elites com amplas parcelas da população brasileira. Por exemplo, quando nos detemos nos índices persistentes de analfabetismo percebemos que estamos como que pouco mais que estagnados. Os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílios (PNAD) do ano de 2008/IBGE, revelaram, tristemente, a existência de 14 milhões de analfabetos no Brasil. Digo tristemente, mas a expressão mais adequada talvez fosse vergonhosamente. A razão é simples: este número absoluto é quase o mesmo do ano de 1960 (15 milhões). Certamente que a população do Brasil aumentou

neste período, contudo, quando falamos em educação das pessoas não podemos aceitar que um contingente tão grande de pessoas ainda continue sem o direito básico de aprender a ler, a escrever e a contar. As pessoas – no caso estes 15 milhões de brasileiros(as) – não são meras estatísticas presentes em um relatório que descansa sobre a mesa de um ou uma burocrata da educação. Não. São gente que tem nome, sobrenome, e, como reafirma Freire, jamais podemos esquecer-nos das emoções no processo educativo. Uma maneira de fazer isto é estar atento para a escuta amorosa do outro, pois como ensinava Freire, somos um tipo de profissional que se dedica ao trato com gente, portanto,

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir...Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas (FREIRE, 1997, p. 144).

Outra questão que merece atenção é o fato de que a educação brasileira, em termos gerais, melhorou nas últimas décadas. Então, o que está acontecendo com a alfabetização? O comentário feito por Moacir Gadotti sobre esse cenário merece atenção. Para ele “A taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada. A nação deveria ficar chocada diante desses dados que revelam flagrante desrespeito aos direitos humanos” (GADOTTI, 2009, p. 5). Esta reflexão feita por Gadotti, que coloca a Educação ao lado de outras questões de direitos humanos, é uma excelente proposição no sentido de mostrar a responsabilidade dos diferentes níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal), como, também, chama à responsabilidade nós que fizemos parte desta sociedade injusta e excludente. Existem muitas vergonhas a serem enfrentadas por todos(as) nós brasileiros(as), contudo, esta, da exclusão da escola de um número tão grande de homens e mulheres oriundos dos setores populares não pode mais ser adiada, sob pena de aceitarmos como “natural” a negação da cidadania a este imenso contingente de brasileiros(as).

É neste sentido que penso a Educação não como um fim. Não como um ponto de chegada, mas, sim, como um primeiro passo, como um ponto de partida para a construção e/ou para a ampliação da cidadania de homens e de mulheres que se encontram à margem do processo de participação nas riquezas e nas oportunidades de trabalho, lazer, saúde, etc. A Educação pode se constituir em uma das portas que possibilitarão, a uma significativa parcela de brasileiros(as), o

acesso aos diferentes bens e serviços produzidos em sociedade. Nunca é demais lembrar que mesmo não tendo a escolarização necessária e aconselhada, para a vida no mundo contemporâneo, esses homens e mulheres – sem escolaridade ou com baixíssimos índices de escolarização - participam, ativamente, com seu trabalho, da produção da riqueza deste país e deste mundo.

Não por mero acaso o direito à educação é referendado, no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos, promulgada no ano de 1948, como um direito fundamental da pessoa. Ter manutenção da liberdade de qualquer pessoa no exercício pleno de sua cidadania. Com isto, não há como tergiversar: o acesso à educação não é uma mera condição suficiente para a vida em sociedade, ela é uma condição necessária para a busca e garantia ao direito da educação continuada, permanente ou uma educação para toda a vida se assim a pessoa o desejar.

### **Educação, intercultura e antropofagia**

Quando o português chegou  
Debaixo de uma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena  
Fosse uma manhã de sol  
O índio teria despido  
O português

(Oswald de Andrade – Erro de Português)

O Brasil vive um cenário paradoxal em seu contexto social. Vivemos situações que não mais se justificam. Por exemplo: o Brasil faz parte das oito maiores economias do mundo; um país que possui um parque industrial sofisticadíssimo tecnologicamente; um país que é um dos primeiros produtores mundiais de *commodities* agrícolas<sup>2</sup>; sem falar de várias outras potencialidades inerentes a sua formação e situação geográfica e ecológica. Paradoxalmente,

---

<sup>2</sup> Este é outro aspecto do paradoxo brasileiro. Somos grandes produtores agrícolas, mas não de alimentos. Produzimos *commodities* que são negociadas nas grandes bolsas de valores do mundo. Diga-se de passagem, que nisto nada mudaram as elites dirigentes brasileiras hoje em relação as que as antecederam. Queriam, ambas, desenvolver o Brasil. Os militares fracassaram. Os governos de esquerda estão tendo mais sucesso do ponto de vista do desenvolvimentismo. Sem dúvida que isto não significa que áreas como a saúde, a moradia e a educação, em especial, das camadas populares, tenham recebido o devido e proporcional retorno de todo este processo de desenvolvimento econômico.



ainda temos uma imensa dívida educacional com uma significativa parcela da população brasileira que, em pleno terceiro milênio, ainda lhe tem negada a possibilidade de partilhar da boniteza e da magia que é, por exemplo, aprender a ler e a escrever na sua língua materna. Isto para não falar, dos inaceitáveis índices de analfabetismo funcional que vão desde o ensino básico, chega às universidades e acompanham até mesmo parte de seus egressos.

A postura de defesa do diálogo e da escuta que adotei neste texto, está em acordo com a perspectiva antropofágica proposta pelo escritor Silviano Santiago (2006) quando este defende a urgência em rompermos com o pensamento adesista e imitador de certa parcela da elite intelectual brasileira. Da mesma forma, esta perspectiva dialógica está na raiz das principais ideias de Paulo Freire, quando ele defende a necessidade de pensarmos uma educação que contemple os saberes e os fazeres das gentes do Brasil, em especial aqueles setores historicamente excluídos da participação nas riquezas que eles próprios ajudam a construir. Para Freire, o Brasil é governado por uma intelectualidade sempre voltada aos modismos de além-mar, desde que estes modismos lhes proporcionem a manutenção de seus privilégios. Uma intelectualidade que se acostumou a viver, grande parte de sua vida, de costas voltadas para a cultura do povo do qual faz parte.

Freire, no livro *Educação como Prática de Liberdade*, se reportava ao que propunha Fernando Azevedo (1894-1974) quando este educador sugeria a necessidade de refletir-se sobre as reais questões da vida nacional e em todas as suas dimensões:

No campo das artes, da literatura, das ciências, revelando uma nova inclinação: a da pesquisa. A da identificação com a realidade nacional, a do seu conhecimento. A da busca do planejamento, em substituição aos esquemas importados (FREIRE, 1981, p. 82).

Já para Silviano Santiago, se faz necessário romper com uma razão etnocêntrica e intolerante que se mostrou incapaz de dialogar com os demais outros que o cercam – exemplo das etnias africanas e indígenas. Esta forma de relação favoreceu, por exemplo, que grande parte das mazelas sociais fosse atribuída às contaminações decorrentes da mistura das diferentes “raças”. 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 com a cultura da modernidade ocidental. Em seu clássico *Pedagogia do Oprimido* (1970) e em *Educação como prática da liberdade* (1981), Freire já se referia a esta

arrogância das elites colonizadoras como uma decorrência da maneira como os europeus aqui chegaram e que se caracterizou por uma “Empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra” (FREIRE, 1981, p. 67).

O antropólogo Roberto Da Matta (1978) constata, ao pesquisar a relação das elites brasileiras com a sociedade em geral, que esta é uma das mais insensíveis do planeta. São, segundo ele, elites que se esmeraram em se afastar da cultura do povo e, ao mesmo tempo, se autodenominaram e nomearam suas porta-vozes. Já, para o antropólogo Darcy Ribeiro há que nos libertamos, intelectualmente, das práticas acadêmicas de copiar e imitar os intelectuais de alémmar, sob pena de nos transformarmos em meros “acadêmicos completos”, do tipo que só se preocupa em criticar ou em ficar colocando “poréns” aqui e ali nos textos que outros escrevem. De preferência que sejam textos de intelectuais estrangeiros. Darcy Ribeiro, em entrevista ao jornalista Juremir Machado da Silva, ao se referir à grande parte de seus colegas intelectuais brasileiros afirma que eles agem mimeticamente, tendo uma atitude de “Pai de santo, recebe uma divindade pela cuca, fala pela boca e dita o que contar. Sobretudo os cientistas sociais abrem a boca para que fale Lévi-Strauss ou Althusser. Essa é a grande alienação” (RIBEIRO, 2007, p. 176). O que anseia, mesmo, este tipo de intelectual acadêmico é fazer um doutorado fora do Brasil e quando voltar passar a recitar o que lá fora ouviu – quem de nós já não teve esta sensação ao escutar os discursos de nossos colegas nas universidades após retornarem de seus doutorados ou pós-doutoramentos no exterior? No seu livro clássico *Carnavais, Malandros e Heróis* (1978), Da Matta alerta que nossas elites intelectuais se esmeraram em se fazer apartadas da sociedade em geral, para, com isto, poder falar por essa massa anônima chamada por elas de “povo”. Neste livro, o autor resume sua preocupação de uma vida inteira de pesquisas e de estudos sobre a cultura brasileira numa pergunta: O que faz do Brasil, Brasil?

O que faz da sociedade brasileira esse conjunto de gente tão cheia de generosidade, de sabedoria e, sobretudo, de esperança. Para ele, uma multidão privada de voz e de uma face própria, mas, que, paradoxalmente, tem uma elite de mentalidade colonizada e subalterna já rouca de tanto reclamar por seus direitos e por suas prerrogativas de uma intelectualidade sempre muito preocupada com as coisas do Brasil, mas, sempre tão voltada e presa ao que leem no último livro publicado no estrangeiro que lhe chega em mãos. Essa mesma elite que não percebe nem mesmo aqueles(as) que em suas casas trabalham fazendo os serviços domésticos, enfim, são “patrões tão

egocêntricos; uma sociedade, tão rica em leis e decretos racionais, mas que espera pelo seu D. Sebastião, o velho e ibérico pai de todos os renunciadores e messias” (DA MATTA, 1978, p. 14). O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro vai direto ao ponto quando questiona a maneira como nossas elites acadêmicas se mostram, com tanta frequência, submissas, vítimas do explorador “de fora” e, ao mesmo tempo, se comportam como verdadeiros feitores ou senhores de escravos quando se relacionam, por exemplo, com seus empregados domésticos. Vamos ao que diz Viveiros de Castro sobre essa estranha postura:

Há uma situação muito confortável da elite brasileira que é poder brincar de dominado quando olha para fora, dizendo “vejam como eles mandam na gente, nós somos uns pobres coitados, estamos aqui dominados, explorados cultural e economicamente”, e brincar de dominantes quando olhamos para dentro e mandamos a cozinheira fazer nossa comida. Você é um explorado pela cultura francesa e pode dar um grito de guerra contra a alienação cultural; mas é sempre um patrão que reclama da alienação cultural (2008, p. 174-175).

Como não perceber nestas passagens de Paulo Freire, Da Matta, Darcy Ribeiro e de Viveiros de Castro uma importante linha de concordância com o que defendia um dos criadores do movimento antropofágico brasileiro, Oswald de Andrade (1890-1954), quando este, ao se referir às elites nacionais nos desafia a pensar sobre o fato das mesmas terem renunciado a criação, a invenção e partido para a cópia, para a imitação. Já nos idos da década de 30 do século passado, Oswald de Andrade, ao se referir as elites intelectuais brasileiras às denominava de “Elites Vegetais em contato direto com o solo”. Como vemos, não é difícil perceber-se como que uma espécie de desapego intencional e antigo, de nossas elites, a tudo que acontece a sua volta. Tal postura é sacramentada através de uma relação de cópia e de imitação dos ideais de uma Europa idealizada. A mesma Europa que Oswald de Andrade chamou de uma civilização que já se mostrava “cansada e triste”. Para ele, o que fizeram até então estas elites nacionais foi, nada mais nada menos, que importar

A produção dos prelos incoerentes do Além-Atlântico. Vieram para nos desviar, os Anchietas escolásticos, de sotaina e latinórios, os livros indigestos e clássicos... Que fizemos nós? Que devíamos ter feito? Comê-los todos. Enquanto esses missionários falavam, pregando-nos uma crença civilizada, de humanidade cansada e triste, nós devíamos tê-los comido e continuar alegres. Devíamos assimilá-las, elaborá-las em nosso subconsciente, e produzirmos coisa nova, coisa nossa (ANDRADE, 1990, p. 44).

Enquanto isto, grandes pensadores brasileiros se destacavam aos olhos de seus colegas estrangeiros em diferentes áreas<sup>3</sup>. O ganhador do Prêmio Nobel de Literatura de 2010, o escritor latino-americano e peruano Mario Vargas Llosa, ao comentar a inspiração para seu livro *A Guerra do fim do Mundo*, confessa a influência que o mesmo sofreu da obra *Os Sertões – a Campanha de Canudos*, do escritor brasileiro Euclides da Cunha (1866-1909). Para Vargas Llosa, mesmo em que pese algumas controvérsias e mesmo alguns equívocos<sup>4</sup> presentes na obra *Os Sertões*, seu autor conseguiu, de forma magistral, mostrar um pouco daquilo que é e daquilo que não é a América Latina e, em particular, o Brasil. Em suas palavras o autor afirma que em *Os Sertões* podemos encontrar muito do que existe e que nos faz semelhantes e também diferentes do continente europeu. Segundo o autor, o livro nos mostra, também,

Como as instituições, ideias, mitos, crenças, preconceitos, que para cá vieram com os europeus modificaram-se e por vezes tornaram-se o seu oposto. Poucos livros, em nossa história, mostraram como *Os Sertões*, essa estranha, sutil metamorfose sofrida pelo europeu ao se combinar com o autóctone – homem, cultura e paisagem – para produzir uma especificidade latino-americana (VARGAS LLOSA, 2009, p. 132).

Para Vargas Llosa (2009), é tão fundamental a contribuição desta obra para o entendimento da história, da economia, das lutas políticas, dos embates sobre as crenças religiosas, enfim, da cultura da América Latina e do Brasil que o mesmo sugere sua leitura por todos e todas as crianças e adolescentes na escola brasileira e latino-americana. Segundo Vargas Llosa (2009), com a leitura deste livro elas teriam, certamente, acesso ao mundo difícil e ao mesmo tempo fantástico onde nasceram e vivem, bem como seriam informadas dos imensos desafios que as esperam.

## **Paulo Freire e uma Educação Solidária nos Trópicos**

Sempre desejei ser eu mesmo.  
Mau mas eu. (Oswald de Andrade - Ponta de Lança)

---

<sup>3</sup> Vale lembrar, entre outros, apenas alguns exemplos como: o Economista Celso Furtado (1920-2004); o físico Mário Schemberg (1914-1990); Anísio Teixeira (1900-1971); Antonio Candido (1918-2017); Joaquim Nabuco (1849-1910); o geógrafo Milton Santos (1926-2001); o médico Josué de Castro (1908-1973); o escritor e fundador da literatura infantil no Brasil Monteiro Lobato (1882-1948); o sanitarista Oswaldo Cruz (1882-1917); o cineasta Glauber Rocha (1939-1981) o arquiteto Oscar Niemayer; Euclides da Cunha (1866-1904).

<sup>4</sup> Euclides da Cunha lança mão na obra *Os Sertões* de teses muito em voga à época na Europa, como, por exemplo, o etnocentrismo e até algumas teorias de orientação racista para explicar determinadas situações presentes na cultura da região de Canudos.

Seguindo nesta reflexão, vale lembrar que no caso na educação, o nome sempre lembrado fora do Brasil, e só tardiamente aqui reconhecido, foi do educador do mundo Paulo Reglus Neves Freire (1921-1998). Freire foi um dos grandes e pioneiros exemplos de educador brasileiro que nunca deixou de dialogar com o mundo sem, contudo, descuidar de valorizar os saberes e os fazeres das gentes de sua terra de origem. Paulo Freire levou para todos os lugares por onde viajou aquilo que de melhor tinha para dizer e fazer: sua imensa paixão pelas gentes do Brasil, em especial, pelos marginalizados, pelos pertencentes às periferias excluídas pelas elites econômicas, intelectuais e acadêmicas. Não podemos esquecer que as elites brasileiras se mostraram – e ainda se mostram – uma das mais arrogantes do planeta. O artista Plástico Vitor Muniz declara, em uma entrevista no seu documentário *Lixo Extraordinário*, que, após viver muitos anos fora do Brasil não podia entender como aqui ainda podiam existir pessoas que acreditam, sinceramente, que são “melhores que outras”.

Outra característica de Paulo Freire e que o fez deixar uma imensa contribuição para a cultura brasileira e para o mundo foi sua capacidade de trazer para o Brasil aquilo que de bom ele encontrava em suas peregrinações por diferentes países. Freire, assim como os criadores da Antropofagia Cultural Brasileira soube, como poucos, *devorar antropofagicamente* tudo aquilo que deglutia das demais culturas. Fez – sem saber ou perceber – um raro exemplo de exercício antropofágico na educação. Uma prova disto é que sempre pedia aos seus “discípulos” e “seguidores” que não o copiassem, que não procurassem imitá-lo, mas, sim, que buscassem recriar suas propostas, seus métodos, enfim, suas proposições filosóficas para a educação.

Vale aqui um pequeno parêntese: parece que este pedido não foi muito bem assimilado por muitos que se dizem “freireanos”. É muito frequente encontrar-se nos encontros, fóruns e debates sobre a obra freireana verdadeiros “ventrílocos” de suas palavras e/ou repetidores contumazes de algumas de suas máximas. Isto era tudo o que Freire não queria que acontecesse com suas ideias, suas proposições, enfim, com as práticas educativas que defendia. Freire foi o mais forte exemplo, na educação, de incentivo a criação, a rebelião ao consolidado, a invenção em contraposição as cópias e as imitações de que nossas elites tanto gostaram e, o que é ainda pior: grande parte ainda parece gostar. Paulo Freire exerceu na sua prática aquilo que outros pensadores brasileiros defenderam como forma de produzir um pensamento que levasse em conta nossas culturas em movimento. Que fizesse justiça ao imenso leque de interculturalidade

formador das gentes da terra de *Pindorama*. O que Freire sempre defendeu foi a construção de um conhecimento que fosse tributário de nossas nuances interculturais.

Não percebemos que, não raro, buscamos longe algo que pode estar muito próximo de nós. Como ironizou, certa vez, Roberto Gomes, em *Crítica da Razão Tupiniquim* (1986), ao se referir ao nosso passado de academismo. Para ele, temos uma imensa dificuldade em fazer o exercício, nada pequeno e fácil, de buscar ver aquilo que está, muitas vezes, batendo à nossa porta. Esta é uma das razões que nos desvia do enfrentamento dos problemas reais do Brasil em geral, e, no caso do tema deste texto, da educação. Esta fuga, e facilidade em fazer conciliações, não raro, com o inconciliável, é observada por Sergio Buarque de Holanda (1902-1982) em seu livro clássico *Raízes do Brasil*. Nele, o autor, ao se referir à facilidade com que os intelectuais brasileiros aderem a ideias e doutrinas bastante díspares, assim se posiciona:

Basta que tais doutrinas e convicções se possam impor à imaginação por uma roupagem vistosa: palavras bonitas ou argumentos sedutores. A contradição que porventura possa existir entre elas parece-lhes tão pouco chocante, que alguns se alarmariam e se revoltariam sinceramente quando não achássemos legítima sua capacidade de aceitá-las com o mesmo entusiasmo. Não há, talvez, nenhum exagero em, dizer-se que quase todos os nossos homens de grande talento são um pouco dessa espécie (HOLANDA, 2006, p. 170).

Com esta postura acabamos por abrir mão de exercer a coragem intelectual de começar a pensar por nossa própria conta e risco. Ao abdicar desta necessidade, fundamental para qualquer intelectual que mereça este nome, julgam, alguns, que serão finalmente aceitos. Abrem mão de sua palavra, de sua opinião, em nome da aceitação por parte daqueles que julgam ser seus “pares” e pertencentes a culturas mais “evoluídas ou adiantadas”. Como se este tipo de condição fosse possível de medir, de valorar. Gomes adverte para o fato de que: “Tendo se furtado a responder a urgências históricas nossas, a grande crise do intelectual tupiniquim é viver mendigando consideração e reconhecimento” (GOMES, 1986, p. 51). Nesta caminhada de submissão e de colonialismo, o destino mais provável é – e nem poderia ser diferente - a morte intelectual e a subserviência cultural. Com esta postura nos esquecemos de uma obviedade filosófica, qual seja: aquilo que pode ser de grande pertinência, para uma dada cultura, pode ser nada mais que um mero “penduricalho” excêntrico em outra cultura e em outro contexto. As elites europeias que aqui aportaram negaram, sistematicamente, a capacidade dos povos nativos de se reconhecerem como seres da cultura. Freire enfatizou em várias de suas obras, em especial em *Educação e Mudança* (1979) o fato de que os seres humanos, sejam eles de que cultura forem, são “seres de

relações” e que por isto, e, em função disto, não apenas “estão no mundo”, mas, também “com o mundo” (FREIRE, 1979, p. 30). Vai além e afirma que

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo aquilo que o homem cria. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo... A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade (FREIRE, 1979, p. 31).

Portanto, proponho que reflitamos sobre a educação brasileira numa perspectiva intercultural e antropofágica, bem como, a partir de alguns representantes do pensamento educacional brasileiro como, por exemplo, Paulo Freire. Aquele que considero, talvez, o único exemplo de antropofagia na educação brasileira. Para Freire, as relações de ensino e aprendizagem estão relacionadas ao inacabamento de homens e mulheres no mundo. Esta característica, reafirmada por Freire, exige que o processo educativo escolar esteja, permanentemente, aberto às questões emergentes na sociedade. Que dialogue com elas, sem, contudo, abrir mão de suas origens, sua cultura, suas experiências, enfim, seus saberes e fazeres. Penso que é a isto que se refere Freire ao defender a necessidade de, como seres humanos, não nos “adaptarmos” simplesmente às ideias que nos apresentam, mas, sim, devemos recebê-las, devorá-las, mastigá-las muito bem, e ver o que delas nos é de “serventia”. A partir daí então decidimos, criticamente, o quê e quanto destas ideias iremos, ou não, incorporar em nossa cultura, em nossos processos educativos escolares ou não escolares. Freire, ao defender que os homens e mulheres não devem aceitar a adaptação, pura e simplesmente, está, a meu ver, reafirmando o que disse em *El Grito Manso*: “La realidad no és a si. Está a si” (FREIRE, 2003a, p. 32). Em outras palavras: que se proceda a devida *devoração* cultural do estranho, do novo, do diferente, para, a partir desta *devoração* criar, inventar, aquilo que me interessa. Aquilo que me faz feliz.

Ao trazer Paulo Freire para o contexto filosófico da Antropofagia Cultural Brasileira quis fazer uma homenagem à sua trajetória de vida. Uma vida inteira dedicada às causas da educação no Brasil, no continente latino-americano e, como podemos ver, no mundo. Quis, também, com esta referência, mostrar um pouco da atualidade e pertinência do legado freireano, mesmo que alguns acadêmicos brasileiros ainda insistam em se referir à obra de Freire como um elenco de “obviedades”. Ao contrário disto, a obra antropofágica e filosófica de Freire se construiu via um diálogo com grandes sistemas filosóficos da humanidade. Foi via este diálogo que Freire fez o

que raros outros pensadores brasileiros jamais fizeram: criou sua própria filosofia educacional a partir deste diálogo devorativo. Aqui reside, em meu entendimento, o caráter antropofágico e intercultural da obra freireana. Ontem e hoje.

Para encerrar, como diria Paulo Freire: a realidade não é assim. Está assim.

Cabe a cada um a decisão de transformá-la ou deixá-la como está.

Com saudações freireanas e antropofágicas.

### Referências

- AMARAL, A. **Artes plásticas na semana de 22**. São Paulo: BOVESPA, 1998.
- ANDRADE, Oswald. **Os dentes do dragão - entrevistas**. São Paulo: Globo, 1990.
- ANDRADE, Mario de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1928.
- BOPP, Raul. **Poesia completa de Raul Bopp**. São Paulo: José Olímpio, 1998.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Eduardo Viveiros de Castro: encontros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo Vientiuno, 2003a.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Cadernos de formação, 4.
- GOMES, Roberto. **A crítica da razão tupiniquim**. Curitiba: Cria Edições, 1986.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- VARGAS LLOSA, Mario. **Saberes e utopias: visões da América Latina**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- NUNES, Benedito. **Ensaio filosófico**. São Paulo: WMF, 2010.
- RIBEIRO, Darcy. **Utopia Brasil**. São Paulo: HEDRA, 2007.
- SANTIAGO, Silviano. **Ora (dizeis) puxar conversa: ensaios literários**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.



Valdo Hermes Barcelos  
Universidade Federal de Santa Maria | Programa de Pós Graduação  
em Educação – UFSM  
Santa Maria | RS | Brasil. Contato: vbarcelos@terra.com.br  
**ORCID** 0000-0001-7768-1543

Artigo recebido em: 3 jul. 2018 e  
aprovado em: 10 jul. 2018.