POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTROPOFÁGICA

Gabriel Naggib Alexandre Pimentel
(UNEB/Campus XIII)

Jean Araujo
(UNEB/Campus XIII)

RESUMO:
Esse artigo tem por objetivo discutir os postulados para uma educação decolonial antropofágica. O percurso metodológico insere-se no campo das Práticas Pedagógicas para o ensino de Língua e Literaturas, dentro da abordagem qualitativa. Partindo dos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade e demais teóricos que defendem uma educação descolonizada, emancipatória e humanizante, destinamos uma maior atenção para a persistência colonial no campo do saber, mais especificamente, na educação. Ao verificarmos a impossibilidade de nulidade da invasão cultural como assim propõe Paulo Freire, discutiremos, a partir da noção de antropofagia de Oswald de Andrade, uma educação decolonial antropofágica, pensada também segundo os postulados da análise dialógica do discurso proposta por Mikhail Bakhtin em diálogo com Carlos Libâneo.

Palavras-chave: Modernidade/Colonialidade; Colonialidade do saber; Decolonialidade; Antropofagia; Educação Decolonial Antropofágica.

RESUMEN:
Este artículo busca discutir los postulados de una educación decolonial antropofágica. El enfoque metodológico se enmarca en el ámbito de las Prácticas Pedagógicas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, dentro del enfoque cualitativo. Con base en los estudios del Grupo Modernidad/Colonialidad y otros teóricos que defienden una educación descolonizadora, emancipadora y humanizadora, prestamos mayor atención a la persistencia colonial en el campo del conocimiento, más específicamente, en la educación. Al verificar la imposibilidad de anular la invasión cultural, como propone Paulo Freire, discutiremos, a partir de la noción de antropofagia de Oswald de Andrade, una educación decolonial antropofágica, pensada también según los postulados del análisis dialógico del discurso propuesto por Mikhail Bakhtin en diálogo con Carlos Libâneo.

Keywords: Modernidad/Colonialidad; Colonialidad del conocimiento; Decolonialidad; Antropofagia; Educación Decolonial Antropofágica.

1. INTRODUÇÃO

As ideias para esse artigo foram se corporificando a partir de diálogos tecidos entre nós, um estudante e um professor da graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de um dos muitos *campi* da Universidade do Estado da Bahia: o *Campus* XIII/Itaberaba. A partir de nossas experiências na pesquisa nas disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso em Língua Portuguesa e Literaturas (TCC I e TCC II), começamos, orientando e orientador

Diamantina Presença
RevistaDigital

respectivamente, a colocar em diálogo a possibilidade de pensarmos uma proposta de educação além do colonialismo.

Gabriel Naggib Alexandre Pimentel é estudante do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas do Departamento de Educação do Campus XIII/Itaberaba da Universidade do Estado da Bahia, ingressando no semestre 2021.2. Ele vem desenvolvendo pesquisa sobre os modos de vida diante da morte, estudando a relação dialógica do mito da morte entre as religiões Shintõ e Budismo e os animes "Death Note" e "Death Parede", em seu projeto de pesquisa "Tradições e rupturas com o mito da morte em narrativas de anime: reflexões entre Death Note e Death Parede". É dele a sugestão de desenvolvermos uma proposta didática com o mangá na sala de aula.

Jean Araujo vem ofertando, além dos Componentes Curriculares do eixo Estágio Curricular Supervisionado e Práticas Pedagógicas em Língua Portuguesa e Literaturas desde 2023.3, quando então ingressou como docente na UNEB/Campus XIII, outros componentes de sua área de formação, inclusive componentes curriculares do eixo Formação para Pesquisa Científica, a exemplo de TCC I e TCC II, momento quando recebeu convite para coautoria desse artigo. Esta foi a forma de lidar com uma das demandas da vida acadêmica apresentadas pelos licenciandos em Letras. A proposta se insere em uma das áreas de interesse do docente, a saber: o ensino de língua e literaturas na educação básicas: os sujeitos da prática do espaço-tempo escolar.

Diante do exposto, a presente enunciação tem por finalidade realizar reflexões sobre a pedagogia decolonial numa perspectiva antropofágica no labor da sala de aula da Educação Básica. Tomamos como base teórica a literatura do Grupo Modernidade/Colonialidade e demais teóricos que defendem uma educação descolonizada e emancipatória, pensada segundo os postulados da análise dialógica do discurso proposta por Mikhail Bakhtin em diálogo com Carlos Libâneo.

O percurso metodológico insere-se no campo das Práticas Pedagógicas para o ensino de Língua e Literaturas, dentro da abordagem qualitativa. Busca-se o alinhamento a propostas pedagógicas que objetivem a emancipação e a autonomia dos estudantes através da adoção de estratégias, práticas e metodologias orientadas por posturas, posicionamentos, horizontes e projetos outros no que se refere aos caminhos necessários para democratização e emancipação educacional no plano do ensino de língua portuguesa.

Diante do exposto, além dessa seção introdutória e das considerações finais, analisamos, na segunda seção, a discussão teórica do grupo Colonialidade/Modernidade, para sugerir pensarmos uma educação decolonial antropofágica. Depois de abordarmos questões referentes ao colonialismo do saber, apresentamos, na quarta seção, nossa proposta de uma educação decolonial antropofágica, pensada segundo os postulados da análise dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin em diálogo com a tendência pedagógica da prática escolar ***crítico-social dos conteúdos***, proposta por Carlos Libâneo.

2. COLONIALIDADE/MODERNIDADE

O fim dos impérios coloniais não foi suficiente para pôr fim a dominação colonial. Em 1989, Aníbal Quijano cria o termo 'colonialidade', para denunciar que essa dominação perdura mesmo com a emancipação política das colônias em Ásia, América, África e Oceania à condição de estados nacionais modernos frente às suas metrópoles. Denuncia que a modernidade se construiu sobre a exploração colonial e que a colonialidade continua a influenciar as relações de poder, a produção de conhecimento e as formas de subjetividade no

Diamantina Presença
RevistaDigital

mundo. Assim, para o autor, a colonialidade resulta do processo de reestruturação da racionalidade/modernidade europeia-ocidental:

> No obstante, la racionalidad/modernidad europeo-occidental se constituye no solamente en conflictivo diaIogo con la Iglesia y con la religion, sino tambien en el mismo proceso de reestructuracion del poder, de una parte, en relaciones sociales urbanas y capitalistas y estados-nacion; y al mismo tiempo, de colonización del resto del mundo (Quijano, 1992, p. 17).

Quijano dialoga com os postulados da análise histórica do discurso de Michael Foucault (1999), para quem a modernidade se apresentou por meio de uma dinâmica confusa, pois, se por um lado (no aparente), se dá o triunfo da razão (dessacralização do mundo, a cidadania, a democracia representativa, a consolidação dos direitos humanos, etc), por outro (no subterrâneo), ocorre um processo desumano de disciplinarização (anulação da experiência das pessoas e seu confinamento nos limites da normalidade). Nesse diálogo, Mingolo (2011), outro teórico vinculado ao grupo Modernidade/Colonialidade, explicita a tese básica dos estudos decoloniais:

> "modernity" is a complex narrative whose point of origination was Europe; a narrative that builds Western civilization by celebrating its achievements while hiding at the same time its darker side, "coloniality". Coloniality, in other words, is constitutive of modernity-there is no modernity without coloniality (Mingolo, 2011, p. 02-03).

Como pontua Arturo Escobar (2003), um questionamento da modernidade a partir da perspectiva da colonialidade é talvez um assunto essencial:

> Esta es precisamente la posibilidad que puede ser vislumbrada desde el grupo de teóricos latinoamericanos que, en la refracción de la modernidad a través de los lentes de la colonialidad, insertan un cuestionamiento de los orígenes espaciales y temporales de la modernidad, desatando así el potencial radical para pensar desde la diferencia y hacia la constitución de mundos locales y regionales alternativos (Escobar, 2003, p. 59).

As questões e propostas dos teóricos da decolonialidade têm por foco a compreensão da experiência da modernidade. Para Quijano, a colonialidade se configura por padrões de poder, de conhecimento e de identidade, impostos pela lógica racionalista europeia, capitalista, 'nortecentrada'. Esses padrões dão conta da tridimensionalidade da colonialidade, resultantes dos processos de colonização historicamente vivenciados por povos que foram subalternizados: dominados, expropriados e objetificados. A colonialidade do poder "es entendida como un patrón de poder global de relaciones de dominación /explotación/confrontación en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad" (Restrepo & Roja, 2010, p. 131). A colonialidade do saber configurar-se:

> en la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, expresada en el establecimiento de unas jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento en las cuales la filosofía y la ciencias occidentales operan como los paradigmas que subalternizan otras modalidades de conocimiento (Restrepo & Roja, 2010, p. 136).

E, para completar, a terceira dimensão é a colonialidade do ser, que "se refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a

Diamantina Presença
RevistaDigital

determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidade" (Restrepo & Roja, 2010, p. 155).

Observa-se que o discurso da decolonialidade busca desvelar, por meio dos tipos de discurso e das formas de saber, as tecnologias da dominação em torno das quais a colonialidade (um complexo dominante de poder, saberes e identidades) se concentra, exerce seu domínio e, por fim, poderá ser substituído pela decolonialidade. Todavia, esse processo não se dará, no campo da educação, pela simples adoção de estratégias, práticas e metodologias orientadas por posturas, posicionamentos, horizontes e projetos alternativos, a fim de evitar a "invasão cultural", tornando nulos os efeitos da colonialidade. Faz-se necessário uma postura dialógica com diferentes discursos, inclusive com "las teorías europeas y norteamericanas de la modernidad". Tal postura há de ser explicada mais adiante. Por ora, vamos concentrar nossa discussão em uma das dimensões desse complexo.

Logo, em países latino-americanos, como o Brasil, resguardadas as devidas especificidades de cada caso, observa-se a persistência da colonialidade. Ou seja, embora as condições materiais que garantiam a existência da colonialidade tenham desaparecido, ela permanece, não mais como induzida e, sim, como indutora de processos de dominação. Dessa forma, tanto uma abordagem econômica dessa herança colonial (colonialidade do poder) quanto um debate acerca de suas influências culturais (colonialidade do ser) seriam tão pertinentes. Todavia, para os fins deste artigo, destinaremos uma maior atenção para a persistência colonial no campo do saber, mais especificamente, na educação.

3. COLONIALIDADE DO SABER

A educação como um direito de todos e não apenas de pessoas brancas da elite provoca uma mudança de paradigma que tensiona as concepções colonialistas relativamente aos outros atores e seus saberes. Ela, garantida pelo Estado e pela família, "será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Três são as finalidades da educação formal: o desenvolvimento pessoal, o exercício cidadão e o trabalhador qualificado.

O que se descortina com tais finalidades é uma perspectiva colonialista, pois a escola, como aparelho ideológico do Estado burguês (Althusser, 1974), não prioriza a emancipação do ser humano, a *práxis* cidadã e a formação para o mundo do trabalho. Dialogando com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), podemos dizer que, nas escolas brasileiras, a reprodução da ordem social colonialista e a persistência de desigualdades e de injustiças são promovidas, essencialmente, pelas estratégias escolares, que variam segundo o volume e a espécie de capital possuído pelos sujeitos que a este espaço ingressam.

Assiste-se a emergência de uma prática pedagógica escolar "que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima" (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 10). Essa prática tem como pressuposto o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades via processo de treinamento (Perrenoud, 1999).

Em artigo publicado em 1981, ampliado para livro em 1988, Derneval Saviani já descrevia com muita propriedade este cenário colonialista presente na educação brasileira, responsável por causar certas confusões que se emaranham na cabeça dos professores. Ao caracterizar a pedagogia tradicional e a pedagogia nova e também indicar o aparecimento, mais recente, da tendência tecnicista e das teorias critico-reprodutivistas, aponta ele o quadro

Diamantina Presença
RevistaDigital

contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional; "rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor" (Saviani, 1988, p. 65). Expandindo o resumo, temos:

> Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. [...] Mas o drama do professor não termina, aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo) (Saviani, 1988, p. 65).

Diante dessa constatação, as discussões empreendidas por Miguel Arroyo (2012; 2015) provocam a escola pública a dialogar no que se refere, sobretudo, à ruptura dos olhares coloniais sobre os sujeitos a que se destina a fim de abandonar a perspectiva do ensino por competências e habilidades (ressurgimento do tecnicismo conjugado com o cognitivismo voltado para a modelagem cognitiva). Esta é uma condição *sine qua non* para que esta instituição assuma uma função emancipatória em detrimento de uma função coisificante e objetificada do ser humano proposta pela colonialidade. Há de se fazer uma ruptura capaz de conduzi-la a uma pedagogia decolonial, arrastando, para o embate, sujeitos opressores e seu discurso colonialista.

Esta pedagogia deve desempenhar um importante papel no sentido de denunciar a opressão vivida pelos diferentes sujeitos subalternizados [**tempo-lugar**: orientais, asiáticos, africanos, ibéricos, latino-americanos, hispano-americanos, sulistas (*sistema mundo colonial*), nortistas/nordestinos (Brasil), interioranos, sertanejos, camponeses/rurais (≠ ruralistas), quilombolas, periféricos, marginais; **idade/geração**: crianças, adolescentes, jovens e pessoas idosas; **gênero**: mulheres, pessoas LGBTQIA+; **racial**: indígenas, negros, ciganos e imigrantes; **inclusão**: pessoas com deficiência, pessoas em conflito com a lei (vulgo criminosos, infratores, bandidos, meliantes, delinquentes, marginais, vagabundo); **classe**: trabalhadores, pobres, mendigos, pedintes) ou seja, o outro das relações de poder – o oprimido] e o autoritarismo e a opressão presentes no sistema de educação, sobretudo, em nosso caso, o brasileiro. Sem, contudo, ceder aos postulados de perspectivas essencialistas, visto que tais identidades não são imanentes aos ser, mas construções sociais: elas são arbitrárias e dinâmicas segundo diferentes papeis sociais, ou seja, sem motivação natural intrínseca.

Parafraseando Simone de Beauvoir (1949), cada subalternidade não é essência, mas sim uma condição social naturalizada sob a ótica do dominador/opressor. Tal posicionamento também é corroborado por Escobar (2003), para quem

> La des-esencialización de la identidad significa asumir seriamente todas las identidades. Las identidades feministas, como algunos teóricos enfatizan, son también construidas a través del placer y el deseo, y acá subyace otra posibilidad para una crítica del «Hombre el Moderno», para usar la feliz –y devastadora– expresión de Donna Haraway —el Hombre que se construye a sí mismo como objeto y sujeto de todo conocimiento. No existe un sujeto autónomo de conocimiento; todo conocimiento tiene una dimensión relacional y una materialidade (Escobar, 2003, p. 75).

Procura-se, assim, como pontua Paulo Freire, em sua **Pedagogia do Oprimido** ([1968] 2005), denunciar campanhas, programas, ações e projetos educacionais com visões bastante negativas sobre esses sujeitos, taxados de incapazes, ignorantes, fracassados, mas também o desmascaramento da referida naturalização. A problematização dessa realidade, para desmascarar os mecanismos da colonialidade, voltados para subalternização dos referidos

Diamantina Presença
RevistaDigital

sujeitos, só é possível, segundo Freire, por meio de uma educação libertadora, que não esteja sob o controle dos opressores. Enquanto o processo educativo/formativo estiver na mão do colonizador, o saber será sempre visto como "doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (Freire, 2005, p. 67), que vem a se configurar na máxima proverbial: "jogar pérolas aos porcos", visto que as elites brancas não veem necessidade de garantir o direito de acesso à educação para pessoas fora de seus estratos.

A Educação, denominada de bancária por Freire, é instrumento da opressão, visto que tem por finalidade a manutenção de uma realidade de subalternização através da inculcação do fatalismo e da submissão dos educandos, oprimindo-os. Essa visão 'bancária' "anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não criticidade", satisfazendo, assim, "aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu 'humanitarismo', e não o seu humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade" (Freire, 2005, p. 69). Para alcançar essa manutenção, tal educação lança mão de quatro estratégias: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural.

A conquista, segundo Freire (2005), implica no estabelecimento de uma relação na qual um sujeito conquista um objeto, neste caso outro sujeito. Nesse processo, sujeitos coisificados são incapacitados e desautorizados de impor sua vontade, seus interesses e seus desejos na resolução de conflitos. Por isso, na educação bancária, os sujeitos são transformados em objetos, são 'coisificados', ao tomar como suas ideias de outro, não se reconhecendo como sujeitos, tão pouco, reconhecendo o conhecimento como fruto das atividades que realizam.

A divisão põe em prática a necessidade de se criar e de aprofundar cisões entre os sujeitos, de modo a transformar o outro em 'um inimigo a ser abatido'. No caso da educação bancária, a competição é sempre incentivada através de *rankings* entre escolas, de medalhas para os melhores alunos, de incentivo aos professores cujos alunos conquistaram uma melhor *performance*. A escola se transforma em um grande espaço de competição, mas também em um espaço de fragmentação do ser humano em diferentes identidades, das quais uma será privilegiada, em detrimentos das demais, como ocorre no processo de escolha das lideranças estudantis: indígenas, quilombolas, ciganos, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, estudantes do campo. Mais que isso, as plenárias com todos os estudantes são evitadas.

A manipulação é a forma como as elites conseguem 'convencer' o povo de apoiar suas ações e aderir às suas causas, fato que tem permitido o surgimento do "pobre de direita", do "negro racista", da "mulher misógina", da "pessoa LGBTQIA+ homofóbica", da "pessoa idosa etarista", da "pessoa com deficiência capacitista" etc. Em resumo, são os paradoxos da racionalidade/modernidade, pois através de promessas e engodos, vão sendo construídos pactos que imobilizam os oprimidos, que acabam envolvidos em projetos que colocam em xeque seus interesses.

Nesse processo, a mídia, como um aparelho ideológico da colonialidade, cumpre o papel fundamental de 'vender' sonhos de vida dos opressores como se fossem para todos (por meio da fetichização das mercadorias – bens e serviços, a exemplo da Coca-Cola, com o *slogan* "Abra a felicidade"), ou seja, o acesso a certos modos de vida somente é possível pelo consumismo exacerbado, permitindo que mundos fantásticos de *coach* e influenciadores sejam criados em favor do mascaramento das condições materiais de existência dos sujeitos subalternizados. Como afirma Freire (2005, p.169), "a manipulação, na teoria de ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem", mas apenas executem tarefas rotineiras e repetitivas.

Por fim, a invasão cultural tem a função de apagar, invisibilizar a cultura popular, impondo a cultura das elites como a única legítima. Para isso, é necessário desencadear um

Diamantina Presença
RevistaDigital

processo de inferiorização da cultura, dos saberes, das expressões que não sejam a das classes dominantes. Sobre esse processo, Freire afirma que:

> Na medida que os invadidos vão reconhecendo-se 'inferiores' necessariamente irão reconhecendo a 'superioridade' dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (Freire, 2005, p.175).

Há uma tentativa de anular a colonialidade, assim como, Jean-Jacques Rousseau (2010), em **O Emílio ou da educação**, o fez para uma educação do homem, procurando minimizar os efeitos de uma educação que corrompe: "os preconceitos que temeis lhe dar, ele os receberá de tudo que o rodeia, eles entrarão por todos os seus sentidos, ou corromperão a sua razão antes mesmo que ela esteja formada, ou então seu espírito, embotado por uma longa inação, absorver-se-á na matéria" (Rousseau, 2010, p. 39-40).

No contexto da modernidade, a colonialidade nos subalterniza. Contudo, observa-se a impossibilidade de nulidade dos seus efeitos no processo de formação dos sujeitos. Por essa razão, Catherine Walsh (2013. p. 25, nota 2) propõe que, ainda que não haja um estado nulo de colonialidade, é possível sim identificar práticas pedagógicas orientadas por "posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar 'lugares' de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas", e, portanto, decoloniais. Acrescenta a autora que tais estratégias, práticas e metodologias são produzidas em "mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento" (Walsh, 2017, p. 25) e que Adolfo Albán (2008 *apud* Walsh, 2017, p. 25) tem denominado de 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (Walsh, 2017, p. 25).

4. POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL ANTROPOFÁGICA

Aqui é nosso ponto de viragem a favor de uma pedagogia decolonial antropofágica, pois nosso entendimento comunga com o posicionamento de Saviani, (2012) segundo o qual, para se libertar da dominação, os subalternizados necessitam se apropriar daquilo que os opressores dominam. Evitar a invasão cultural é uma ação antidialógica. O consumo apenas de discurso com o teor decolonialista não favorece o processo educativo emancipatório e humanizante dos sujeitos.

É preciso ir para o embate discursivo, munidos das armas da crítica. Os subalternizados *precisamos* conhecer o outro, o opressor colonialista e suas estratégias através de seus discursos. As estratégias, práticas e metodologias de uma pedagogia decolonial antropofágica assemelham-se àquelas aplicadas por Dermeval Saviani para compreender a prática pedagógica de professores brasileiros na década de 1980. Para falar sobre, ele demonstrou conhecimento das tendências da prática escolar (tradicional, escolanovista e tecnicista) a serviço da colonialidade e de como elas inibem ações de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão ante a condição imposta.

Nessa esteira, o diálogo com os ensaios de Oswald de Andrade e seu apetite por devorar a filosofia ocidental de Montaigne, Freud, Marx e Nietzsche pode servir como orientador para configuração e corporificação de estratégias, práticas e metodologias para a compreensão da proposta de uma educação decolonial antropofágica, orientada pela filosofia do ato responsivo

Diamantina Presença
RevistaDigital

de Mikhail Bakhtin e pela perspectiva da tendência pedagógica da prática escolar ***crítico-social dos conteúdos***, que, diferentemente da libertadora proposta por Paulo Freire, "acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais" (Libâneo, 1982, p. 11).

No manuscrito "Livro da Convalescença", Oswald, ao afirmar que a Antropofagia é uma concepção que o Brasil deveria incorporar, faz uma espécie de testamento:

> Adotei de há muito um completo ceticismo em face da civilização ocidental que nos domou. Acredito que ela está nos seus últimos dias, vindo à tona a concepção oposta – a do homem primitivo que o Brasil podia adotar como filosofia.
> O Ocidente nos mandou com o messianismo todas as ilusões que escravizam. Montaigne, no seu grande capítulo dos **Essais**, onde exalta *les canibales*, foi o primeiro que viu o caminho novo – o dado pela revolta e pelo estoicismo do índio. [...] Evidentemente o que eu quero não é o retorno à taba e sim o primitivo tecnizado (Andrade *apud* Azevedo, 2012, p. 38).

Segundo Oswald de Andrade, o antropófago (entidade brasileira advinda da profundidade cultural de nossos ancestrais ameríndios) esteve latente, oculto, encoberto por conta da colonização europeia. Está presente, mas invisível, não manifesto. Por essa razão, o título do manifesto sinaliza para sentidos distintos: a) para o uso recorrente de um tipo de enunciado, o manifesto, por diferentes propostas estéticas no início do século XX; b) para o desvelamento de uma entidade ancestral com a qual devemos interagir para aprender. Assim, conforme explica Ana Beatriz Sampaio Soares Azevedo (2012), "manifesto" adquire sentido tanto daquilo que pode se tornar "visível" pela tradução em palavras, como também do que serve para carregar sentimentos, ideias e impulsos conscientes que contêm o material psíquico reprimido. Em outras palavras, "expressa aquilo que precisa se tornar "manifesto", aquilo que não pode mais permanecer oculto ou dissimulado em sua natureza" (Azevedo, 2012, p, 47).

Educar numa perspectiva decolonial antropofágica é permitir que os sujeitos assumam seu processo formativo, não como autodidatas, mas por meio da socialização de experiências, do desencadeamento de situações que promovam a referida socialização, da apropriação dos repertórios necessários e disponíveis ao saber fazer e da partilha de informações, ou seja, da construção de conhecimento sempre "a favor da natureza a céu aberto, em ambiente ilimitado, sem os entraves e as limitações que nossa civilização turbilhonante, hertziana, ultravioleta[, europeizada ocidental] proporciona ao pensamento comprimido do brasileiro da atualidade" (Andrade, 1950).

Devemos despir o europeu como também a nós mesmos, mesmo "debaixo de uma bruta chuva". A expressão "o europeu como também a nós mesmos" é uma metáfora para a ideia de que a matriz cultural indígena seria capaz de nos ajudar a "desmascarar" ou "desvendar" a cultura colonial: "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" (Andrade, 1928, p. 07). Consumir os repertórios temáticos, estilísticos e composicionais não somente do opressor mas também de outros povos subalternizados para construção de nossos discursos e proposição de novos repertórios, a favor de uma educação emancipatória e humanizadora, é uma estratégia de nos munirmos de armas para o embate e participação na tomada de decisão para resolução de conflitos através do diálogo: o arco e a flecha não são suficientes para conter a pólvora.

Com esse Manifesto, fica sugerido que Oswald de Andrade pretende devorar outros manifestos, a começar pelo **Manifesto Comunista** de 1848, de Karl Marx e Friedrech Engels. Aqui uma das características do discurso, na perspectiva dialógica proposta por Mikhail Bakhtin fica mais do que evidente: a responsividade – todo discurso dialoga com discursos anteriores, bem como abre a possibilidade de diálogo como discursos futuros. Não podemos

Diamantina Presença
RevistaDigital

abrir mão do consumo diversificado de diferentes gêneros do discurso, mesmo que alguns deles sejam produzidos com a finalidade de nos dominar, colonizar.

Oswald de Andrade com seu manifesto (sistema que subordina outras unidades estilísticas - ensaio polêmico, paródia literária, manifesto filosófico, revisão histórica, panfleto de provocação, mito antropológico e roteiro fragmentado) retoma dialogicamente o manifesto de Marx e Engels (finalizado com a célebre frase "Proletários de todo o mundo, uni-vos"). Ao apropriar-se do mesmo verbo – unir, ele esculpe a primeira frase de seu manifesto: "Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Philosophicamente" (Andrade, 1928, p. 03). Através dela, o poeta modernista nos convida a lutar contra estratégias a serviço da colonialidade recorrentes até os dias de hoje: "Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos. *Só me interessa o que não é meu*. Lei do homem. Lei do antropófago" (Andrade, 1928, p. 03 – *grifos nossos*).

Já no trecho, "Estamos fatigados de todos os maridos catholicos suspeitosos postos em drama. Freud acabou com o enigma mulher e com outros sustos da psychologia impressa" (Andrade, 1928, p. 03), Oswald de Andrade ao mesmo tempo incorpora e questiona Sigmund Freud (1913). No aforismo acima citado, em particular, ele dialoga com a teoria baseada na hipótese da horda primeva e no complexo de Édipo, de Freud. Este afirma que o ato canibal de devorar o pai teria sido o fundamento da sociedade, da moral e da religião, fica evidente o interesse por parte de Oswald de Andrade em dialogar com esta linha de pensamento: "Cabe a nós antropófagos fazer a crítica da terminologia freudiana. O maior dos absurdos é por exemplo chamar de inconsciente a parte mais iluminada pela consciência do homem: o sexo e o estômago. Eu chamo a isso de 'consciente antropofágico'" (Andrade, 1990). Tudo e todos devem passar pelo crivo da crítica.

Além de Montaigne, Freud, Marx, Oswald de Andrade também dialoga com Nietzsche. Em 1946, em "Mensagem ao Antropófago desconhecido (Da França Antárctica)", o poeta afirma que "é preciso dar o passo de Nietzsche na direção do Super-Homem. Atingir a filosofia da Devoração. A Antropofagia" (Andrade, 1946). Ele procura associar a "transformação permanente do tabu em totem" (Andrade, 1928, p. 03) à "transvaloração" de Nietzsche, em **Assim falou Zaratustra**.

Como bem pontuou Benedito Nunes (1978), a fonte maior do postulado oswaldiano é Friedrich Nietzsche:

> a concepção do homem, correspondente à metafísica bárbara, é profundamente nietzschiana. Dominador da natureza, o homem tem na *vontade de poder* a 'escala termométrica do instinto antropofágico', a força primordial do seu *ethos*, força ambígua que faz do ser humano ou um rebelde generoso ou um guerreiro cruel (Nunes, 1978, p. XXXIV).

Dessa forma, o diálogo com os escritos de Oswald de Andrade nos ensina que uma pedagogia decolonial antropofágica começa pela constatação da prática real, para, em seguida, tomarmos consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre ideologias, quando os conhecimentos de si e do outro são fundamentais. Devorar as culturas/discursos do outro constitui-se o ponto de partida para a produção do conhecimento, sem artificialismos ou ingenuidades, rumo às nossas emancipação e humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma educação além do colonialismo nos incentivou a dialogar com os principais autores que tratam a respeito da decolonialidade, bem como buscar formas de desenvolvimento

Diamantina Presença
RevistaDigital

que propusessem o máximo de aproveitamento e liberdade para os alunos quanto ao arcabouço teórico e literário durante a formação. A principal voz que ecoa dos nossos estudos se fundamenta no primeiro passo de não rejeitar por completo as produções do dominador, mas consumi-las e dialogar não só com essas produções como também buscar o conhecimento em outras culturas condicionadas à subalternidade ou não; para assim construir os nossos discursos emancipados, não mais acorrentados ao colonialismo.

O termo cunhado por Quijano (1989), colonialidade, resulta por denunciar as diversas influencias exercidas pela exploração colonial que constroem à modernidade. As relações de poder, o conhecimento em produção, e o mundo em suas formas subjetivas, são configurados pela lógica europeia enquanto colonizadora; e permanecem até os dias de hoje em países da América Latina, África, Ásia, Oceania – levando em consideração as particularidades de cada nação –, mesmo que as condições materiais de sua permanência tenham se esgotado. Embora a colonialidade do poder e a colonialidade do ser sejam de suma importância para embates que resultem em mudanças econômicas e influencias culturais, a colonialidade do saber, no campo da educação, nos norteou para a trilha que seguimos na formação desse artigo.

A educação que passa a ser direito de todos e não apenas de pessoas brancas põe a prova as concepções colonialistas que modelam o seu interior. O modo como as atividades escolares se desenvolvem deixa em evidência as desigualdades e injustiças, a depender do capital possuído, resultantes desse processo. Submergimos na proposta do processo de "treinamento educacional" por competências e habilidades para nos afogar em uma "formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência legítima" (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 10). O diálogo com o que representa rompimento para essa estrutura é não só necessário, como indispensável para emancipar-se da proposta de colonialidade que objetifica e coisifica o ser humano e romper com as estratégias de manutenção que a fazem permanecer. Entretanto, consumir somente aquilo que não é produzido por esse processo se demonstra inalcançável, já que nada garante a imunidade no processo de formação dos sujeitos quanto aos efeitos da colonialidade.

Capacitar-se dos conhecimentos do dominador permitirá a emancipação e a humanização do sujeito condicionado a dominação. Evitar esse aprendizado é ao mesmo tempo se indispor ao diálogo, pelo qual munidos de armas da crítica, é possível combater as estratégias do colonialista e as injustiças geradas em decorrência do colonialismo no processo formativo e educativo dos seres humanos. Adotamos a perspectiva antropofágica, não só como resgate de uma identidade que nos remete a ancestralidade indígena brasileira ocultada pela colonização europeia, como também pela sua consistência de devorar, não apenas o material intelectual produzido pelo opressor, mas também de outros povos condicionados à subalternidade ou não em função da construção dos nossos próprios enunciados.

Para pôr em prática uma Educação Decolonial Antropofágica, pensamos em desenvolver no futuro um novo trabalho que buscará dar conta de estudos de mangá em sala de aula, quando será possível dialogar com essas obras de origem japonesa, suas divergências e convergências com a cultura ocidental, sobretudo europeia, e como aplicar esse gênero sem perder de vista a humanização e emancipação do ser humano.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ANDRADE, Oswald. A Psicologia Antropofágica. In **Os Dentes do Dragão**. Editora Globo, São Paulo, 1990, pp. 48-55. Originalmente publicado em *O JORNAL*. Rio de Janeiro, agosto de 1929.

ANDRADE, Oswald de. Livro da Convalescença, Caderno manuscrito. Acervo Oswald de Andrade, **CEDAE**, UNICAMP.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropofágico. **Revista de Antropofagia**, Ano I, No. I, maio de 1928. Disponível em <https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/7064/1/45000033273.pdf> Acessado em 25 de maio de 2025.

ANDRADE, Oswald. Mensagem ao Antropófago desconhecido (Da França Antárctica). **Revista Acadêmica**, nº 67. Rio de Janeiro, novembro de 1946.

AZEVEDO, Ana Beatriz Sampaio Soares. **Antropofagia** - palimpsesto selvagem. [Dissertação de mestrado]. São Paulo: USP, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1ª. ed. rev. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2016. 174 p. ISBN 978-85-7326-636-8.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**: A estilística. 1ª. ed. rev. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2015. 254 p. ISBN 978-85-7326-591-0.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. 1ª. ed. rev. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2018. 269 p. ISBN 978-85-7326-712-9.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/508200] Acesso em: 10 mai. 2024.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, núm. 1, enero-diciembre, 2003, pp. 51-86.

FOUCAULT, Michel (1999). **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MIGNOLO, Walter. D. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options Durham, Duke University Press, 2011.

NUNES, Benedito. "A Antropofagia ao alcance de todos". In: ***Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias***. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1978.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artemed, 1999.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y modernidad/racionalidad". **Perú Indígena** (Lima) Vol. 13, Nº 29, 1992.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª e d. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências Pedagógicas Contemporâneas** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin**. Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 1ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

WALSH, Catherine. Introdución. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.