

UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Marília

Adão Alves de Araújo

**OS SABERES NEGADOS PELA ESCOLA: ACULTURAÇÃO E RESISTÊNCIA NA
OBRA DE RODOLFO KUSCH**

Marília
2021

UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Marília

Adão Alves de Araújo

**OS SABERES NEGADOS PELA ESCOLA: ACULTURAÇÃO E RESISTÊNCIA NA
OBRA DE RODOLFO KUSCH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP- campus de Marília, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Filosofia e História da Educação
Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Marília
2021

Araújo, Adão Alves de

A663s Os saberes negados pela escola: aculturação e resistência na obra de Rodolfo Kusch. / Adão Alves de Araújo. -- Marília, 2021

96 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

1. Rodolfo Kusch. 2. Educação. 3. Filosofia. 4. História. 5. Cultura.

I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Adão Alves de Araújo

**OS SABERES NEGADOS PELA ESCOLA: ACULTURAÇÃO E RESISTÊNCIA NA
OBRA DE RODOLFO KUSCH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP- campus de Marília, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Filosofia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: _____

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho- Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Campus Marília

Examinador 1.: _____

Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva - Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Campus Marília

Examinador 2: _____

Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos – Instituto Federal de São Carlos/ Campus de Birigui

Suplentes:

1. Tânia Sueily Antonielli Marcelino Brabo Universidade Estadual Paulista - (UNESP)/Campus Marília
2. Marta Regina Furlan de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina- UEL

Dedicatória

Dedico este trabalho especialmente à Aristides Lucas de Araújo (in memoriam), que contribuiu em tudo e em todo momento de minha vida, na construção, no desenvolvimento moral e intelectual de um homem. Pela honra e moral, pela presteza e dedicação. Meu estar foi cunhado por ti, meu pai. Ambos, negados e persistentes. Sua luta inspirou a minha! Seu caráter, o meu! Sua lembrança há de estar comigo todos os dias!!!

Agradecimentos

Agradeço ao Deus de minha vida, que é Amor e que me fez Amor, à sua sabedoria infinita e misericordiosa. Graças à Sua Vontade, que é sempre melhor que a minha.

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, pela delicadeza da orientação, pela paciência, sabedoria e humanidade, bem como pelos ensinamentos, essenciais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Aos professores Vandeí Pinto da Silva, Genivaldo de Souza Santos, Sinésio Ferraz Bueno e Rodrigo Pelloso Gelamo pela atenção e sabedoria das contribuições durante o processo de qualificação, defesa e durante o curso.

Agradeço também aos demais professores do curso, os quais tive a oportunidade de conhecer o trabalho.

Aos colegas das disciplinas, aos do Grupo de Pesquisa GEPEES e GOA, agradeço pelas discussões e trocas de experiências durante as aulas e os encontros.

Agradeço minha mãe Idalina, que me ajuda em tudo que preciso, colo e abrigo. Ao meu pai (in memoriam) pelo companheirismo e pelo que sou. E a minha filha Júlia, que me tira da ansiedade com a sua alegria juvenil.

À Ana Estela, pelo amor dedicado e pela espera diária, presente de Deus. Obrigada pela ajuda em todos os processos da pesquisa, localização de livros e discussão de conceitos.

A todos os amigos que caminham comigo por onde vou, convivem com minhas limitações, me amam cada um ao seu jeito, me caracterizam, me fazem ser o que sou, meus eternos agradecimentos: Everton Ferraz Dias, Fabiano Espósito, Sidney Silva.

Agradeço também a todos da E.E. Prof. Altino Arantes, que me ajudaram em todos os processos, me viram lutando e ofereceram palavras amigas, lanches e orações, colegas professores, gestores e pessoal da secretaria.

A todos que contribuíram para a construção deste trabalho. Muito obrigado!!!!

“Y es la educación el espacio de vigencia de lo público y, por eso, el tiempo de la esperanza.

A la luz de todo esto, resumo mi posición en proponer la filosofía de la educación como parte del “resistir e insistir con inteligencia crítica, porque responsable”.

Carlos Cullen

RESUMO

Este estudo objetiva trazer contribuições filosóficas de Rodolfo Kusch para a compreensão do contexto escolar. A pesquisa propõe-se a analisar o conceito de negado proposto pelo autor e suas implicações na formação de alunos e professores, bem como as consequências dessa mesma negação, que exclui do cotidiano escolar as práticas, saberes, experiências e toda heterogeneidade cultural, considerando-os inadequados segundo padrões estáticos de cultura e cientificidade herdados de outros povos, no caso a cultura grega e europeia. Também busca compreender o movimento das paixões no indivíduo a partir de um lugar situado que é a América profunda, como define Kusch. Adotando como metodologia a revisão bibliográfica e tomando como ponto de partida a noção de negação e fagocitação, a pesquisa formula algumas questões fundadas nas reflexões de Kusch como um caminho para a compreensão e o resgate de comportamentos e saberes originários e seminais, que se manifestam de forma única, típica do homem americano, e, até então, desconsiderada e desconhecida, pois também negada enquanto comportamento cultural originário do que Kusch chama de “estar sendo”, próprio do homem americano. O trabalho intenta também desvelar, conhecer e reconhecer, a cultura do homem, do aluno sul-americano, a partir do próprio autor e de outros pensadores do hemisfério sul.

Palavras-Chave: Educação; Rodolfo Kusch; negado; fagocitação.

ABSTRACT

This study has the goal of bringing Rodolfo Kusch's philosophical contributions to the understanding of the school environment. The research proposes to analyze the concept of denied proposed by the author and its implications in the students and teachers education, as well as the consequences of this same denial, which excludes from the school life the practices, knowledge, experiences and all cultural heterogeneity, considering it those inadequate according to static patterns of culture and scientific theories inherited from other peoples, in this case Greek and European culture. It also searches to comprehend the movement of passions in the individual from a place that is the deep America, as it was defined by Kusch. Adopting the bibliographic review as methodology and taking as a starting point the notion of denial and phagocytizing, the research formulates some questions based on Kusch's reflections as a way to understand and rescue of original and seminal behaviors and knowledge, which are manifested in unique form, typical from the American man, and, until then, disregarded and unknown, since it was also denied as a cultural behavior originating from what Kusch calls "being", owned to the American man. The work similarly tries to unveil, to know and to recognize, the culture of the man, of the South American student, from the author himself and other thinkers of the southern hemisphere.

Key Words: Education; Rodolfo Kusch; denied; phagocytizing;

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1- A Razão e os Princípios racionais: negação e exclusão.....	16
1.1 O desenvolvimento da Razão entre os povos.....	16
1.2 O princípio da Negação, ou o uso da razão e suas particularidades	20
1.3 Os movimentos racionais na produção dos conhecimentos.....	25
1.4 A razão e suas técnicas, sua aplicação e seu consequente <i>habitus</i> cultural se dá pela aprendizagem	29
1.5 A constituição da racionalidade dos saberes pedagógico e educacionais.....	32
1.6 Algumas reflexões sobre os saberes pedagógicos e a relação professor-aluno.....	38
Capítulo 2 - A razão e a emoção em Rodolfo Kusch.....	45
2.1 O pensamento e a razão cultural ocidental levam à negação das paixões.....	45
2.2. As emoções podem invalidar os saberes de razão.....	48
2.3 Ciência x conhecimento popular	52
Capítulo 3- Por uma filosofia da educação à luz de Rodolfo Kusch.....	67
3.1 A educação na América não é americana.....	67
3.2 A escola com local de Negação e Aculturação.....	74
3.3 A Negação como Estratégia institucional.....	80
3.4. Negação enquanto Táticas de Resistência Popular - Saber ou Sabedoria?.....	84
Considerações finais.....	90
Referências.....	93

Introdução

Ao referirmo-nos à escola como um ambiente que abriga e onde convivem múltiplas personalidades, costumes, práticas, relações interpessoais e pessoais, facilmente somos levados a compreendê-la como um espaço especialmente estruturado para uma finalidade: o estudo e o ensino. Assim, a busca pela realização deste intento apresenta-se como um fim maior, quase sempre apresentado para a formação de indivíduos capazes de se adaptarem às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e mutável, bem como para exercerem sua cidadania enquanto seres autônomos.

Por outro lado, a escola, considerando sua estrutura e organização, as ações e práticas nela realizadas, também pode ser um lugar que busca garantir uma formação integral do indivíduo, tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo. Nesse sentido, compreende-se que a atividade-meio, definida por Aristóteles como “a capacidade de fazer o que nos propomos mediante o uso dos materiais disponíveis” (ARISTÓTELES, 1997), tem de ser diária no contexto escolar, ou seja, concretizada a partir de disciplinas e conteúdo específicos, atividades e tarefas, as quais compreendemos nem sempre serem justas.

Nesse contexto, muitas vezes o que se denomina como cotidiano de sala de aula apresenta-se como uma forma rígida, na qual todos os elementos estão previamente dados, concebidos e estruturados de maneira que todo o processo de estudo, ensino e aprendizagem ocorra, no mínimo, satisfatoriamente. “Distúrbios” e “desvios” de aprendizagem, que podem acontecer, e ocorrem, são deste ponto de vista prontamente analisados, determinados, e quando da impossibilidade de solução recorre-se a agentes externos previamente estabelecidos para resolver, “fazendo desaparecer” tais situações conflituosas em articulação com a escola que, enquanto instituição, já está “montada” e “preparada” a contribuir no enfrentamento dessas ocorrências cotidianas, evidenciando a sua estrutura estática e controladora que se sobrepõe a qualquer movimento que pretende alterá-la e questioná-la. No caso da indisciplina, esse movimento pode ser uma manifestação de resistência à própria inflexibilidade estrutural da escola, a qual, ao reprimir, nega o aluno como indivíduo, dada às estratégias organizacionais e institucionais que sustentam uma ideia fixa, rígida, inflexível, ideológica e heterônoma do aluno.

Claro que essas reflexões ou constatações representam apenas uma primeira mirada e uma concepção tecnicista do processo e da dinâmica escolar cotidiana. Muitas vezes, as análises e os conceitos que tratam dessas questões denotam uma abordagem demasiada técnica dos procedimentos a serem tomados em sala de aula, onde alunos, professores, entre outros, estão excluídos, desconsiderados e tem seus saberes e comportamentos negados. Apesar disso, os saberes e as experiências culturais desses partícipes coexistem no espaço escolar e persistem em sua originalidade seminal. Daí a necessidade de identificar e compreender, a partir das vantagens e qualidades dos métodos e práticas da escola tradicional, os processos de negação que se estruturam nesse contexto, adotando uma postura de integração, negando o que é negado e compondo, de um modo original que integre a sabedoria e os saberes populares à educação formal, uma nova configuração de escola e de educação.

Assim, inserimos a sala de aula na categoria de uma comunidade com seus líderes, seus representantes; palco de afetos e desafetos, imersa em uma coletividade maior, que é a escola. O encontro com o Outro no espaço educativo evidencia a existência de diferentes universos de compreensão, racionalidades e maneiras de pensar a educação, muitas vezes revelando indícios da continuidade do passado educacional no presente. Nesse contexto, diversas vozes surgem, cada vez com maior força, para pensar a educação desde um ponto de partida originário e autóctone, e com a disposição de quebrar estereótipos e pré-conceitos já naturalizados nos fazeres educativos escolares.

Nesse contexto, intentamos pensar a escola embasados pelo olhar do filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch, buscando traçar os caminhos que permitam desvelar e reconhecer essas diversas formas de pensamento (co) existentes, abrindo horizontes para estabelecer diálogos interculturais em um plano de igualdade com o Outro.

Rodolfo Kusch nasceu em 25 de junho de 1922, em Buenos Aires, na Argentina. Filho de Ricardo Carlos Kusch e Elsa Maria Dorotea Tschunke de Kusch, os dois de origem alemã. Carlos Kusch morreu apenas quatro anos após o nascimento de Rodolfo, de acidente, deixando Elsa Maria viúva e o filho Rodolfo ainda pequenino, em meio a todas as dificuldades do mundo pós-guerra, motivo pelo qual ela decide não voltar à Europa, permanecendo na Argentina.

Kusch inicia seus estudos em um colégio particular, o Colégio Cangallo Schule, também de origem alemã, mas as dificuldades fazem com que seja transferido para uma escola pública, para concluir seus estudos primários. Já os estudos secundários foram realizados no Colégio Nacional nº 6 “Manuel Belgrano”, em Buenos Aires e após terminá-los, ingressa no curso de Engenharia. Compreendendo não ser esta sua vocação profissional, Rodolfo Kusch realiza os

estudos de graduação na Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Egresso, tempos depois, assume a cátedra de Professor de Filosofía, no ano de 1948.

Ao final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950, a Faculdade de Filosofía era dotada de uma intensa atividade cultural, bem como de vários movimentos populares e políticos, que fomentavam a necessidade urgente de discussões e ações em torno de temas como a identidade nacional, maior participação política do povo e uma revisão histórica dos caminhos tomados até aquele momento, pela Argentina. Tais discussões também eram objeto de inúmeros trabalhos e publicações de artigos e pesquisas em várias revistas e periódicos da época, entre as quais se podem citar as revistas “Contorno” e “Las Ciento y Una”, nas quais Rodolfo Kusch publicava e participava de maneira ativa.

As pesquisas e investigações de Rodolfo Kusch tratam principalmente do desenvolvimento de um pensamento latino-americano, próprio, autônomo, voltado para o “aqui”, preocupado com o homem portenho e da comunidade, o camponês, o indígena, sua linguagem, suas crenças e saberes, sempre buscando em seus estágios mais profundos as práticas que dão sentido à vida. Nesse sentido, Kusch percorreu muitos lugares realizando trabalhos e pesquisas. Argentina, Chile, Bolívia, Peru e Colômbia são exemplos de países nos quais deu palestras e em alguns atuou como docente. Rodolfo Kusch também foi convidado pelo governo do México e pelo Partido Revolucionário Mexicano a desenvolver atividades culturais naquele país, em 1972.

Em 1976, quando Kusch estava em plena atividade acadêmica, o Governo Militar assume o poder na Argentina e o exonera de seu cargo, iniciando uma severa perseguição política contra ele, que precisa sair de Buenos Aires e dirigir-se para a pequena, semiárida e não menos bela Quebrada de Humahuaca, cidade que o acolhe, alocando-o no povoado de Maimará, com sua esposa e filhos. Neste povoado, ele continua a exercer suas pesquisas e chega inclusive a integrar uma equipe interdisciplinar da Universidade de Salvador de Buenos Aires.

É nessa mesma cidadezinha de Maimará que Kusch adoece gravemente tendo que voltar para a capital argentina e realizar tratamento adequado. Infelizmente, as intervenções médicas não foram realizadas com sucesso e Rodolfo Kusch vem a falecer em Buenos Aires no dia 30 de setembro de 1979. Como homenagem, o “Governo do Povo da Província de Jujuy”, erigiu um altar memorial no cemitério de Maimará, onde descansam seus restos mortais, desde 22 de agosto de 1988.

Embasado por essas concepções, bem como por toda a história de vida e trajetória de pesquisa do autor, nesta dissertação buscamos compreender melhor a permanência e a

coexistência do negado pela educação. Refletindo sobre aqueles conhecimentos que se aprendem na prática cotidiana como forma de se relacionar e trabalhar a partir deles, modo de sobrevivência e de entretenimento, os quais são negados e removidos, por assim dizer dos currículos escolares. Sendo que muito do que possamos trazer de fora da escola e apresentemos como conhecimento não é de fato aceito nos currículos e propostas pedagógicas, nem sequer práticas são consideradas pelos agentes educacionais.

A partir das reflexões do autor, pode-se então questionar no contexto americano, o quanto a cultura e o saber popular parecem não encontrar espaço no cotidiano escolar, ao contrário, parecem ser sempre afastados da escola. Além disso, é importante refletir sobre o quanto o projeto de modernidade aparece disseminado na educação em suas diretrizes e políticas educacionais, programas de governo, formação de professores e sistema avaliativo, de forma que os saberes negados na escola e até mesmo o ato de negar, torna-se a própria condição de possibilidade desse projeto.

No primeiro capítulo, à luz das reflexões de Rodolfo Kusch e de pensadores e filósofos consagrados do pensamento ocidental analisa-se as maneiras como produzimos conhecimento e como conhecemos. Partimos da concepção de que o homem possui duas faculdades principais que lhe permitem conhecer o mundo exterior e sua própria natureza interior: razão e a emoção. Essas faculdades se relacionam mutuamente no ato do conhecer o mundo e a si mesmo. Sem as emoções, seria impossível à razão traduzir, processar e compreender todas as sensações e experiências sensíveis que temos. Sem a visão, jamais poderíamos conhecer as cores do mundo, a beleza do outro. Jamais poderíamos traduzir a sensação agradável de uma brisa fresca, que acaricia nosso corpo, no verão intenso, assim, a atividade racional está diretamente ligada à atividade das emoções. Mas por outro lado, a razão também é capaz de adquirir saberes que não necessitam das emoções e sensações, como a matemática, por exemplo. Deste modo, as operações da razão e sua estrutura permitem desenvolver raciocínios fundados apenas nela, o que cria o perigo de que sejam estabelecidos princípios universalizantes, que podem incorrer em premissas inalcançáveis na prática real.

No segundo capítulo, analisamos os pressupostos da negação, conceito proposto por Rodolfo Kusch, em que o autor expõe toda radicalidade e absolutismo do pensamento lógico formal quando aplicado às questões culturais e existenciais humanas. Segundo o autor (2007, v.2), os cálculos lógicos e formais tendem a ser falseadores da realidade, sobretudo quando aplicados à cultura, aos gêneros humanos, plurais, múltiplos e indeterminados, inacabados e em constante desenvolvimento.

A crítica de Rodolfo Kusch tem sua centralidade nesse âmbito existencial e cultural, em que a razão e o cálculo lógico-formal enquanto *ethos* excluem e negam a pluralidade, a multiplicidade e a interculturalidade. Em linhas gerais, esse conceito é entendido neste trabalho, de acordo com a posição de Catherine Walsh, que distingue duas categorias de interculturalidade. Uma chamada de interculturalidade funcional, que, na realidade, é uma ferramenta multicultural engendrada pelo sistema capitalista globalizador que

opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”. (WALSH, 2009, p 16)

Por outro lado, a chamada interculturalidade crítica rebate incisivamente os argumentos do multiculturalismo, pois não nasce dentro da instituição do estado, e sim, como forma de resistência à falsa integração multiculturalista criada a partir das instituições de poder, ou seja, a

interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (WALSH, 2009, p. 22).

No terceiro capítulo, intentamos extrair uma filosofia da educação, a partir das reflexões de Kusch acerca do negado. Refletindo sobre imperialismo cultural, econômico e religioso-cristão ocidental, que usa a ciência e a razão a partir de fins ideológicos e de dominação cultural e social, eliminando e excluindo saberes e comportamentos que não os seus. De outra forma, assim como a educação pode ser uma ferramenta de exclusão, ela é também um instrumento propício para o desenvolvimento, o emergir de uma consciência originária, realmente americana. A reflexão a partir de autores e educadores americanos, em especial Rodolfo Kusch, é a continuidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de uma pedagogia libertadora e formativa, que busque no *estar* americano suas próprias perspectivas.

As considerações finais apontam para a necessidade de uma reflexão em conjunto com ações que visam a continuidade na construção de um pensamento educacional originário americano, em cujo centro esteja o resgate de uma memória cultural, negada e excluída ao longo dos tempos, desde a colonização até os dias atuais.

Este trabalho não propõe o abandono do método científico, ao contrário, o pressupõe. Porém, não como ciência que imita a cultura e os comportamentos dos povos colonizadores do ocidente, mas a partir das reflexões de Rodolfo Kusch, como um possível caminho, o qual o autor denomina **fagocitação**¹, entendida aqui como a forma pela qual todos os povos dominados e colonizados, ao longo do tempo dela se utilizaram, ainda que de forma inconsciente, como uma ferramenta que lhes permitia aproveitar o que há de melhor e proveitoso dos saberes e práticas culturais dos colonizadores, eliminando o que lhes causaria danos, seja moral, cultural ou físico. Daí a necessidade de responder às questões que se apresentam: como a fagocitação pode contribuir para uma nova compreensão das práticas educacionais? O que a escola nega enquanto saberes e práticas? Como superar a negação adotando, também a negação?

A partir dessas considerações, propondo reflexões sobre uma fagocitação consciente, através de uma postura intercultural, haveremos de resgatar uma memória cultural, negada, reconstruindo e afirmando nosso estar-sendo-assim, nossa cultura originária americana, com a ajuda da ciência e da razão no que elas podem nos oferecer de melhor.

¹ Rodolfo Kusch emprestou das ciências biológicas o termo. A fagocitose é o processo, na digestão, de identificação de organismos invasores e sua destruição, para que as células possam adquirir nutrientes e posteriormente evoluir e, assim possam defender melhor o corpo. Nos mamíferos a principal célula fagocitária é chamada de macrófago, vastamente distribuído nos tecidos. São soldados guerreiros que patrulham permanentemente o organismo, defendendo-o contra os ataques de corpos estranhos. Assim, possam defender melhor o corpo. Nos mamíferos a principal célula fagocitária é chamada de macrófago, vastamente distribuído nos tecidos. São soldados guerreiros que patrulham permanentemente o organismo, defendendo-o contra os ataques de corpos estranhos. Assim, fagocitação cultural representa o movimento de apropriação cultural, na qual os elementos que propiciam desenvolvimento são retidos e aqueles que promovem a negação de nossa identidade, que nos excluem, são eliminados.

Capítulo 1- A razão e os princípios racionais: negação e exclusão

Neste capítulo, as reflexões são feitas tendo como base o desenvolvimento e a formulação das concepções de verdade e conhecimento, segundo uma construção histórica que culmina com o predomínio da razão sobre as paixões. Também são analisadas as formas pelas quais a razão produz e opera na construção de saberes de verdade, bem como as várias formas de aquisição de conhecimento que obtemos através da intuição e da experiência.

O desenvolvimento e o predomínio da razão apresentam-se como uma questão nodal no trabalho de Rodolfo Kusch, quando este faz uma crítica de maneira categórica à enunciação lógica de verdade, em que qualquer elemento que não se adeque a essa formulação segundo as estruturas operatórias da razão, ou não existe ou é falso. Assim sendo e de acordo com essas estruturas operatórias do ser humano, quando elevadas à categoria de cultura, comportamento e existência, a justiça e moral, qualquer elemento real que não se adeque, é então, descartado, e considerado como não-ser.

Dessa constituição e construção lógica de verdade, tem-se alguns conceitos formulados por Aristóteles, como os Princípios de Identidade, da Não-contradição e o do Terceiro Excluído que são utilizados de maneira desarrazoada, uma vez que denotam e promovem a dominação de uma cultura sobre a outra, em que aquilo que não é igual a essa cultura não pode ser verdadeiro. E aqui temos, por exemplo, o caso da dominação religiosa na história mundial, levada a cabo pelo Cristianismo, que excluiu como demoníacas (más) qualquer religião diferente da sua. Outro exemplo se deu em relação à dominação cultural que fez do Ocidente a única cultura considerada verdadeiramente como civilização, fixando qualquer outra como bárbara (a América originária), as quais deviam ser civilizadas segundo a razão ocidental. Nesse sentido, os saberes de razão e seu modo de operar na busca pela verdade se fundam, então, na certeza, excluindo tudo aquilo que é duvidoso e o não-ser como uma possibilidade.

1.1 O desenvolvimento da razão entre os povos.

A razão, seu desenvolvimento e estruturação ao longo do tempo, bem como a maneira como o homem evoluiu no uso desse atributo, sempre foi considerada como algo que lhe é essencial, permitindo sua elevação sobre todo o ambiente natural, de forma tal que passasse a dominar os processos de produção de sua subsistência através de meios e ferramentas

produzidas pelo próprio homem. Ao utilizar os recursos que a natureza possui, o homem tomou-os para si como auxílio no desafio de sobreviver às inconstâncias e obstáculos impostos pelo meio e, também, pela sua própria condição na natureza, de arraigo e pertencimento, que, como todos os outros seres, está circunscrito à dimensão vegetal. Esta condição, posta diante de outros seres e dos estados mutáveis do ambiente, apresenta o homem como um dos mais vulneráveis e frágeis entre todos os viventes, revelando um corpo exposto em seu estado mais elementar e, ao mesmo tempo, aquele que se adapta e interage junto à natureza, tornando-se parte dela e, também, partícipe que modifica e transforma o meio.

Rodolfo Kusch denomina essa condição de estado vegetal, em que sendo parte da paisagem natural, o homem participa diretamente e subjetivamente e está preso às circunstâncias da vegetabilidade dessa paisagem que “destrói e participa do ser ao mesmo tempo, mas sempre deixa entre parênteses a possibilidade de qualquer definição” (KUSCH, 2007, v.1, p 26, tradução nossa)², possibilidade pois atrelada à paisagem vegetal, a qual aprisiona o homem enquanto ser particular em seu todo conjuntural, ainda que participando entre si e o homem a definição de seu estar sendo. Sem o desenvolvimento de sua capacidade racional o ser natural humano se eleva, sim, porém, atrelado à circunstancialidade do vegetal.

Essa mesma razão, em certa medida, eleva o homem a outro patamar na esfera vegetal, a de elemento fixo, imóvel, para outra condição: a de estar sendo. Tomando para si o domínio das ações e suas consequências, que enquanto vegetal estático, é determinado pelas circunstâncias de sua vegetabilidade, pois que “o vegetal se perpetua em toda manifestação” (KUSCH, 2007, v1, p.29)³, dominando seus estados mentais e seu corpo físico. O desenvolvimento de sua capacidade racional lhe permite movimentar-se diante das inconstâncias e da violência da natureza vegetal e de sua própria natureza, espelhada nessa vegetabilidade.

Em medidas e temporalidades distintas, todos os povos originários, cada um em seu local e seu estar próprio, desenvolveu-se racionalmente. Desde a África até os limites do Polo Norte, da Ásia aos confins da Patagônia ao Polo Sul, cada qual a seu tempo tendeu a libertar-se de sua dependência vegetal. Na América, porém, o desenvolvimento da razão entre os povos pode ser comparado ao das civilizações do Antigo Egito, em que o limite da elevação racional não ultrapassou as sendas da religiosidade e do místico. Deuses e animais híbridos representando homem e natureza; meio homem, meio animal; as bebidas criadas mais para a

² “destruye y participa al mismo tiempo del ser, pero deja siempre entre paréntesis la posibilidad de toda definición”.

³ “el vegetal se perpetúa en toda manifestación”.

prática religiosa e menos para o conhecimento dos elementos, o que “representa uma simbiose tosca entre o sentido da terra e o absolutismo autoritário e formalista das sociedades primitivas. Um problema semelhante [...] em relação aos deuses egípcios”. (KUSCH, 2007, v.1, p.41. Tradução nossa)⁴. Mesmo apesar de seu desenvolvimento na astronomia, na agricultura, matemática e geometria, ambos os povos tinham como semelhanças o desenvolvimento das habilidades racionais utilizadas com vistas em grande parte como suporte para as ações e afirmações da predominância dos deuses sobre os homens, pois

a falta de um senso inteligente de espaço faz com que ele pare nas coisas e as divinize. A hostilidade do cosmos, resumida na paisagem, distancia a emoção da geometria, da moralidade e do élan criador da cultura, por um lado, da penetração técnica da natureza, por outro, sem que um espírito comum e dialético que concilie ambos. A cultura autóctone para na metade sem alcançar a integridade. (KUSCH, 2007, v.1, p.32-tradução nossa)⁵

Por outro lado, os povos do Ocidente, iniciando pelos gregos, alcançaram um elevado grau de desenvolvimento de suas habilidades racionais, aplicando seus conhecimentos e técnicas não somente para o uso prático imediato, ou para a adoração de seus deuses que, como a grande maioria dos povos, eram muitos. Entre os gregos o uso racional de suas habilidades supera a deificação e se eleva ao gênero humano da ação e da prática para seu desenvolvimento pessoal e de sua comunidade. Juntamente a isso, os homens passam a usar da organização dos saberes e das práticas de raciocínio, em busca de conhecimentos mais elevados que explicassem e desvelassem a natureza das coisas e dos elementos, com vistas ao desenvolvimento humano propriamente. Essas formas de organização os levam ao afastamento cada vez maior das deidades e da explicação mítica para os fatos e acontecimentos, sejam eles naturais, sociais e, ou, comportamentais, pois as “verdades da fé não são evidentes por si mesmas, como os princípios da demonstração; não são demonstráveis, como as conclusões da própria demonstração, não são prováveis porque parecem falsas para os que se servem da razão natural.” (REALE, ANTISSERI, 1990, v1, p.615).

Também é entre os gregos que surge a Filosofia, a qual tem como vetor para seu surgimento a apologia aos deuses ou o mito como construção histórica, cultural e educativa,

⁴ “representa una simbiosis tosca entre el sentido de la tierra y el absolutismo autoritário y formalista de las sociedades primitivas. Un problema similar [...] con respecto a los dioses egipcios”.

⁵ “La carencia de un sentido inteligente del espacio, lo hace detener ante las cosas y deificarlas. La hostilidade del cosmos, resumida en el paisaje, distancia la emoción de la geometría, la moralidad y el élan creador de la cultura, por una parte, de la penetración técnica de la naturaleza, por la otra, sin que un espíritu común y dialéctico concilie a ambos [...] La cultura autóctona se detiene a mitad de camino sin alcanzar la integridad.”

que fundamenta sua cultura. Porém, ao contrário da maioria dos povos da antiguidade, os gregos rompem com essa forma de pensamento, indo além dos seus limites, transpondo o misticismo e a magia a partir do conhecimento da sua própria cultura, elevando a razão e libertando-se da razão mítica:

Os estudiosos observaram que, embora ricos em imaginação, situações e acontecimentos fantásticos, os poemas homéricos só raramente caem na descrição do monstruoso e do disforme (como, ao contrário, ocorre frequentemente nas manifestações artísticas dos povos primitivos). Isso significa que a imaginação homérica já se estrutura com base em um sentido de harmonia, de proporção, de limite e de medida, coisas que a Filosofia elevaria inclusive à categoria de princípios ontológicos (REALE, ANTISSERI 1990, v.1, p.15).

O surgimento da filosofia enquanto pensamento racional organizado se desenvolve como uma revolução em relação à forma de pensar anterior a ela. A partir da evolução racional fundamentada na lógica e na construção organizada dos saberes práticos e teóricos é que a busca pelo conhecimento progride de forma não registrada em nenhuma outra nação ou povo.

E exatamente devido a essa característica, o fato de o desenvolvimento da racionalidade dar-se de maneira como que mais acelerada ou precocemente no continente europeu, que essa mesma racionalidade é tida como única e exclusiva dos povos ocidentais, independente do desenvolvimento registrado e conhecido de outros povos. Sendo uma característica dessa geolocalidade, negando a todos as outras, especialmente americanos e africanos, fazendo da racionalidade, algo não pertencente a todo gênero humano. Enfim, uma condição, um atributo de todos os povos, passa a ser tido como exclusivo de uma região apenas, e, “especialmente na época moderna, essa concepção de razão se implantou e adquiriu o *status* de guardião e vanguarda das transformações que vimos acontecer no mundo” (CARVALHO, 2016, p. 69), formando um arcabouço cultural capaz de promover a negação de todas as outras culturas e povos como seres racionais, até mesmo por aqueles que são negados.

A seguir apresentamos algumas características do desenvolvimento do uso da razão e suas especificidades, além da crítica de Rodolfo Kusch, quando sua utilização ultrapassa o limite do objeto e adentra o palco da cultura e da existência dos povos.

1.2 O princípio da negação ou o uso da razão e suas particularidades

Na filosofia há a consideração de que existem dois modos ou usos pelos quais se pode pensar a razão, caracterizados como razão objetiva e razão subjetiva. Sendo essas duas modalidades diferentes de racionalidade que, de acordo com a filosofia, são as formas de adquirirmos, produzirmos conhecimento, conhecer a verdade e a realidade.

Por razão objetiva, muitos filósofos entenderam e afirmaram que a racionalidade, o conhecimento da verdade e da realidade está no objeto. Nesse sentido, para que o sujeito possa conhecer a realidade e a verdade deve, necessariamente, conhecer o objeto que lhe é exterior, exógeno, ou, como afirma

Horkheimer:

Por mais ingênua ou superficial que possa parecer essa definição de razão, ela é um importante sintoma da profunda mudança de perspectiva que tem ocorrido no pensamento ocidental ao longo dos últimos séculos. Por muito tempo, uma visão [...] de razão prevaleceu. Essa visão afirmava a existência da razão como uma força não apenas na mente individual, mas também no mundo objetivo – nas relações entre seres humanos e entre as classes sociais, em instituições sociais e em suas manifestações. (HORKHEIMER, 2015, p .12)

Rodolfo Kusch descreve esse modo de pensar nos povos originários da América como pensamento vegetal ou vegetalidade, que se dá a partir da exterioridade das forças da natureza as quais movem o espírito humano ao ponto em que, segundo o autor “o vegetal transmuta-se, no mundo humano, em divindade, em destino[...] é a primeira forma em que participa da fixação do espírito, mesmo que não o alcance. E porque não atinge o espírito, o americano permanece no demonismo, na vegetalidade” (KUSCH, 2007, v.1, p. 29. Tradução nossa)⁶ de maneira que esta exterioridade é que movimenta o pensamento humano, que em última instância permanece regido por essa vegetalidade exterior.

Por outro lado, muitos outros filósofos consideraram que a razão que produz o conhecimento da verdade e da objetividade das coisas, dos fatos e dos seres humanos é subjetiva, ou seja, é inerente ao próprio sujeito, o qual conhece e produz esse mesmo

⁶ “El vegetal se trueca, en el mundo humano, en divinidad, en destino [...] Es la primera forma que participa de la fijeza del espíritu, aunque no llegue a él. Y porque no llega al espíritu, el americano se mantiene en el demonismo, en la vegetalidad.”

conhecimento a partir de si, de suas faculdades que lhes permitem conhecer o objeto exterior a partir de sua razão subjetiva, racional, conforme explica Horkheimer:

A razão subjetiva é uma faculdade inerente ao sujeito, ela é responsável pelo pragmatismo da existência cotidiana, já que as ações do indivíduo obedecem a uma lógica que busca, pelos meios mais adequados, tendo em vista os fins propostos. Mas essa razão também é denominada formal e instrumental. Sob esse aspecto, ela está ligada à dominação da natureza externa, tanto por meio de sua formalização e tradução em leis científicas quanto pelo desenvolvimento de meios técnicos e instrumentais, para a maior eficiência dessa dominação (HORKHEIMER, 2015, p. 11)

Assim, considerando que a palavra razão vem do grego *logos* e do latim *ratio*, compreende-se que desde a Antiguidade, a filosofia representa o encontro e a harmonia entre essas duas modalidades de razão: subjetiva e objetiva. Vejamos: desde a sua origem na Grécia Antiga, a palavra *Logos*, significa calcular, contar, juntar. Do mesmo modo, em sua origem latina a palavra *Ratio* significa, medir, reunir, separar, calcular, enfim, um modo de organizar, definir com clareza, comunicar-se e expressar-se de forma compreensível.

A razão, nesse sentido, apresentaria uma característica e uma função primordial para os seres humanos que os diferenciaria dos outros animais e que é exatamente o fato de auxiliá-los a organizar, ordenar objetos e ações, planejar, calcular estratégias, reunir de forma clara, objetiva e compreensível, comparando e refletindo sobre esses mesmos atos e disposições de forma tal que essas habilidades nos permitam julgar boas ou más, acertadas ou errôneas as nossas ações, com base nos cálculos, nas possibilidades de resultados. Além disso, a razão nos propicia a habilidade de simplificar a partir dessas mesmas possibilidades e resultados, atos futuros e presentes. Formando uma espécie de rol de conhecimentos e a habilidade para julgá-los, segundo seus resultados e possíveis desencadeamentos na realidade objetiva; bem como sobre os outros e sobre nós mesmos de tal maneira que, propiciando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos adquiridos, forma aquilo a que chamamos de saberes.

Quando aquilo a que se denominam saberes advém de conhecimentos que são contrários à razão e que a racionalidade de alguma maneira não pode ser verificada, consideramos que esses são irracionais, opostos a qualquer racionalidade e, portanto, à razão. Nesse contexto, a religião por exemplo, seria uma atitude mental oposta à razão, no sentido de que a fonte do conhecimento dessa é exterior ao homem e à própria natureza; uma atitude mental, segundo a qual nem o homem nem a natureza são as fontes para o nosso conhecimento, visto que está além do alcance da razão.

E isto se dá porque de acordo com essa postura mental, o homem deve entregar toda sua capacidade a um ser místico, deixando-se guiar absolutamente, sem recorrer ou depender de alguma, ou nenhuma explicação racional. Essa dualidade de pensamento cria o que Kusch (2007, v1, p.22) chama de ambivalência espiritual, uma situação em que o homem se encontra em duas situações das quais não consegue, dialeticamente, encontrar uma terceira, ficando assim, em uma situação de dualidade de pensamento, em que se opta na maioria das vezes pelo pensamento místico, “pois não consegue entender o mundo e se assenta em pequenas coisas, em detalhes, realizando uma imersão beatífica em um ente cultural, criado a priori, em duas dimensões” (KUSCH, 2007, v.1, p. 31. Tradução nossa).⁷

Já na aurora da Filosofia, reputava-se o exercício da razão sob a conformidade de alguns princípios, fixados pela razão mesma. Ao ato de conhecer, seguem-se normas e parâmetros que o guiam e orientam, na organização, enumeração e classificação. Leis fundamentais que asseguram que o conhecimento é racional, em outras palavras: os princípios denominados de Identidade, Não-Contradição, Terceiro Excluído e Razão Suficiente.

Como “Princípio de Identidade” entende-se como regra, a ideia de que o que é, é; seja qual for a coisa, o objeto ou o ser conhecido pela razão e não pode ser diferente. Por exemplo, um cavalo é um cavalo e só pode ser conhecido como cavalo, enquanto é cavalo. Não podendo ser de outra maneira. Um triângulo é uma forma geométrica, com três lados e três ângulos internos, nos quais, a soma é igual à soma de dois ângulos retos. Assim posta, somente esta figura poderá ser chamada triângulo. Um exemplo desse axioma é que se de iguais tiram-se iguais, só pode restar iguais (REALE, ANTISSEI, v.1, 1990, p. 217)

Já o chamado “Princípio da Não-Contradição” organiza-se segundo a noção de realidade, de forma que um objeto não pode ser ele e outro ao mesmo tempo. Contraditório é afirmarmos que um cavalo, ao qual observamos ou não, é um elefante; ou definirmos como um triângulo, uma figura geométrica com oito lados. Seria como afirmar que A não é A. Contradição evidente. Esta é a afirmação do princípio de identidade, assegura-o, ao afirmar que um objeto conhecido não pode ser ele e outro ao mesmo tempo.

De outra maneira, isto não implica afirmar que o objeto conhecido jamais poderá ser outro, diferente. Afirma sim que, no presente, o objeto não pode ser ele mesmo e ainda ser outro. O objeto, visto sob a perspectiva futura, poderá ser diferente do que o é na sua atualidade. Um ótimo exemplo é o da semente que, na atualidade se nos apresenta como um grão pequenino

⁷ “no puede comprender al mundo y se resuelve en las cosas menudas, en los detalles, realizando una inmersión beatífica en un ente cultural, creado a priori, en dos dimensiones”.

e, no entanto, no futuro, poderá tornar-se uma árvore frondosa, completamente diferente em seu aspecto e dimensões, da semente que se nos apresenta no presente imediato. Uma criança também, não pode ser ao mesmo tempo criança e homem formado, adulto. Ela, carrega em si, a potencialidade, a possibilidade de se tornar um adulto, em alguns anos ou décadas, mas que no presente imediato é inconcebível. Assim é que Aristóteles afirma que

Está claro, portanto, que é esse o princípio mais certo de todos os princípios, e assim passamos a indicar qual é ele: é impossível para o mesmo atributo ao mesmo tempo pertencer e não pertencer a mesma coisa e na mesma relação [...] E se é impossível para atributos contrários pertencerem simultaneamente, ao mesmo sujeito, e uma opinião que contradiga a uma outra é contrária a esta, é evidente que é impossível para o mesmo indivíduo supor, ao mesmo tempo, que a mesma coisa é e não é. (ARISTÓTELES, 2012, p. 111)

Em suma, o que o princípio da não-contradição afirma e garante é a racionalidade do conhecimento, sua validade, assegurando o princípio de identidade, ao estabelecer que um objeto não pode ser ele mesmo e outro ao mesmo tempo, como os exemplos dados, uma criança não pode ser criança e adulto, uma semente não pode ser semente e árvore ao mesmo tempo.

Já para o “Princípio do Terceiro Excluído” uma afirmação é verdadeira ou falsa, não podendo haver uma terceira opção. Quando afirmo: este animal é um cavalo, da minha afirmação somente poderá se deduzir falsa ou verdadeira, de maneira que inexistente outra opção. Ainda que eu tenha afirmado cavalo a partir de um crocodilo, a minha afirmação ou é verdadeira ou é falsa em relação ao cavalo, sem que haja outra opção, uma terceira. O princípio do terceiro excluído resolve, pois, um dilema, que pode surgir com o princípio da não contradição, definindo-o. Tomando novamente como exemplo a ideia do cavalo: tem-se o enunciado A (este animal é um cavalo) invariavelmente somente poderá ser X (verdadeiro) ou Y (falso).

Por fim, como “Princípio da Razão Suficiente” temos a ideia de que para tudo o que existe ou acontece, há uma causa. Existe, de acordo com esse mesmo princípio, uma razão para que tudo o que se mova, aconteça ou exista, como consequências ou efeitos de uma causa anterior a elas. Ou seja, a existência de relações, de conexões internas entre as coisas e os acontecimentos, entre fatos e ações. Esse Princípio pode ser enunciado da seguinte maneira: dado A, necessariamente dar-se-á B; dado B, necessariamente houve A.

Nesse sentido e para as discussões deste trabalho, as nações e povos americanos e africanos, bem como outros povos dominados, colonizados e aculturados pelas civilizações europeias ocidentais, representam a antítese desse conceito. São, de fato a realidade objetiva que o nega. A negação da negação. A instância real e objetiva de um povo que, segundo os

princípios culturais do ocidente, eurocêntricos, que se auto afirmam como verdadeira civilização, desconsiderando os outros povos e culturas diferentes da sua, de maneira tal que negam a esses dominados o seu próprio *ethos*, transformando-os e modificando-os, enquanto não-ser, seus costumes e práticas originárias, seu estar-sendo-assim, impondo-lhes, como condição para que alcancem o “ser”, a “civilidade”, a adaptação à sua cultura, de maneira a transmutar o estar para o ser cultural, transpondo o limiar do não-ser, para o ser. Confirmando o princípio do não ser cultural.

Desde este ponto de partida, o mundo com seus costumes e hábitos, se apresenta como um mero objeto que pode ser modificado e manipulado segundo os critérios postos, no qual as coisas e sujeitos estão e são como que algo a ser transformado, para que possam gozar da “salvação civilizadora”. Rodolfo Kusch se opõe radicalmente a essa concepção, que simplifica o mundo e as pessoas a meros objetos, postas aleatoriamente na existência à espera da redenção pelos civilizadores. Critica também a aceitação dos próprios colonizados, negados, a ponto de se indignar com tal aceitação. Assim diz,

Tudo conduz ao pensar que não pode haver uma cultura em termos de meras abstrações com esquemas que apontam exclusivamente para soluções, sem ter ainda assim mais possibilidades, onde o mundo é aceito em seu simples *é* para a salvação. Se assim fosse, o problema não radicaria, na América, apenas nos indígenas, mas também no cidadão. Será que nossa crise consiste em um desenvolvimento macromegálico do sistema de abstrações e um déficit quase infantil de seu oposto: a visão concreta de um mundo que assim se dá? (KUSCH, 2007, v.2, p. 449-450. Tradução nossa).⁸

O processo de desenvolvimento da civilização europeia, a conquista e dominação de outros povos, o desenvolvimento técnico científico, a racionalização, se transformam em pensamento e hábito cultural, enquanto subsunção de superioridade, étnica e comportamental de tal maneira que a introjecção de suas técnicas desenvolve no ocidental o hábito de repetir no plano existencial as técnicas e métodos, transmutando-se de pensamento racional para “converter-se num conceito ininteligível, e o pensamento [cultural] só é aceito como dotado de sentido após o abandono do sentido” (ADORNO, 1985, p.80).

⁸ “Todo conduce a pensar que no puede darse una cultura en términos de meras abstracciones con esquemas que apunten exclusivamente a soluciones, sin tener así mismo grandes faces donde el mundo es aceptado en su simple es con vistas a la salvación. Si así fuera, el así problema no radicaría, en América, sólo en el indígena, sino también, en el ciudadano. ¿Será que nuestra crisis consiste en un desarrollo macromegálico del sistema de abstracciones y un déficit casi infantil de su opuesto: la visión concreta de un mundo que así se da?”

A partir desses conceitos podemos refletir que a razão possui algumas características essenciais como o fato de que não tem relação, nem se constitui a partir de conteúdo e conhecimentos dados. O que a constitui realmente são estruturas lógicas formais que a auxiliam e guiam em como e de que modo as coisas, os fatos e os acontecimentos devem ser pensados. Não nos dizem quais coisas são e nem quais conteúdos devemos pensar.

Suas estratégias e formas de raciocínio tem validade universal. Onde quer que haja razão, a qualquer tempo e lugar, seja em fatos, fenômenos ou acontecimentos, nos seres humanos e nas coisas, tais princípios são necessariamente válidos, verdadeiros e utilizados por todos. Indicam que as coisas, fatos e ocorrências humanas e naturais são assim e não podem ser de outra maneira, ou seja, têm sua causa e seu efeito, que os leva a ocorrerem e existirem.

Ao mesmo tempo, cria-se um paradoxo. Diante da civilização europeia ocidental, o outro cultural, diferente, está impossibilitado de existir, enquanto outro. Perante a universalidade dos costumes e hábitos dessa civilização, não há a possibilidade da convivência, nem da coexistência, apesar da persistência de outros entes culturais, que coexistam. Essas civilizações foram e são consideradas bárbaras, portanto, não civilizadas e inexistentes diante desse conceito a que se chama civilização. Eis aí o paradoxo. Somos. Estamos. Existencialmente negados, mas reais enquanto povos e culturas das mais diversas. Excluídos, como explica Kusch “a aceitação ou o rechaço do terceiro, não é um problema lógico somente, senão, antes de tudo, vital, e ademais, cultural. Por detrás do problema do terceiro excluído está o pensamento público do homem médio ocidental”. (KUSCH, 2007, v.2, p.450- tradução nossa).⁹

1.3 Os movimentos racionais na produção dos conhecimentos

Neste tópico será abordado as formas pelas quais a razão produz conhecimento, no contexto de que este é adquirido através da experiência e da observação empírica, dos fatos e acontecimentos reais vivenciados e observados. São os nossos sentidos, como tato, olfato, visão, paladar e audição que nos propiciam a experiência, produzindo outras sensações e emoções, ou seja, é a partir da experiência que adquirimos saberes e conhecimentos. A razão também produz conhecimentos sem que haja necessariamente a exigência da experiência empírica. Isso se dá através das operações do intelecto, fundamentado em uma estrutura

⁹ “Ahora bien, la aceptación o el rechazo del tercero, no es sólo un problema lógico, sino ante todo vital. y además, cultural. Detrás del problema del tercero excluído está el pensamiento público del hombre medio occidental”.

racional, capaz de inquirir, calcular e prever a partir de dados subjetivos. Conforme será tratado aqui, a matemática é um exemplo de operação racional, que não necessita de alguma experiência empírica.

A chamada razão discursiva, um aspecto da função racional como a própria definição expõe, atua de maneira a percorrer por etapas vários degraus de raciocínio, partindo de uma realidade, um objeto ou um acontecimento e percorrendo sucessivamente diversas etapas nas quais, a cada fase, um novo elemento se adiciona ou exclui, perfazendo a cada passo um esforço intelectual para chegar ao conceito ou a definição do objeto.

A razão intuitiva ou intuição, por outro lado, opera de uma só vez sobre o objeto, o fato ou um acontecimento. No início até é capaz de obter o conhecimento do que lhe “aparece”, por exemplo, a cor de uma flor, o cheiro de um alimento, o calor do sol, a dor de um impacto violento. É uma forma de conhecimento que se realiza com o contato direto com o objeto, o fato ocorrido que propicia o conhecimento do fato.

A Intuição é uma faculdade de entender, de perceber de forma integral um objeto. É a maneira pelo qual obtemos o entendimento imediato de algo, “é um ato intelectual de discernimento e compreensão” (CHAUÍ, 2009, p.64), por exemplo, ao nos aproximarmos de uma fogueira ou uma lareira, nossa sensação apreende o calor que se irradia e aquece nosso corpo. À medida que nos aproximamos, mais calor percebemos. A partir de certa distância temos a compreensão de que ela é segura, e, se nos aproximarmos mais incorremos na possibilidade de nos ferir com o calor das chamas. Assim, temos o entendimento de que o fogo que aquece pode ser o mesmo que fere, se ultrapassamos os limites de um distanciamento seguro. Tal percepção se produz de forma direta e global. Então, quantos tipos de intuição existem? Existem dois tipos de intuição racional: a intuição sensível-empírica e a intuição intelectual. (DESCARTES, 2001)

A intuição empírica é produzida de forma direta (como já foi citado anteriormente) através dos nossos sentidos, visão, audição, tato, olfato, paladar. Quando observamos as cores, os sons, os cheiros, os sabores, a dureza ou maciez, o calor ou o frio, sentimos, temos percepções que nos indicam como as coisas e objetos exteriores nos afetam e a nossos sentidos. Esse “afetar” é o que produz em nós, de forma direta e objetiva, as primeiras ideias que se formam no nosso intelecto, recebidas por meio das informações sensíveis dos objetos exteriores. Também é chamada de psicológica, pois aplica-se aos estados e condições do sujeito do conhecimento, sendo estes, exclusivamente pessoais.

Já a intuição intelectual difere da intuição empírica justamente por ser universal e necessária, ou seja, ela é verdadeira e tem validade para todos os seres humanos, independentemente de suas características e estados pessoais. A intuição intelectual opera de acordo com os princípios da razão (identidade, contradição, terceiro excluído, razão suficiente), percorrendo a realidade para chegar, através dessas operações, ao conceito do objeto que é válido para todos e assim, relaciona e organiza os conhecimentos e sensações da intuição sensível.

Um exemplo de intuição intelectual célebre é o *Cogito*, de Descartes. Na obra “*Meditações metafísicas*”, o filósofo e matemático francês descreve uma intuição intelectual, à qual ficou marcada em sua vida e obra:

“Cogito, ergo sum”, isto é, penso (cogito), logo existo” (em latim, o verbo cogitar significa pensar”). Por que essa afirmação é um conhecimento intuitivo? Porque quando penso, sei que estou pensando e não é preciso provar ou demonstrar isso, mesmo porque provar e demonstrar é pensar e para demonstrar e provar é preciso, primeiro, pensar e saber que se pensa [...] porque é pensada exclusivamente pelo intelecto ou pela inteligência, sem recorrer a nenhum conhecimento sensível ou sensorial” (CHAUI, 2009, p.66)

Por seu lado, o raciocínio empírico é fundamental em toda experiência, seja ela imediata, anterior ou passada. Um bom exemplo é o que foi dado no caso da lareira, da qual imediatamente percebemos e raciocinamos que não devemos nos aproximar demasiadamente da chama, que também pode ocorrer através de uma experiência vivenciada, em que o sujeito se feriu ao se aproximar ou tentar tocar o fogo, da mesma forma que tomar café fervente pode queimar a língua. Em outro exemplo, uma mãe conhece o choro de seu filhinho bebê, provavelmente de acordo com a intensidade, a tonalidade e duração, em momento em que o bebê pode estar com fome ou precisando de higiene e sentir alguma dor ou incômodo, ou seja, são raciocínios que uma mãe que conhece a partir da experiência direta e cotidiana tem acerca dos modos de agir e se comportar de seu filhinho. Raciocínios baseados na experiência empírica que tivemos ou temos em determinado momento de nossas vidas, compreendendo aqui, que a experiência é subjetiva, pessoal e que cada sujeito age de acordo com as características pessoais e exteriores tem seu próprio entendimento.

A razão, no processo de conhecer e de busca do conhecimento, seja esse processo a partir da intuição ou do raciocínio, opera também por meio de dois outros procedimentos racionais: a dedução e a indução.

A dedução é compreendida como uma operação de razão que parte do que já nos é conhecido e diante deste dado, busca novos saberes e conhecimentos que se aplicam ao que já

é conhecido. Parte do universal para chegar ao particular, de modo que este esteja inserido ou não no universal. Segundo uma fórmula, é um procedimento que se apresenta como:

Todos os X são Y (teoria geral)

A é Y (tese particular)

Portanto A é X (dedução), por exemplo:

Todos os quadrúpedes (X) tem cauda (y)

O cavalo (A) tem cauda (y)

Portanto: o cavalo é um quadrúpede. O mesmo exemplo pode ser aplicado assim.

Todo quadrúpede tem cauda- todo X e Y

O cavalo é um quadrúpede - A é X

Se o cavalo tem cauda, portanto, A é Y sempre partem de um conceito universal válido para todos, no caso todo quadrúpede e a fórmula da dedução com seu procedimento sempre inclui ao geral todo caso particular que a ele se aplica. Outro exemplo é o triângulo, a partir da fórmula e do conceito do triângulo enquanto figura geométrica, todos terão como produto a soma de seus ângulos internos serão iguais a soma de dois ângulos retos. Essa é a propriedade de todo e qualquer triângulo.

A partir desse procedimento racional a razão pode conhecer a verdade e a realidade de um fato, um objeto, dos seres humanos. Caso essa regra da dedução não seja obedecida, seus resultados serão prejudicados e incorremos no erro, sendo considerado falso qualquer resultado advindo desse.

A indução adquire com sua operação, conhecimentos procedendo a partir de um caso particular para elevá-lo ao universal. Toma como ponto de partida casos particulares iguais para chegar a teorias gerais, ao contrário da dedução, que parte do que já é conhecido. O conhecimento no processo indutivo se estabelece ao final desse movimento.

Exemplos simples de conhecimentos obtidos a partir da indução podem ser as estações do ano, as fases da lua, em que a partir das observações de casos particulares se obtêm uma teoria geral. Todo ano no hemisfério sul, o verão se inicia em dezembro e termina em março. Quando lá nos primórdios da existência humana, os homens observavam que de tempos em tempos a lua desaparecia do céu e surpreendentemente retornava após alguns dias, a observação da repetição periódica dessa ocorrência levou o homem a criar uma teoria geral das fases da lua: crescente, cheia, minguante e nova, repetindo esse ciclo até hoje, amanhã, ou nos próximos vinte e oito dias, ou seja, o calendário lunar está comprovado, após cinco ou seis mil anos de observação.

De forma geral, como procedimentos da razão, a dedução e indução são chamadas de inferência ou silogismo, em que a primeira é uma inferência que toma como ponto de partida para obtenção do conhecimento uma verdade já conhecida, para incluir nessa, aquele objeto ou realidade sobre os quais se debruça para conhecê-los. De outro modo, por um caminho oposto, a fim de produzir saberes sobre o real, a indução parte de objetos particulares para construir um conhecimento, uma teoria geral validada, que se repete e é sempre igual.

Para Aristóteles, considerado o primeiro formulador da teoria do silogismo, o “silogismo é um argumento em que, estabelecidas certas coisas, resulta necessariamente delas, por serem o que são, outra coisa distinta do anteriormente estabelecido” (*Primeiros Analíticos*, I, 24) [...] segundo as regras do silogismo válido, não é possível que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão seja falsa. (JAPIASSU, 2006, p. 253)

1.4 A razão e suas técnicas, sua aplicação e seu consequente *habitus* cultural se dá pela aprendizagem

Assim como o hábito nos leva a padronizar ações, aprender com a repetição, podemos e somos educados para a aplicação dos saberes de razão, também, nos mais variados ambientes. Seja no trabalho, nos relacionamentos, nos afazeres diários.

Segundo Aristóteles, a virtude é algo que pode ser ensinado e aprendido, “deve tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução” (ARISTÓTELES, 1996, p. 137). Da mesma maneira, a aprendizagem cultural das técnicas de raciocínio metodologizados também é um processo de aprendizagem. Nele os raciocínios e técnicas de cálculo, seleção, exclusão, soma, subtração e organização de saberes podem e tornam-se hábitos culturais, elevados ao nível existencial.

Durante muito tempo, e até os dias de hoje, a questão de sabermos de onde vem a nossa razão e como adquirimos nossos conhecimentos é sempre presente e recorrente: o conhecimento, a razão: são inatos e nascem conosco, ou são adquiridos? Sobre isso, Locke afirma

suponhamos, pois que a nossa mente é como dissemos um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma esfera: como ela será suprida? De onde lhe provem esse vasto estoque que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? (LOCKE, 1997, p.57)

Assim como Platão, Santo Agostinho, Descartes, Locke, entre outros ao se depararem com esta questão, buscaram ou tentaram resolver esse problema, dando uma resposta a ela. Alguns como Platão afirmaram que a razão em nós é inata, nascemos com ela, outros, como Locke e Hume afirmam o contrário, que todo nosso conhecimento advém da experiência e que, portanto, não existem conhecimentos inatos.

As respostas a essa questão e todos os problemas advindos delas ficaram conhecidas na filosofia com os nomes de Inatismo e Empirismo. O primeiro, inatismo, afirma que todo o conhecimento que possuímos já vem conosco ao nascermos, e que, com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das nossas habilidades, ele vai se manifestando, emergindo da nossa mente, em que estão guardados desde a nossa concepção. Por outro lado, o empirismo afirma que só podemos conhecer a partir da experiência e que todo nosso conhecimento dela advém, sendo que de outro modo jamais poderíamos obtê-la.

Por serem dois caminhos cada qual a seu modo, essas duas linhas de compreensão, apresentam dificuldades e soluções, ou seja, “é pelo menos uma questão que requer uma investigação mais pormenorizada e que não pode ser logo despachada devido aos ares que ostenta, a saber se há um tal conhecimento independente da experiência, e mesmo de todas as impressões dos sentidos”. (KANT, 1996, p.53). Assim como, também requer cuidados averiguar se somente podemos conhecer através da experiência e apenas com ela. Como esse não é o objetivo principal deste trabalho, apresentaremos pontualmente o que os principais pensadores definiram para empirismo e inatismo.

Platão defende a ideia do inatismo, com a sua teoria da reminiscência em sua obra *A República* e no *Menon*, afirmando que já nascemos com o conhecimento. Sendo que ele está guardado em nós e à medida que vamos evoluindo em idade e em habilidade, nos lembramos por reminiscência e a partir do que emerge de nossas memórias. As ideias verdadeiras, afinal, são inatas e existem antes mesmo de tomarmos consciência delas, ou seja, são independentemente da nossa existência.

Dizem eles pois que a alma do homem é imortal, e que ora chega ao fim e eis aí o que se chama morrer, e ora nasce de novo, mas que ela não é jamais aniquilada[...] Sendo então a alma imortal e tendo nascido muitas vezes, e tendo visto tanto as coisas <que estão> aqui quanto as <que estão> no Hades, enfim todas as coisas, não há o que não tenha aprendido; de modo que não é nada de admirar, tanto com respeito à virtude quanto ao demais, ser possível a ela rememorar aquelas coisas justamente que já antes conhecia. Pois, sendo a natureza toda congênere e tendo a alma aprendido todas as coisas, nada impede que, tendo <alguém> rememorado uma só coisa - fato esse

precisamente que os homens chamam aprendizado-, essa pessoa descubra todas as outras coisas, se for corajosa e não se cansar de procurar. Pois, pelo visto, o procurar e o aprender são, no seu total, uma rememoração. (PLATÃO, 2001, p 51-53)

Descartes também postula a teoria das ideias inatas. Em suas obras *Meditações Metafísicas* e no *Discurso do Método* afirma que essas, como o Cogito o é, são aquelas que não advém da experiência anterior, nem de qualquer evento exterior, pois não estão relacionados a nenhum objeto sensível, nem material que as poderiam fundamentar. Um exemplo é a noção do infinito, em que temos a ideia, porém não temos nenhuma experiência material ou sensorial do infinito. E esta concepção, como a nossa razão, é inata.

Ao contrário dos defensores do inatismo, como Platão, Descartes, os pensadores do empirismo afirmam que todo o nosso conhecimento advém unicamente da experiência, sendo ela que fornece todo o rol de saberes e práticas. Somente na e pela experiência é que a razão pode conhecer a realidade e a verdade. Muitos filósofos defenderam essa tese, entre os mais célebres e famosos estão os empiristas ingleses John Locke, David Hume e George Berkeley.

E o que dizem os empiristas? Bem, segundo John Locke e concordam com ele a maioria dos empiristas, senão todos, nossa mente é como que uma folha em branco, uma tábula rasa, vazia de ideias sem conhecimento algum. A experiência é então, o conteúdo que preenche, que se inscreve na razão, como eu escrevendo na folha em branco ou preenchendo a tábula rasa, formando assim o rol de conhecimentos e saberes. Nesse sentido, sendo a razão vazia de ideias “como ela seria suprida?”, conforme afirma Locke

A isso eu respondo, numa palavra: da experiência. [...]todas as nossas ideias derivam da sensação ou da reflexão. [...] Todo nosso conhecimento está nela fundado e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos. (LOCKE, 1997, p 57).

David Hume, da mesma forma, afirma que todas as nossas ideias, nossas imaginações e representações, são produto de nossas experiências, trazidas à nossa mente através de sensações e da percepção, as quais tiveram sua origem na experiência empírica, pois

embora nosso pensamento pareça possuir essa liberdade ilimitada, um exame mais cuidadoso nos mostrará que ele está, na verdade, confinado a limites bastante estreitos, e que todo esse poder criador da mente consiste meramente

na capacidade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que os sentidos e a experiência nos fornecem. Quando pensamos em uma montanha de ouro estamos apenas juntando duas ideias consistentes, de ouro e montanha, com as quais estávamos anteriormente familiarizados (HUME, 2004, p 35)

Para David Hume (2004) a própria racionalidade é advinda da experiência, a que ele chama de hábito, compreendido como a sucessão, a repetição de ações, movimentos, de práticas e acontecimentos que nos propicia o conhecimento, ou seja, o hábito se dá pela regularidade. Conhecemos as propriedades do fogo a partir de sua característica elementar, qual seja, a propagação do calor. Assim, observando repetidas vezes sua ação sobre certos objetos e coisas, como a água, o alimento e o nosso próprio corpo. Cria-se o hábito em nós, o que nos permite associar o calor, a partir de nossa experiência empírica, a certas propriedades, formando, por associação, as ideias e conceitos, como por exemplo, de que o calor é a causa da dilatação e evaporação dos corpos e dos elementos materiais, destruindo e modificando as propriedades desses mesmos elementos e corpos. A isso, que chamamos de racionalidade, Hume acrescenta:

o resultado é que essa pessoa passa a inferir imediatamente a existência de um objeto a partir do aparecimento do outro[...] e não é nenhum processo de raciocínio que a leva a realizar essa inferência. [...]Esse princípio é o hábito ou costume. Pois sempre que a percepção de algum ato ou operação particulares produz uma propensão a realizar novamente esse mesmo ato ou operação, sem que se esteja sendo impelido por nenhum raciocínio ou processo de entendimento, dizemos, invariavelmente que essa propensão é o efeito do hábito. (HUME, 2004, p 74).

1.5 A constituição da racionalidade dos saberes pedagógico-educacionais

A constituição dos saberes educacionais surge e desenvolve seus fundamentos exatamente nos critérios de razão, postulados que se baseiam nos saberes e práticas racionais. Assim é, por exemplo, a religião e o pensamento racionalizante no Cristianismo quando as obras e ideias de Platão e Aristóteles assumem papel preponderante na construção da Filosofia Cristã. Um após o outro, esses filósofos mudam a maneira como os ritos e o conhecimento acerca de Jesus e sua adoração são concebidos. A Filosofia é considerada, portanto, como um aporte conceitual que fundamenta o Cristianismo, a qual se propaga de maneira a obter aceitação dos mais improváveis povos.

Além disso, a preponderância das ideias de Platão é, ao mesmo tempo, suplantada e complementada pelas formulações de Aristóteles, tendo como seus propagadores e influenciadores Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, os chamados patriarcas do Cristianismo. A preponderância de um e de outro na construção da Filosofia Cristã modifica a relação com a palavra da revelação, acrescentando ideias, modificando e suprimindo outros conceitos. Dessa concepção de mundo, de matriz cristã, é que os saberes pedagógicos e educacionais surgem e se estruturam, sobretudo no período medieval, com consequências e influências até os dias atuais, embora com suspeitas, desconfianças e críticas de outros pensadores.

Já Erasmo, educado sob a égide do antigo regime, contesta permanência do velho sobre o novo e pretende o fim de tal forma de ensino. Assim retrata aqueles que foram e insistem em permanecer:

passemos, pois, a falar dos que conservam, entre os homens, uma aparência de sabedoria ... Entre esses ocupam o primeiro posto os gramáticos, ou seja, os pedantes. Essa espécie de homens seria decerto a mais miserável, a mais aflita, a mais malquista pelos deuses, se eu não tivesse o cuidado de mitigar os incômodos de tal profissão com gêneros especiais de loucura. Não estão eles sujeitos apenas às cinco plagas e flagelos do epigrama grego, mas ainda a seiscentos outros. Sempre famélicos e sujos nas suas escolas, ou melhor, nas suas cadeias ou lugares de suplícios e tormentos, no meio de um rebanho de meninos, envelhecem de fadiga, tomam-se surdos com o barulho, ficam tísicos com o fedor e a imundície. No entanto, quem diria? (ERASMO, 1975, 92-93).

Eis o relato, já na Idade Média, de uma educação centrada na disciplina rígida e no autoritarismo das relações entre professores e alunos, o que também representa os costumes sociais de sua época, pautados na disciplina e no silêncio dos disciplinados pela autoridade dos disciplinadores, bem como nos castigos físicos e psíquicos como forma de controle e educação da criança. Configuração de uma sociedade que teme, na criança, a formação do adulto impuro e desobediente e que tem como paradigma da salvação, através da educação, também, a expiação e o castigo. Como seria, nesse contexto o relacionamento entre alunos e professores? Novamente, tomemos de Erasmo algumas considerações:

Não podeis imaginar o prazer que [os professores] experimentam fazendo tremer os seus tímidos súditos com um ar ameaçador e uma voz altissonante. Armados de chicotes, de vara, de correia, não fazem senão decidir o castigo, sendo ao mesmo tempo parte, juízes e carrascos. Parecem-se mesmo com o burro da fábula, o qual, por ter às costas uma pele de leão, julgava-se tão valoroso como este. A sua imundície afigura-se lhes asseio; o fedor serve-lhes

de perfume; e, acreditando-se reis em meio à sua miserabilíssima escravidão, não desejariam trocar as próprias tiranias pelas de Fálaris ou de Dionísio. O que sobretudo contribui para tomá-los felizes é a ideia que fazem da própria erudição. Embora não façam senão meter palavras insignificantes e insulsas frivolidades na cabeça das crianças confiadas aos seus cuidados, (...) ao ponto de serem realmente considerados como os ilustres homens que eles próprios se inculcam (ERASMO, 1975, p. 103-4).

Os relatos de Erasmo propõem uma nova perspectiva quanto às formas disciplinares presentes à sua época, em que o castigo e a humilhação como que fazem parte do rito formativo, da mesma maneira que as disciplinas escolares. Aliás, a formação moral da criança e do jovem, segundo proposituras e métodos, teorias e, de certo modo um *ethos* cultural admitem e, qualificam como desejável os castigos físicos. Nesse sentido, juntamente com novas práticas e ideias, tais práticas subsistirão:

Para tanto, uma organização herdada do mundo monacal passará a regular a temporalidade do trabalho colegial. A isso se agrega uma nova disposição física que levará à produção de uma cultura escolar tipicamente estruturada mediante um ritual de disposição de classes, com alunos distribuídos por faixas de idade e por graus de aprendizado; a demarcação de uma temporalidade muito específica para fixar as horas de cada lição, de cada exercício, de cada atividade da rotina escolar; incluídos os tempos de entrada e de saída, os intervalos; e os castigos e recompensas (BOTO, 2002, p. 25).

Já por época do Renascimento, há a introdução da ciência e da razão como elementos primordiais para a construção de uma nova sociedade, o que provoca um descenso na visão religiosa de organização social e da conduta do homem, além de inaugurar uma outra concepção de escola e de aprendizado, influenciando de forma importante a produção de conhecimentos, metodologias e concepções acerca da educação, da criança e do papel do professor nessa ordem recém-inaugurada. Esse período instaura e impõe uma forma diferente de relacionamento entre aluno e professor, no interior da escola e da sala de aula. O Renascimento,

que, enquanto movimento cultural, proporciona significativa abertura da mente humana será acompanhado por práticas de controles minuciosos e ordenados sobre o corpo: controles que visam obtenção de autocontroles; censuras internalizadas e automação de gestos para o convívio público, de tal maneira que se passa a ensaiar um roteiro supostamente universal de como se comportar. São padrões da *corte* (*cortesia*), que preparam as regras de convívio das multidões das cidades (urbanidade), que retomam a cordialidade da antiga *polis* (*polidez*), e que constituem feixes encadeados de conduta para com o outro específicos da vida *civil* (*civilidade*). [...] Adequar-se a padrões de urbanidade

prescritos significava, para os homens da modernidade emergente, adequar-se a um modelo de distinção (BOTO, 2002, p. 22).

Enquanto sob jurisdição da Igreja, o controle da conduta tinha como objetivo a salvação das almas através da supressão e do direcionamento das paixões e da vontade da criança, uma vez que, durante o Renascimento, é o homem material o alvo do controle e da ressignificação dos objetivos de formação universal. Quer dizer que, nessa relação, apesar de uma nova concepção de escola, de criança e de toda uma preocupação com os destinos da civilização, ainda persistem a violência, a humilhação, a discriminação e a diferenciação.

Mesmo sendo uma educação voltada para a formação do “novo homem”, elementos culturais subsistem e persistem em permanecer. Acerca disso, Boto (2002, p.16) esclarece esse momento ou travessia, como “a procura por uma pedagogia mais humana [...] a busca de um modelo de ensino mais eficaz” que se apresenta e representa, enquanto movimento de passagem em que costumes, conceitos de infância e disciplina educativa, familiar e educacional permanecem fortes como representação cultural, as quais promovem de certa forma um embate entre uma cultura com seu *ethos* que está a se diluir e o novo que é tido como certo e, ao mesmo tempo, suspeito, justamente pela inquietude que provoca ao sacudir as poeiras do antigo regime, de modo que o “retrato de escola que aparece [...] sublinham, contudo, uma realidade na qual o mestre consegue antes ser ridículo, do que bem-sucedido” (BOTO, 2002, p. 16).

Foi no interior dessas mesmas permanências que as mudanças foram acontecendo, como esclarece Hébrard:

O desenvolvimento regular dessa rede de escolas, sua diversificação à proporção que se deslocam os centros de poder político ou religioso, a multiplicação de contatos que ocasiona a peregrinação dos mestres assim como dos alunos na quase totalidade do Ocidente cristão, autonomizam progressivamente a cultura e modo de vida (HÉBRARD, 1990, p. 65).

Nesse contexto, entre permanências e mudanças, Comênio inaugura um novo momento na forma como o conhecimento e as práticas de ensino podem ser ministradas. A relação tempo-espço é fundamental e o conhecimento tem seu mais alto apreço. Por outro lado, a ideia de ministrar aulas para muitos ao mesmo tempo e em um mesmo local, em busca de uma aprendizagem efetiva, é uma das noções principais de sua *Didática Magna* (1997). Antes da apresentação do tema, o professor, entretanto, deveria ter a cautela de tornar os espíritos receptivos ao assunto tratado, motivando-os mediante a exposição de problemas atinentes ao objeto a ser estudado. Terminada a lição, os alunos poderiam perguntar o que quisessem ao

mestre, fosse das tarefas daquele dia ou das aulas anteriores, porém, ao professor, cumpria vetar qualquer tipo de pergunta particular. O ensino deveria manter o coletivo e a simultaneidade como sua marca: "todos devem consultá-lo diante dos outros ... de tal modo que tudo seja útil para todos, tanto as perguntas quanto as respostas." (COMÊNIO, 1997, p. 212)

Na *Didática Magna*, a formação das virtudes, da temperança e das ciências tomam outras perspectivas, tornando-se, para além de uma prática, um método a ser aplicado. A disciplina, também, tem lugar fundamental na *Didática Magna*, pois,

a escola sem disciplina é como moinho sem água. Assim como o moinho para quando lhe tiram a água, também a escola procede com lentidão se lhe for retirada a disciplina. Igualmente, na lavoura que não é moldada logo nascem entre as sementes cizânias danosíssimas, e a árvore que não é podada torna-se selvagem e gera gemas inúteis. No entanto, isso não significa que a escola deva ser cheia de gritos, pancadas, cóleras, mas sim de vigilância e atenção contínua dos docentes e dos alunos. Que outra coisa é a disciplina senão um método seguro para fazer que os alunos sejam realmente alunos? (COMÊNIO, 1997, p. 311).

De qualquer maneira, a disciplina deveria ser mantida, para que a atenção dos alunos fosse voltada exclusivamente para o mestre que ensina. Assim, várias permanências ainda subsistiam na relação professor e aluno, as quais eram pautadas pela distância moral, física e intelectual, que os mantinham, cada qual no seu lugar, apesar do movimento e das influências para uma mudança de perspectiva. Com Comênio, o movimento de consciência e passagem para esse novo é lento. No tocante aos valores, como os jesuítas, enfatiza o aprendizado de virtudes: prudência, temperança, fortaleza e justiça. O ensino da moral compreenderia, para isso, um rol bastante amplo de princípios morais entre eles: temperança, obediência, justiça, verdade em tudo, caridade. (COMÊNIO, 1997, p. 311)

É com Jean-Jacques Rousseau (1999), século XVIII, que a educação acede ao novo, abandonando suas raízes medievais de controle, culpa e castigo como forma regulares de educar. Rousseau traz a amizade e a liberdade como maneira de construir, através do relacionamento amoroso entre mestre e pupilo, da aproximação entre os dois, a amizade recíproca e respeitosa. Uma mudança e, ao mesmo tempo uma reação radical contra hábitos e práticas culturalmente aceitas, uma vez que a educação é para a formação do caráter, também, do conhecimento e da ciência, pautados no respeito e na reciprocidade.

Para Rousseau (1999) e para seus contemporâneos, a mudança é constante, a sociedade se lhe aparenta como caótica e desorganizada, sob uma reação, uma revolução burguesa, a qual vê com desconfiança e medo transformações de seu tempo. Preocupado com o futuro das

crianças e, como um todo, da humanidade, o autor procura uma nova forma de educar, um alicerce que fundamente através da educação, toda uma geração, a qual vive constantemente sob o risco da mudança e do improvável. Diante de tais questionamentos quanto aos rumos daquela nova configuração social, política, humana e social que se afigurava, propõe algo novo na maneira de se educar: propõe a amizade, afirmando que:

o primeiro sentimento de que um jovem educado com esmero é suscetível não é o amor, mas a amizade. O primeiro ato de sua imaginação nascente é ensinar-lhe que existem semelhantes, e a espécie o afeta antes do sexo. Eis, portanto, outra vantagem da inocência prolongada: tirar proveito da sensibilidade nascente para jogar no coração do jovem adolescente as primeiras sementes da humanidade. [...] um jovem educado numa feliz simplicidade é levado pelos primeiros movimentos da natureza na direção de paixões ternas e afetuosas; seu coração compassivo comove-se com os sofrimentos de seus semelhantes; sente arrepios de alegria quando revê seu camarada, seus braços sabem achar abraços carinhosos, seus olhos sabem derramar lágrimas de ternura; é sensível à vergonha de desagradar, ao remorso de ter ofendido. [...] Quando ele próprio é ofendido, no auge do furor, uma desculpa, uma palavra o desarma, e perdoa os erros do outro com o mesmo bom coração com que conserta os seus (ROSSEAU, 1999, pp. 285-6).

A forma original com que Rousseau em sua obra *Emílio* trata do desencantamento da alma da criança, em suas particularidades e fases da vida, reside no que se pode compreender como movimento harmonioso de sua naturalidade em processo de desenvolvimento. Neste sentido, a educação não deve consistir apenas, como na obra de Comênio, a descrever a natureza circundante, mas buscar meios de compreender, acompanhar e realizar intervenções sobre o processo de aprendizagem da criança. Naquele contexto, educar bem se resumia a observar a criança em seus aspectos físicos e emocionais, próprios da infância, dada a dificuldade do adulto em assumir posturas de amizade, aproximação e afetividade, próprias da fraqueza comum à condição do homem do seu tempo.

No contexto brasileiro, Gallego (2008) observa em relação à constituição do tempo didático, as tendências metodológicas como expressão de formas racionalizadas de ensinar as diferentes matérias no século XIX, e argumenta que “não bastavam as definições e o conhecimento das máximas sobre os métodos existentes e almejados, mas de que maneira essas se vinculam às compreensões dos professores, à coexistência de modos de ensinar pelo (a) mesmo (a) professora (a).” (GALLEGO, 2008, p. 224)

Para a autora, é pela “análise dos modos de ensino que se pode compreender o modelo escolar efetivado no século XIX”. (GALLEGO, 2008, p. 226). Dessa forma, a passagem dos métodos de ensino individual para o simultâneo e posteriormente, método mútuo, foi

apresentada à sociedade como modernização da escola e passam, já a partir de 1820, a ser defendidas aqui representando

simbolicamente a transição do tradicional ensino doméstico para aquele a ser realizado num espaço específico [...] que parecia atender a expectativa de disseminar mais rapidamente a cultura letrada, sob o benefício de não se ampliar os custos com professores e materiais de ensino (GALLEGO, 2008, p.228).

Nas escolas com método individual “os alunos deviam aguardar os professores, os quais se exauriam de ensinar um a um” (GALLEGO, 2008, p.235), ou seja, havia uma relação entre professor e aluno bastante limitada pelo tempo, que não permitia nem o cumprimento das lições, nem o aprofundamento do ensino desses saberes. A partir das outras organizações de ensino, pode-se ressaltar que “ao adotar o ensino simultâneo se manteria a emulação, o professor teria relação direta com os alunos, a disciplina seria facilitada e a saúde do professor preservada.” (GALLEGO, 2008, p.235).

Sobre a relação entre o método de ensino e a constituição do tempo, pode-se refletir acerca de como os saberes pedagógicos ainda não eram sistematicamente disseminados pelos manuais de instrução, visto que isso passou a acontecer em meados de 1870. Conforme a autora explica que

devia ser aquele que garantisse a rapidez. Nesse caso a obsessão pelo tempo (ou sua economia) recaía em usá-lo adequadamente; dependia-se, assim da organização didática. O saber ensinar era, por vezes, relacionado a boa repartição dos conteúdos, e a utilização do método indicado era importante tudo que pudesse ganhar ou otimizar o tempo, nesse caso, o simultâneo se instalava como ideal a perseguir. (GALLEGO, 2008, p.237).

1.6 Algumas reflexões sobre os saberes pedagógicos e a relação professor-aluno

Todo o processo de formação da aprendizagem no contexto escolar depende da atuação de pessoas, porque elas são o objeto e o fim, dão vida e movimento às ações e interações propostas para o ensino, estudo e o aprendizado. Estes agentes são, no entanto, dotados de personalidade e vontades, muitas vezes conflitantes, tanto no que diz respeito ao professor quanto aos estudantes. No limite das ações, as relações entre esses dois agentes, no cotidiano escolar, são determinantes para o sucesso ou o fracasso do processo educativo, uma vez que havendo um bom relacionamento, ambos se tornam mais propensos a aceitarem ou,

de outra maneira, colaborarem mutuamente para a diminuição das tensões e rejeições, a buscarem equilíbrio entre ações e emoções relativas uns aos outros, bem como para todo o ambiente em sala de aula.

Ao contrário, relacionamentos afetados por emoções conflitantes e, mais que isso, indisposição para o diálogo e a amizade, imposições de comportamentos e critérios, resultam em maior conflito e desentendimento, suscitando excessos, quando a melhor alternativa deveria ser a ação ponderada, uma tomada de posição ou ação que seja equilibrada. Neste sentido compreende-se que a indisposição e o ressentimento são sentimentos que se antepõem à dialogicidade e prejudicam o trabalho, tanto do professor, quando do aluno. Segundo Lino de Macedo, existe um sentimento comum, compartilhado por muitos professores, o qual ele explica:

administrar o cotidiano na sala de aula tornou-se um grande problema para professores e alunos. Indisciplina, dispersão, inconveniência, confusões, dificuldades de todo tipo perturbam a realização das propostas ou das tarefas pedagógicas. O sentimento é de perda de tempo, caos espacial e descuido com objetos escolares, falta de sentido das tarefas e relações entre pessoas marcadas pela indiferença ou pela negatividade. O sentimento é de incompetência, insuficiência e desânimo. Penso que uma das razões para isso é que ainda estamos marcados pela imagem de uma escola ideal, sonho de realização de todos nós, em que alunos, dóceis e gratos aos seus professores, vão lá para aprender a serem felizes. Graças a isso, os professores podem dedicar-se preferencialmente ao ensino das matérias e à avaliação do que foi aprendido pelos alunos. Pensamos que tudo isso foi talvez possível um dia e ainda se realiza hoje em algumas escolas. Porém, para tanto, o preço a ser pago pelos alunos é o de conviver e aprender na escola de um modo condicionado: se não obedecem às regras, se não aprendem o mínimo, se não aceitam a cultura da escola, então são excluídos e reprovados. (MACEDO, 2002, p.10)

Guy Vincent (2001), ao tentar compreender o processo que resulta na invenção da forma escolar, traz para a discussão a noção de que toda aparição de uma forma social está ligada à outras transformações, muitas vezes notadamente políticas. Assim, o autor destaca o “aparecimento nas sociedades europeias de uma forma até então inédita de relação social entre um “mestre” (no sentido novo do termo) e um “aluno”, relação que chamamos pedagógica.” (VINCENT, 2001, p.13).

Essa relação, autônoma, passa a ser instaurada em um lugar e tempo específico, a escola. Criadas já em meados do século XVII, essas escolas podiam atender todas as crianças e assim, contribuir para redefinir o espaço urbano, ou seja, a escola é ativa nessa nova ordem social que estava se instalando. Acerca das relações pedagógicas que se delineiam a partir de

então, nota-se um processo de sujeição, de submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais,

Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem. (VINCENT, 2001, p.15).

Já Nóvoa (1991), também ao refletir sobre as relações sociais que se dão no cotidiano da escola, em específico os saberes pedagógicos, argumenta que a educação enquanto projeto político explícito de transmissão cultural é um fenômeno relativamente recente (NÓVOA, 1991, p, 110). Sendo que a constituição do que se chama escola, para ele, faz parte de um longo processo, de um projeto que resultará na generalização de uma relação pedagógica com respeito à infância, a qual progressivamente invadirá toda a vida social. (NÓVOA, 1991, p, 113).

Com a transição do processo de aprendizagem das condutas e de saberes passando das famílias para a escola, o qual sofre influência dos movimentos religiosos por certo, dada a obrigação de conhecer a doutrina, bem como da emergência de uma cultura agora dominada pela escrita, a escola passa a ser vista como uma forma de investimento, cujo trabalho tem a função de reproduzir normas, já com formas curriculares e pedagógicas começando a se desenvolver. Nota-se também a constituição progressiva de um corpo de saberes próprios do docente diante do sistema normativo, movida pelo

aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de métodos de ensino mais sofisticados e a ampliação dos currículos e dos programas escolares colocam dificuldades à prática puramente acessória ou marginal da atividade docente. O ensino torna-se assunto de especialistas (NÓVOA, 1991, p,120)

Refletindo acerca das aulas, Gondra (2018) levanta a hipótese de que “se a aula é concebida como um espaço de criação é também lugar submetido a prescrições de modo a constituir a aula como instância homogênea, um dispositivo de governo para atingir de um mesmo modo pequenas multidões” (p.59), isto quanto à escola do período Imperial, em que, segundo o autor, os movimentos em torno da instrução moral e religiosa passaram a fomentar a elaboração de livros e manuais didáticos como forma de doutrinação.

Os saberes e suas formas de articulação são usados para governar os homens e inserir as crianças e jovens no mundo dos adultos e na sociedade. No entanto, segundo o que argumenta Gondra (2018) as artes da existência não podem ser decalcadas das convenções instauradas. As mediações são complexas e requerem atenção para os processos de auto constituição de sujeitos

e coletivos no interior dos constrangimentos delineados pelos saberes, instituições e outros sujeitos. (GONDRA, 2018, p. 98).

A despeito das mais variadas convenções e representações acerca do papel do professor na sala de aula, fora dela, ou numa tela de computador; seja ele real ou virtual, a interação e a relação entre o mestre e o aluno sempre existirá, independentemente das formas e modelos aos quais a escola e os sistemas educacionais, como um todo, adotarem. Isto se deve à necessidade de alguém que ensine para o sujeito que aprende, seja qual for o modelo educacional. Como orientador na construção do conhecimento, supervisor corrigindo e fazendo retroagir na atividade, ou como mestre que ensina, orienta e supervisiona, uma vez que “existe, na dinâmica educativa, uma lógica interna que instaura regras, normas, leis e indicativos da vida escolar, com seus rituais e suas rotinas, com seus usos e seus costumes” (BOTO, 2014, 103).

Ainda que, atualmente, com projetos e ideias de uma educação tecnológica, baseada na transmissão por máquinas e “robôs”, a interação, os questionamentos, a relação com o “objeto” que ensina necessariamente deve ser ativa, ou passiva. Ainda assim é interagir, através dos mais variados objetos e ações, do livro didático, dos manuais de ensino, da lousa, da oralidade, na palavra falada, na produção escrita, ou da coerção, em que o adulto sobrepuja a criança, pelo castigo físico ou psíquico. Tudo isso se apresenta como um elo entre o professor e o aluno de tal modo que a resultante dessa interação gera a relação entre ambos.

O tipo de relação que é produto dessa interação pode ser, e é, múltiplo; várias maneiras de se relacionar com o aluno resultam desse convívio em que os dois se inserem e se aceitam, ou não. A Forma escolar, bem como o Tempo e os Saberes escolares, em necessária conjunção interagem entre si, juntamente com a metodologia e a didática adotada por educadores e sistemas educacionais, promovendo, ou não, um bom convívio entre professores e alunos no ambiente da sala de aula:

O cenário da classe é, também, um elemento importante na compreensão da escola como um rito. O palco se dispõe para que a peça seja, todos os dias, ensaiada. [...] Todos os dias, no mesmo tablado, tem lugar a liturgia do aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo. No limite, é isso que se aprende no primeiro degrau da escolarização. Tão importante quanto isso é o aprendizado do bom comportamento civil, o qual constitui também matéria a ser perfilhada na escola primária (BOTO, 2014, p. 111).

Carlota Boto (2014), propõe o trabalho na sala de aula como uma forma de ritual cotidiano, no qual professores e alunos são atores em um palco de saberes e fazeres educacionais. A autora apresenta a atuação cotidiana enquanto um relacionar-se diário, de

forma que se interage com outros, os estudantes, atores coadjuvantes, que fazem da “grande celebração” um reviver e revolver de ações e práticas diárias, como se estivessem em um grande ensaio, onde esses atores encenam todos os dias a mesma peça e realizam o mesmo ritual, o que os levará a aperfeiçoar a sua performance quando fora da escola, conforme explica a autora:

A representação ritual perpassa a documentação que fala sobre a vida nas escolas e indica claramente, o propósito de formar e de gerir os comportamentos. Há um processo de repetição nos ritos, posto exatamente na dimensão performativa do *script* exigido de seus partícipes. Cabe recordar, todavia, que se o professor pode ser considerado ator principal do rito pedagógico da escola, o aluno é protagonista involuntário do referido ato. Firma-se, pelo rito, uma pertença partilhada. “Forma-se, por tal pertença, elos de comunidade e comunhão. Pode-se, pois, compreender que há um aspecto que abarca a fé, como se o universo simbólico da escolarização viesse regido pelo signo da crença e do cumprimento de expectativas” (BOTO, 2014, p. 104).

Ainda que o ritual, a peça e o palco não mudem, alguns elementos e *scripts* desaparecem, outros são inseridos ou são excluídos, para que o ritual se aperfeiçoe e a peça atenda a novas configurações as quais anteriormente eram omitidas ou recusadas. Assim se dá na educação, quando a adoção de novos paradigmas e conceitos tem impacto na metodologia e na construção de novas ideias e procedimentos tendo efeito imediato na relação entre os atores educacionais. Professores e alunos e,

a história da educação tem demonstrado, ademais, que a permanência de protocolos de interação, de modos de agir e de organizar espaços e tempos na vida escolar deriva - não como se poderia crer, da inércia dos professores - mas, primordialmente, das maneiras pelas quais esses saberes e fazeres são transmitidos de geração em geração, engendrando liturgias formativas. (BOTO, 2014, p. 104).

Da mesma maneira como os rituais religiosos se desenvolveram, modificando e transformando-se, eles acarretaram novas configurações e formas de se relacionar com a fé e com as práticas religiosas. Exemplo disso, foram as novas concepções de que o dinheiro acumulado é uma benção e a pobreza é a manifestação do castigo divino ou de uma vida ociosa e permissiva. Assim, a sociedade também se modifica nas suas relações com o trabalho, a educação, os papéis sociais dos cidadãos e as distinções de classe, que outrora, sob o regime e o modo de produção econômico e cultural da Idade Média, o Feudalismo distinguia os cidadãos e seus papéis sociais.

Mais uma vez, é na sala de aula, diretamente na relação entre professor e aluno que desemboca toda uma gama de conceitos, práticas e costumes a serem adotados e projetados

para tornarem-se hábitos e comportamentos sociais. Ainda que, culturalmente, persista na relação professor-aluno a premissa de que o professor tem autoridade e controle sobre os estados ideológicos e físicos de seus alunos, tomando sobre si e para si, através das mais variadas formas de persuasão, práticas didáticas e comportamentais, o dever de formar o novo homem, subsiste ideia de distanciamento e autoritarismo. Tudo deve ser feito para que o novo homem se formasse na criança, potencial adulto, que teria como futuro, a imprevisibilidade de uma sociedade em movimento e transformação. Quer dizer que, nessa relação, apesar de uma nova concepção de escola, de criança e de toda uma preocupação com os destinos da civilização, ainda persiste a violência e a humilhação, a discriminação e a diferenciação.

Para além dos conteúdos e de sua aplicação, mecânica ou não, existe a relação entre professores e alunos, em que a conversa e a amizade são fundamentais, a tal ponto em que na ausência dessas, o cotidiano é tão prejudicado, torna-se tão massificante e repetitivo que a própria disposição de ambos é esmagada pela rebeldia, pela indisposição em permanecer ou participar das atividades. A falta de engajamento é afetada pelo ambiente, pela própria estrutura sistematizadora e distante, de forma que as relações mais se configuram como uma disputa, um estranhamento, quando o ideal seria a aproximação e a colaboração com vistas a um bem maior, qual seja o estudo, o aprendizado, o aprofundamento das relações de amizade e, por que não, de amor entre os indivíduos. É o desenvolvimento pleno de suas capacidades intelectuais e de amizade que provavelmente resulta em um melhor aprendizado e progresso tanto do aluno, individualmente, quanto do professor e da sala enquanto uma comunidade maior, que se beneficia.

Concluindo, a reflexão que se segue é a de que o suporte racional é imprescindível como fundamento pela busca do conhecimento e da verdade dos fatos e das coisas. Para além, quando o raciocínio técnico formalizado ultrapassa os limites da lógica formal e adentra o âmbito existencial, incorre em erros e falsidades que são tomados por verdade. Como, por exemplo, as afirmações advindas do darwinismo social aplicadas aos homens, segundo o qual existe uma espécie superior que deve suplantar as outras. Ou, a superioridade de um povo sobre o outro, o que, ideologicamente, lhes daria o argumento da supremacia para a dominação cultural, a imposição de uma cultura sobre a outra sob o pretenso fundamento da hegemonia. Questões de raça, cultura, saberes e comportamentos, quando utilizados apoiando-se na lógica formal, segundo a qual ou é ou não é, e que geram falsos raciocínios perigosos, os quais podem desembocar em guerras e catástrofes xenofóbicas, o que já é registrado em nossa história.

Sobre o uso da razão lógica formal, no âmbito existencial, cultural e comportamental, sua fórmula de exclusão e dominação, bem como seus modos de atuação, é o que o capítulo seguinte tratará.

Capítulo 2 – A razão e a emoção em Rodolfo Kusch

Neste capítulo, será considerado o modo de agir excludente, segundo as operações lógico formais da razão ocidental em âmbito existencial. A partir do momento em que se transferem as operações de cálculo e exclusão, de certeza e falsidade para o campo cultural, especificamente para as relações humanas, o que se sucede é uma deturpação da existência em sua multiplicidade, geoculturalidade e na especificidade originária de cada comunidade particular, que são substituídos de forma violenta, seja física ou ideologicamente, por uma noção absolutista e com pretensões de ser única, universal e verdadeira, em que qualquer forma de manifestação cultural deve ser eliminada e substituída.

Rodolfo Kusch (2007) encara a relação razão e emoção como duas instâncias que não são opostas, mas que se inter cruzam e se complementam, diferente de certa tradição filosófica. Para esta última, a razão seria o fundamento de toda construção dos conhecimentos, ao longo de toda a história, desde os primeiros pensadores no Ocidente ainda na Grécia Antiga até o seu auge e dominação durante o Iluminismo, na Europa, quando o surgimento da razão traz consigo a esperança de novos tempos para a humanidade, a qual iria expurgar toda escravidão e ignorância do homem submisso, escravo das paixões que o mantinham preso às crenças e ao obscurantismo existencial.

A partir de seu desenvolvimento filosófico, o cristianismo toma as paixões e emoções como fonte de todo mal, pois irracionais e impuras, conduzindo a humanidade ao caos pela ignorância e às trevas pelo pecado “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO, 1985, p. 17). Dominados e guiados pela razão, a humanidade lograria êxito e liberdade, fundamentados em um ideal em que a razão lógica seria o direcionamento para um agir, para o Ser pleno, como diria Kant (1783), “adulto em sua razão”, enquanto homem formado, em sua maioria e autonomia.

2.1 O pensamento e a razão cultural ocidental levam à negação das paixões

As promessas de emancipação pela razão levaram os homens, de forma generalizada, a se afastar e cortar seus laços com as doutrinas religiosas, as quais segundo os pensadores do Iluminismo, eram as causas de toda ignorância. A religião, de acordo com a razão, se apresenta como uma instância emocional, passional, não admitindo questionamentos e fundamentando-

se em dogmas improváveis. Seu critério, a fé, levaria a humanidade a se curvar a princípios irracionais e sem fundamento racional nenhum. Assim, tornou-se mais do que urgente romper as amarras com toda forma de religião. E, por conseguinte, buscar na própria razão os fundamentos para o conhecer o homem e a natureza, dominando e transformando-os a partir dos pressupostos racionais, pois,

Se por um lado nossa mente se ordena segundo um vetor por assim dizer intelectual, que faz com que não se veja nada mais que objetos, e não delibere além de coisas práticas, por outro lado há outro vetor, de tipo emocional que traz consigo um mundo de signos fastos e nefastos, e até povoa a estes de deuses. Ambos mantêm entre si uma relação inversa, e quanto maior é a tendência a ver coisas, menos deuses há, e quanto mais deuses se veem menor será o interesse pelas coisas. (KUSCH, 2007, p 617. Tradução nossa)¹⁰

Assim, a razão tomou para si a responsabilidade em construir e reconstruir todo edifício do conhecimento, através da técnica própria ao seu funcionamento, do cálculo e da organização sistemática de toda informação acerca da natureza e do homem, a fim de dominar e transformar cada um, a seu modo. Formou-se, então, um arcabouço racional que seria o fundamento para todas as explicações e dúvidas.

No entanto, ressalta-se o caráter ilimitado de toda essa estrutura racional, dado que à medida que a razão evolui e desenvolve novas técnicas de investigação e observação, de cálculo e organização, adquire mais conhecimento e outros modos de proceder para dominar e transformar o homem e a natureza. E, a cada evolução e desenvolvimento, a humanidade tornava-se ao mesmo tempo simples e complexa. Simples, porque o avanço pela razão propiciou ao homem facilitar procedimentos que anteriormente lhe eram caros e morosos, difíceis de se concretizar, de alto custo de tempo e dinheiro, ou seja, mover-se tornou-se um ato mais aligeirado. As técnicas de construção e o domínio dos elementos como aço, cobre, a eletricidade, propiciaram, por exemplo, um rápido desenvolvimento nas relações de transporte, de trabalho e bem-estar do homem. Já trabalhos manuais que demandavam uma grande quantidade de empregados, passam a ser executado por um ou dois homens, com o auxílio das máquinas. Por outro lado, é um processo complexo, pois à medida em que evolui tecnicamente,

¹⁰ “Si por una parte nuestra mente se ordena según un vector por decir así intelectual, que hace que no vea más que objetos, y no decida más que cosas prácticas, por el otro lado hay otro vector, de tipo emocional que carga al mundo de signos fastos y nefastos, y hasta lo puebla a éste de dioses. Ambos mantienen entre sí una relación inversa, y cuanto mayor es la tendencia a ver cosas, menos dioses hay, y cuanto más dioses se ven, menor será el interés por las cosas.”

as estruturas de raciocínio e pensamento subjetivo tornam-se, também por sua vez, mais profundas.

Nesse sentido, as emoções e as paixões fazem do homem um ser de múltiplas e difusas tendências e entendimentos. Desenvolvimento que o leva a conhecer a si, suas paixões mais íntimas, suas pulsões, revelando um ser humano ultra complexo e indeterminado, diferente do que a lógica racional empenha em descrever como determinadas, passivas ou ativas, e universais,

Para a tradição (que se prolonga nos filósofos modernos, salvo Espinosa), passivo e ativo são termos reversíveis: passivo é o termo sobre o qual recai a ação de um outro; ativo é o termo que faz recair a sua ação sobre outro. Para a tradição, as paixões, as paixões da alma são ações do corpo e as paixões do corpo, ações da alma. [...] não há reversibilidade nem hierarquia na relação corpo-alma, o que se passa num deles exprime-se no outro, não havendo relação causal entre eles. Somos assim, passivos, de corpo e alma, ou ativos, de corpo e alma. Pela primeira vez, desde o advento do cristianismo, uma filosofia capta corpo e alma com iguais fraquezas e iguais forças, não mais cabendo ao corpo a tarefa sombria de destruição do espírito, nem a este o trabalho de reprimir e dominar o corpo. (CARDOSO, 1987, p. 52)

Máquinas e cálculos de procedimentos são os operadores racionais em plena ação, ou seja, a moldura da sociedade é racional. Criam-se modelos de casas, de carros, e, também de homens. Moldados das mais precisas noções que, herdadas da religião, formam agora um arcabouço ético, em que o homem ideal é preparado para agir e se comportar segundo os critérios racionais, entre os quais está o domínio das paixões. O homem deve ser capaz de dominar suas paixões e inclinações passionais, a fim de que extraia de si para a sociedade, o melhor, o mais equilibrado e completo modelo de ser. De acordo com a razão e por ela dominado, livre de suas inclinações racionais, ao cabo de que

Uma forte emoção não nos deixa ver o mundo, ou um mundo que nos hostiliza não nos dá tempo para emocionarmo-nos, porém também é a razão pela qual existem povos que somente creem nos deuses, e outros que só creem na economia. A economia e os deuses estão em relação inversa, conseqüentemente há uma grande complexidade em estabelecer uma relação entre ambos. (KUSCH, 2008, p. 617-18. Tradução nossa)¹¹

¹¹ “una fuerte emoción no nos deja ver al mundo, o un mundo que nos acosa no nos da tiempo para emocionarnos, pero es también la razón por la cual hay pueblos que sólo creen en dioses, y otros que sólo creen en la economía. La economía y los dioses están en relación inversa, y resulta difícil encontrar una mediación entre ambos.”

Diante dessas considerações, para Kusch, vivemos na “falsidade”. A verdade “afirmada”, lógica, e universal e ideológica. O modelo de homem universal é semanticamente falso frente à realidade que este nega. Assim, o existir, o estar, nega a “verdade” do ser, pois o universal se perde frente ao particular, especialmente no continente americano que, segundo o próprio autor, é um “continente mestizo”. A cultura, os modos de viver, as crenças e os saberes, todos negados pela cultura ocidental como falsos, se revelam como o real e o verdadeiro e, enquanto “falsos”, submetem a si as mais variadas táticas que as tornam negadoras da “verdade” enquanto falsidade. Assim, a falsidade lógica, a indeterminação, é endógena à América e ao americano porque,

Mantemos uma relação impessoal com nossa cultura. Tudo o que necessitamos como política, filosofia, ciência, como religião, desloca-se para um campo de afirmações. Somos obrigados a ver essas coisas, e então as utilizamos de acordo com o que outros viram [...] “Entre o que é demonstrado como falso e o que é comprovado como verdadeiro existe um lugar para o que não é verificado, nem reconhecido como absurdo” [...] A lógica serve às exigências da ciência. A ciência, por sua vez, o objeto. Porém, à ciência corresponde uma face apenas do homem, àquela que atende à configuração da consciência daquilo que aparentemente não era consciente. Isto conduz ao erro de se crer, especialmente em nossos países colonizados, que não exista outra coisa que o consciente e o afirmável. Porém, por acaso isto exclui a possibilidade de que grandes áreas negadas possam se converter em ciência? É o problema da América. (KUSCH, 2008, p. 108-109)¹²

2.2 As emoções podem invalidar os saberes de razão

A emoção suplanta qualquer verdade posta pela razão, ao evidenciar a realidade do existir, enquanto possibilidade do *estar*, frente à idealidade do ser racional, abstraído do real e de sua localidade. No entanto, persiste o modo ocidental em que a abstração e o distanciamento do objeto permanecem, excluindo quaisquer caminhos que levem a contradições, visto que o

¹² “mantenemos con nuestra cultura una relación impersonal. Todo lo que necesitamos como política, como filosofía, como ciencia, como religión debe desplazarse en un campo de afirmaciones. Nos obligan a ver las cosas y utilizamos entonces lo que otros han visto. [...] “Entre lo que se ha demostrado falso y lo que se ha comprobado verdadero hay un lugar para lo que no está ni verificado, ni reconocido absurdo” [...] La lógica sirve a las exigencias de la ciencia. La ciencia, por su parte, lo es de objeto. Pero, la ciencia responde sólo a una faz del hombre, ya que satisface la puesta en conciencia de lo que aparentemente no era consciente. Y esto acarrea el defecto de que se crea, especialmente en nuestros países colonizados, que no hay otra cosa que lo consciente o afirmable. ¿Pero acaso esto excluye la posibilidad de que grandes áreas negadas puedan convertirse en ciencia? Es el problema de América.

emocional e o indeterminado contradizem o exato e determinado. Mas, o que seria indeterminado e contradizente? Para Kusch (2008) as circunstâncias são o indeterminado e as emoções são contraditórias. Dada uma situação em que se afirma logicamente sua propriedade e sua exatidão, compreende-se que as circunstâncias que hoje a demonstram, podem não ser as mesmas amanhã. E, se posso dizer sim a essa afirmação, há a possibilidade de dizer não, o que a torna indeterminada e contraditória. Exatamente essas duas instâncias que são negadas, por exclusão, a partir da estrutura científica ocidental. Essa proposição não é de todo inédita nem desconhecida, mas o que se deixa de levar em conta é a possibilidade da condição do indeterminado, do contraditório conter a realidade, a verdade negada. Rodolfo Kusch cita a exatidão da matemática para exemplificar a força das circunstâncias e das emoções em subverter as afirmações ao dizer que

Se a matemática aponta para o enunciado, não diz tudo o que precisa ser dito da verdade, porque a verdade ontológica lhe escapa, pelo simples fato de que a matemática não diz o que eu faço todos os dias. Ou melhor, não leva em consideração o fato de que, embora deva dizer sim ao que tenho diante de mim, posso dizer não. Tudo o que faz à ontologia, inverte a verdade matemática. É possível pensar, então, que se a matemática corresponde a uma lógica de afirmação, viver, por outro lado, uma lógica de negação é própria dela? (KUSCH, 2007, p 685)¹³

Assim, tanto do ponto de partida da racionalidade como também da emocionalidade, ambos se excluem à primeira tentativa de se sobrepor um ao outro. A realidade de um nega a existência do outro. O ser do outro nega a possibilidade deste; o que não se segue segundo o entendimento de Kusch, pois para este, essa concepção na verdade diz mais sobre uma maneira de “esconder e não superar a vida emocional, seja para evitar o problema, seja para produzir, como no caso da psicanálise, um esvaziamento da emocionalidade para restaurar a ação livre da inteligência”. (KUSCH, 2007, p. 294-95. Tradução nossa)¹⁴

A contradição se torna ainda mais complexa quando trazemos para o campo das humanidades, a relação de negação de ambos. Se admitimos a idealidade e a influência de todo processo civilizatório, embasado no conhecimento e nas estruturas procedimentais da ciência,

¹³ “si la matemática apunta a la afirmación, no dice todo lo que hay que decir de la verdad, porque se le escapa la verdad ontológica, por el simple hecho de que la matemática no dice lo que hago todos los días. O, mejor, no toma en cuenta el hecho de que, aunque deba decir sí a lo que tengo delante, yo puedo decir no. Todo lo que hace a la ontología, invierte la verdad matemática. ¿Es que cabe pensar entonces, que si a la matemática le corresponde una lógica de afirmación, al vivir en cambio le es propio una lógica de la negación?”

¹⁴ “escamoteo y no sobre la superación de la vida emocional, ya sea para evitar el problema, o ya sea para producir, como en el caso del psicoanálisis, una deflación de la emocionalidad a fin de restituir la libre acción de la inteligencia”

tendo, ainda, como ponto de partida sua localidade e culturalidade, temos uma ciência produzida e desenvolvida por um povo, que não o americano, dentro das circunstâncias éticas morais, técnicas e, também atendendo as suas necessidades culturais. O que leva o autor a se questionar sobre a real intencionalidade ocidental, se ela realmente

responde a uma visão da realidade ou participa de uma atitude idealista, na medida em que nunca consulta a realidade? Não responderá também a uma estratégia simples que supõe um comportamento figurativo da realidade, e que leva a não ver o fundo dela, a ponto de a realidade contradizer a figuração teórica? (KUSCH, 2007, p 623. Tradução nossa)¹⁵

Assim, ao afirmar um modelo de comportamento, de ética e moral, bem como de toda a atividade produtiva e tecnológica como a ideal e necessária para todo e qualquer ser humano, de forma universalizante, este mesmo proceder age por exclusão, tendo como parâmetro a afirmação de seus próprios preceitos e saberes, ao passo que, o diferente, o outro, ao modo das categorias lógicas de Aristóteles é o terceiro excluído, o não-ser. A colonização da América comprova o esquema universalizante, fundamentado nos princípios da exclusão. Conseqüentemente afirmando-se enquanto o ser e atribuindo às nações e povos diferentes de si próprio outro papel, o não-ser; e “ambos os conceitos são acompanhados por um papel social perfeitamente delimitado e definido” (KUSCH, 2007- Tradução nossa).¹⁶ E, essa definição falsa, segundo o autor, deriva dos esquemas lógicos de afirmação e atribuição universalizante, que ocultam o particular.

Isso aponta que a própria filosofia, e não apenas a atitude política, pode operar a partir de um código, pois depende de uma oposição entre juízos contraditórios da forma ... *p* ou *não-p* ". Escolhe-se *p*, e *não-p* é relegado ao absurdo (KUSCH, 2008, p. 65. Tradução nossa)¹⁷

Kusch procura um método científico que busque a máxima aproximação e apropriação do real, da realidade das significações, não como uma substituição ao esquema lógico-

¹⁵ “¿Responde a una visión de la realidad, o participa de una actitud idealista en tanto nunca consulta la realidad? ¿No responderá, también, a una simple estrategia que supone un comportamiento figurado de la realidad, y que lleva a no ver el fondo de ella, hasta el punto de que la realidad entra en contradicción con la figuración teórica?”

¹⁶ “ambos conceptos van acompañados de un papel social perfectamente delimitado y definido”

¹⁷ “Esto hace notar que la filosofía misma, y no sólo la actitud política, puede operar a partir de un código, ya que depende de una oposición entre juicios contradictorios de la forma... *p* o *no-p* ". Se elige *p*, y *no-p* es relegada al absurdo.”

afirmativo ocidental, mas sim, como uma forma de integração que se aproxime da realidade. Não através de esquemas matemáticos, modelos ideais e ideológicos que distam e negam, por exclusão, todo conteúdo indeterminado próprio dos seres humanos, já que, como bem diz Paulo Freire (1977, p.83) “somos seres inconclusos”. Exatamente essa indeterminação, ou inconclusão é o elemento que é negado, o qual ao mesmo tempo nega as afirmações e todo um sistema ideológico e cultural exógeno.

São exatamente os saberes fundantes, consolidados como saberes da razão, aqueles aos quais Kusch (2007) vai direcionar o seu trabalho e a sua crítica. Tais saberes, fundamentam toda forma de conhecer e informam o conhecimento da verdade e da realidade das coisas e das pessoas, o que para Kusch, eles não necessariamente representam.

De acordo com Rodolfo Kusch (2007) os saberes de razão, por negarem os conteúdos emocionais, tendo-os como irracionais e, portanto, contrários à razão, são incompletos, e na sua incompletude deixam um vazio epistemológico na construção desses saberes, no reconhecimento e informação acerca da verdade e da realidade, porém “o caminho que vai para a emocionalidade não entra de forma alguma em um campo de indeterminação, mas em novas determinações, para as quais não estou preparado como sujeito de pesquisa ocidental”. (KUSCH, 2007, p. 646. Tradução nossa).¹⁸

O modo de pensar racionalizante recusa os conteúdos emocionais como formadores e informadores, se aliena da realidade, afastando-se do que é o real efetivo, em toda concretude da existência.

Se as circunstâncias são a negação das afirmações lógicas, fundamento de toda cultura científica ocidental, elas mostram uma outra realidade, exatamente negada segundo a lógica ocidental. Qual o poder delas? Ora, é exatamente a realidade e a verdade. As circunstâncias são totalizantes, e como tal, abarcam todas as possibilidades do existir, enquanto a lógica ocidental afirma somente o ser. Assim, Kusch a considera como uma parte do todo, do existir totalizante, “uma cultura que constrói o predicado como essencial, ou seja, subordina o sujeito a uma ordem superior e teórica, como ocorre na lógica ocidental” (KUSCH, 2007, v1, p. 114. Tradução nossa)¹⁹, porque a possibilidade de ser se subscreve ao existir e toda sua circunstancialidade. Exatamente com a negação do ser, que busca alcançar conhecendo as possibilidades e

¹⁸ “la senda que se interna en la emocionalidad de ningún modo se introduce en un campo de indeterminación, sino a nuevas determinaciones, ante las cuales no estoy preparado como sujeto investigador occidental.”

¹⁹ “una cultura que construye el predicado como algo esencial, o sea, subordina el sujeto a un orden superior y teórico, como ocurre en la lógica occidental”

circunstâncias que as negam, sua forma totalizante, o existir, *estar-sendo*. A verdade e a realidade.

2. 3 Ciência x conhecimento popular

Desde os primórdios da Filosofia, já na Grécia Antiga, a distinção entre o conhecimento popular e o conhecimento filosófico considera-os como contrários e excludentes. Mesmo tendo a Filosofia surgido do conhecimento popular, do mito e da religião, a separação entre essas formas de saber foi inevitável ao longo do desenvolvimento do conhecimento filosófico. Ao atribuir o conhecimento exato à Filosofia, ocorreu uma cisão que se tornou como que uma impossibilidade à associação entre conhecimento popular e filosofia. A incerteza, a crença, o domínio das paixões e emoções dificultou o acesso com exatidão ao conteúdo do conhecimento, pois a associação aos deuses como a causa e o fundamento das coisas e fatos, impossibilitava e ainda o faz, o avançar do saber filosófico, impondo uma gama de incerteza e inexatidão. Assim, segundo essa mesma concepção, o conhecimento popular ou a opinião tem como seu fundamento as paixões, que são cegas e enganosas, ao passo que a ciência é a mais exata expressão da racionalidade, conforme explica Rodolfo Kusch,

a ligação que geralmente é feita entre o pensamento popular e a opinião é altamente suspeita. Em parte, resulta da identificação do popular com algo relaxado e instável, ao qual apenas a opinião poderia corresponder, o que é considerado um juízo igualmente difuso e indefinido. (KUSCH, 2007, p. 573. Tradução nossa)²⁰

Platão faz distinção entre o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível, em que o primeiro é aquele dominado pelas emoções, pela paixão e nossas percepções primárias, o que as torna sombrias, um reflexo borrado do que é, e nos permite, no máximo, emitir uma opinião (*doxa*). Essa forma de conhecer, segundo Platão (1997) é como que uma cópia do real, por isso imperfeito. Por outro lado, o conhecimento intelectual é o verdadeiro, uma vez que está livre da influência das emoções e de nossas percepções primárias. Assim diferencia:

Sócrates — Mas, na tua opinião, em que *diferem* dos cegos os que não possuem o conhecimento da essência de cada coisa, que não têm na sua alma

²⁰ “La vinculación que se suele hacer entre pensamiento popular y opinión resulta por demás sospechosa. Proviene en parte de identificar a lo popular con algo distendido y lábil, a lo cual sólo podría corresponder la opinión, considerada ésta como un juicio igualmente difuso e indefinido.”

nenhum modelo luminoso nem podem, à maneira dos pintores, vislumbrar o verdadeiro absoluto e, depois de o terem contemplado com a máxima atenção, reportar-se a ele para estabelecer neste mundo as leis do belo, do justo e do bom, se for necessário estabelecê-las, ou velar pela sua salvaguarda, se já existirem?

Glauco — Não *diferem* muito dos cegos! (PLATÃO, 1997, p.191-02. Grifo nosso)

E, mais adiante:

Glauco — Como assim?

Sócrates — Em primeiro lugar, admitamos, no que concerne ao caráter filosófico, que eles amam sempre a ciência, porque esta pode dar-lhes a conhecer essa essência eterna que não está sujeita às vicissitudes da geração e da corrupção. (PLATÃO, 1996, p. 192)

O exemplo mais notável da distinção entre a opinião e o conhecimento filosófico é a Alegoria da Caverna (PLATÃO, 1997), cuja simples visão sem reflexão nos aponta para um mundo de sombras e representações duvidosas e distorcidas, sendo a luz fora da caverna representada pelo ato reflexivo, que ilumina o conhecimento de forma que a verdade seja esclarecida limpidamente aos nossos sentidos, pela luz da razão.

Aristóteles (1996) também afirma a sua posição com relação à opinião e ciência. De outra forma, tem em consideração a validade do conhecimento popular enquanto conhecer, sabedoria. Na sua *Ética a Nicômaco*, falando sobre a felicidade como o maior bem, revela que quando a maioria considera verdadeiro, a opinião é verdade, ou seja, “retomemos nossa discussão [...] o acordo quanto a este ponto é quase geral; tanto a maioria dos homens quanto as pessoas mais qualificadas dizem que este bem supremo é a felicidade.” (ARISTÓTELES, 1996, p. 120), ao que Kusch, também afirma acerca do pensamento popular: “isso já é sabedoria e ainda mais, sabedoria da América” (KUSCH, 2007, v.2, p. 19. Tradução nossa).²¹ Profundo e seminal, carregado em seu estar de saberes originais.

A grande maioria dos filósofos, sejam antigos, medievais, modernos e contemporâneos tem a mesma posição quando se trata da distinção entre opinião e ciência, conhecimento popular e conhecimento culto. Rodolfo Kusch, que apesar de também considerar essa distinção, afirma:

Sem dúvida, tal julgamento oferece perigo na medida em que não se baseia na realidade. Mas é possível pensar que a insegurança reside antes em nós, na medida em que acreditamos que a única ordem segura é a da realidade. Existe outra ordem, além da realidade, para fundar um julgamento? Costumamos dizer que para pensar é preciso ter condições pessoais, conhecimento e método. Estamos convencidos de que pensar implica melhorar de uma certa

²¹ “ya es sabiduría y más aún, sabiduría de América”

maneira. Isso foi dito desde Platão até hoje. Platão em sua República distingue entre opinião e conhecimento. Sócrates diz neste diálogo: "Você não vê que aparência lamentável têm as opiniões que não são baseadas no conhecimento?" E acrescenta: "Quer ouvir coisas feias, cegas e lamentáveis?", Referindo-se ao parecer. Sem dúvida, então, em questões fundamentais, ele se propõe a rejeitar a opinião e aceitar o conhecimento para chegar a um pensamento superior. O mesmo é notado, para não mencionar mais de um autor entre outros, em Kant. Em seu trabalho sobre a metafísica dos costumes, quando se refere à filosofia popular, ele fala "de observações empilhadas e princípios semi-raciocinados nos quais cabeças vazias são recriadas" (KUSCH, 2008, p 19-20. Tradução nossa)²²

O autor alerta para a possibilidade de haver, na realidade, um falseamento nessa distinção, pois atenta para a possibilidade da ambiguidade entre as duas formas de conhecer, sendo a negação do conhecimento popular proveniente do esquema lógico-conceitual próprio da estrutura da ciência ocidental, o que o leva

à conclusão de que para entendê-lo é necessário pensar em uma lógica diferente daquela que costumamos usar habitualmente. Por um lado, se nos impõe uma lógica que apenas afirma, que residualiza a negação, e por outro, exigimos outra lógica que leve em conta a negação e que, por outro lado, relativize tudo o que se relaciona com a afirmação. Se o primeiro é produto de uma preocupação séria com a ciência, o outro surge da preocupação não menor com o puro fato de viver. É o que diferencia um pensamento culto de um pensamento não culto mais próximo do viver, mas é provável que seja também a oposição entre uma lógica dos colonizadores e outra dos colonizados. (KUSCH, 2008, p. 604. Tradução nossa)²³

²² "Indudablemente, un juicio así ofrece un peligro en la medida en que no se basa en la realidad. Pero cabe pensar que la inseguridad radica más bien en nosotros en tanto creemos que el único orden seguro es el de la realidad. ¿Acaso hay otro orden, que no sea el de la realidad para fundar un juicio? Solemos decir que para pensar hay que tener condiciones personales, conocimientos y método. Estamos convencidos que pensar implica en cierto modo un mejoramiento. Esto se viene diciendo desde Platón hasta la fecha. Platón en su República distingue entre opinión y conocimiento. Dice Sócrates en dicho diálogo: "¿No ves qué apariencia lastimosa tienen las opiniones que no se fundan en el conocimiento?" Y agrega: "¿Quieres oír cosas feas, ciegas y lastimosas?", refiriéndose a la opinión. Es indudable entonces que sobre cuestiones fundamentales propone rechazar la opinión y aceptar el conocimiento a fin de llegar a un pensamiento superior. Esto mismo se advierte, por no mencionar más que un autor entre otros, en Kant. En su trabajo sobre la metafísica de las costumbres, cuando se refiere a la filosofía popular habla "de observaciones amontonadas y principios racionados a medias en los que se recrean las cabezas huecas".

²³ "la conclusión de que para entenderlo es preciso pensar en otra lógica distinta a la que utilizamos habitualmente. Por una parte, se nos impone una lógica que solamente afirma, que residualiza la negación, y por la otra requerimos otra lógica que toma en cuenta la negación y que, en cambio, relativiza todo lo referente a la afirmación. Si la primera es el producto de una seria inquietud respecto a la ciencia, la otra surge de una no menor preocupación por el puro hecho de vivir. Es lo que hace la diferencia entre un pensar culto y un pensar no culto o sea más próximo al vivir, pero es probable que sea también la oposición entre una lógica utilizada por los colonizadores y otra empleada por los colonizados."

E aqui, novamente, a ciência se fundamenta na afirmação e na exclusão, no *Ser* em detrimento do *Estar*. Ao negar a possibilidade do terceiro excluído, atua como mecanismo de exceção da possibilidade do ser real, fundado no estar, em prejuízo do ser, modelo ideal de uma cultura que não se apresenta em igualdade nem semelhança com a cultura americana. Assim, distingue também a opinião do que chama conhecimento popular, afirmando que “porém, não se diz que o pensamento popular se exprime sempre por meio de opiniões, pois talvez pudesse fazê-lo por outros meios, e, também seria conveniente verificar se o caráter pejorativo da opinião é realmente merecido.” (KUSCH, 2008, p. 19)²⁴

É a partir de uma ética própria, fundamentada no *estar*, muito mais do que no ser, que Kusch (2007) justifica todo o conhecimento popular, contrariamente a tudo que se diz sobre o critério da opinião ser a matriz do conhecimento popular. Impregnado de toda vivência e coerência com seu estado atual, o estar, do homem americano, especialmente mestiço em raça e cultura, compreende as instâncias de seu viver e as possibilidades de seu ser a partir do local de onde situa o seu agir e seu pensar. O solo onde se faz a si, o local de em que adquire seu conhecimento, é este mesmo solo ao qual se construiu a cultura própria e mestiça. Enleada por um sentimento interno de pertencer e de estar, bem como por uma noção externa de Ser, ao qual persegue, e, também com o qual nega-se.

Essa dualidade ser/estar é a causa e a consequência da negação imposta pela ciência e cultura ocidental, colonizadora, que lhe é exterior e a qual, por inclusão violenta, lhe foi outorgada como a verdadeira. Aquela que não pode ser sequer acolhida, pois imposta. Exógena, uma vez que seu estar é exterior. Transplantada, como uma cirurgia cujo paciente recebe o coração de outro, e o corpo, apesar de sobreviver, precisa de vários imunossupressores, uma vez que no seu interior é rejeitado, necessitando uma vez mais de um reforço externo que diminua sua resistência sem destruí-lo. Para o filósofo, a solução pode estar na integração, diferente da exclusão: “Poderia haver, no entanto, uma superação da oposição entre os dois? Poderia ser, por exemplo, por meio de um operador seminal para resolver até mesmo a polêmica entre o pensamento popular e o culto?” (KUSCH, 2007, p.600).²⁵

Essa cisão se orienta por meio da colonialidade dos saberes, que estrutura a partir de um sistema de relações constantemente perpetuado nas mais variadas formas de organizações político-sociais. Nesse sentido, a cultura europeia enquanto dominação se ancora em uma

²⁴ “Sin embargo no está dicho que el pensamiento popular se exprese siempre a través de opiniones, ya que podría hacerlo quizá por otros medios, y además convendría ver si el carácter peyorativo de la opinión es realmente merecido.”

²⁵ “¿podría haber no obstante una superación de la oposición entre ambas? ¿Se podría, por ejemplo, mediante un operador seminal resolver incluso la controversia entre el pensar popular y culto?”

concepção de aprendizagem e de conhecimento que não necessariamente termina com o fim do período decolonial, mas que continua ecoando entre aqueles que foram educados por essa forma hegemônica,

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 110)

Nesse contexto, um desses universos, – o do colonizador, simboliza o saber ocidental dominador – estabelece o que é verdadeiro, certo, legal, falso, errado e ilegal; e, destarte, o que ocorre no outro universo, paralelo, não está sujeito aos mesmos princípios éticos e legais que se aplicam ao lado dominante. A “divisão é tal que o outro universo desaparece enquanto prática, existência e vida real [...]. A qualidade primordial do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença, e da convivência dos dois universos” (SANTOS, 2010, p. 32).

Por pensamento abissal compreende-se um sistema que cria uma distinção entre o que é válido ou não, científico, moderno, como se criasse uma linha invisível que separa as pessoas, comunidades ou grupos em categorias, sendo que a partir disso, hierarquizações culturais são estabelecidas, marginalizando outras formas de conhecimento, comportamentos, crenças e maneiras de fazer que não se direcionem para o pensamento lógico-racional, ou seja, o princípio do pensamento abissal erigiu-se como saber hegemônico ideologicamente violento e marginalizante, uma representação de conhecimento que deva ser alcançada por todos aqueles que almejam o desenvolvimento. Estrutura ancorada sobre o tecnicismo, a burocratização e a normatização que a todos subjuga e aliena como pessoa humana dotada de experiências, linguagem e cultura, conforme explica Santos (2007)

o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas. Já que a validade universal da verdade científica sempre é reconhecidamente muito relativa — pois só

pode ser estabelecida em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos —, de que modo ela se relaciona com outras verdades possíveis que até podem reclamar um estatuto superior mas que não podem ser estabelecidas conforme o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa (SANTOS, 2007, p. 72)

Ao interferir, no entanto, propondo novas formas de se comportar, de agir, de conhecer e ser, essa ação tem necessariamente que se integrar ao já conhecido sobre eles, em um movimento de composição e transformação que ao mesmo tempo preserve as características essenciais, conhecidas. Caso contrário, a ação transformadora transmuta-se em alienação, inserindo de forma arbitrária algo que lhes é estranho, modificando e negando a essência originária de cada ser dessa população. É assim que, para o autor, se dá a adaptação dos indivíduos na escola e “em todo um povo, quando os princípios “ocidentais” de conhecimento e práticas culturais são impostos. Eles causam um estranhamento e um falseamento da realidade. Um “não-ser.” (KUSCH, 2007, v.2)

No entanto, Kusch também afirma que,

Não há dúvida de que um método de negação nega o que é meramente dado no nível da conceituação perceptual ou imediata e vai ao fundo do fenômeno, ou seja, vai do mero dístico ao fundo humano. Mas também é claro que, ao negar dessa maneira, entra-se em um campo de indeterminação. É o campo onde não ocorrem as determinações ocidentais a que se está habituado. Coloca-se então abaixo das diretrizes culturais vigentes, mas entra na área de verdade do objeto de estudo. Enfim, ele entra no campo onde a possibilidade de ser se configura com suas próprias diretrizes e com sua própria vontade cultural que as condiciona. (KUSCH, 2007, p, 559. Tradução nossa)²⁶

Para que se conheça verdadeiramente a essência do que é negado, é preciso que se negue, também, tudo o que é afirmado. É a sua lógica da negação, pois, ao negar aquilo sobre o que devemos ser e negando o que somos, desde um ponto de vista totalizador, negamos a individualidade, afirmando uma falsa ideia de universalidade. Considerando essas reflexões no cotidiano escolar, ao negarmos toda experiência de nossos alunos, seus conhecimentos e saberes, julgamos o que eles devem ter para que se moldem aos princípios universais,

²⁶ “es indudable que un método de negación niega lo meramente dado a nivel perceptivo o de conceptualización inmediata, y llega a la profundidad del fenómeno, o sea va de la mera copla al trasfondo humano. Pero es claro también que, negando así se entra en un campo de indeterminación. Es el campo donde no se dan las determinaciones occidentales a las cuales uno está habituado. Se coloca entonces uno por debajo de las pautas culturales vigentes, pero entra en el área de verdad del objeto de estudio. Entra en suma en el campo donde se configura la posibilidad de ser con sus propias pautas y su propia voluntad cultural que las condiciona.”

afirmando, assim, um modelo generalizante de indivíduos. Como consequência, negam-se as reais singularidades e práticas, adquiridas na vivência e na sua existência real.

Negar todas as afirmações, para Kusch, de forma alguma significa excluir os princípios e saberes necessários, de civilidade e racionalidade. O autor vai além do raciocínio sobre um objeto e adverte que inicialmente “deve-se notar que a negação não é tomada aqui em seu sentido estrito [...] e sim em sua semântica. Uma coisa é usar afirmação e negação dentro da lógica proposicional, com suas leis a priori, e outra quando tomada do ângulo existencial”. (KUSCH, 2007, v.2, p.550. Tradução nossa)²⁷. Significa, na verdade, que diante da negação que esses princípios trazem da realidade de vivências, saberes e experiências, há uma oportunidade de conhecê-los verdadeiramente, e, assim, buscar a integração entre o negado e o afirmado.

O autor sustenta também que a permanência de tudo aquilo que é negado se revela na resistência à aculturação, manifestando-se como substrato cultural, coexistindo, por debaixo de uma dinâmica exterior, que subverte os espaços e saberes, expressando-se como “indisciplina” e desinteresse no ambiente escolar, nas mais variadas formas de comportamento, que se dá também por negação, esta inconsciente ou não, do que lhes é imposto e exigido como norma culta e práticas sociais heterônomas, estranhas:

É um substrato que permanece ignorado e não se registra senão no nível folclórico ou etnográfico, mas oferece sua resistência surda e medida até atingir seu sucesso, não no fato direto do atrito ou do contato de culturas, mas nas qualidades de fraqueza e ficção de ser, seu antagonista (KUSCH, 2007, p. 188-189. Tradução nossa)²⁸

A esse movimento, o autor chama de “barbarismo”. Uma forma de agir segundo uma dualidade imposta, heterônoma, que, como afirmação de um ser fictício, se esvazia a partir do momento que, negado, o sujeito não encontra em si de forma inteligível, os pressupostos do ser que embasa sua ação, pois esses não são reais, são ideais e, também a partir do que lhe é negado, não encontra em sua existência concreta, a sua originalidade essencial. Assim, inconscientemente, retoma, a partir de seus instintos mais primitivos, a fórmula que lhe serve

²⁷ “cabe hacer notar que la negación no está tomada aquí en su sentido estricto [...] más bien en su semántica. Una cosa es utilizar la afirmación y la negación dentro de la lógica proposicional, con sus leyes apriorísticas, y otra lo es cuando se las toma desde el ángulo existencial”.

²⁸ “Es un sustrato que se mantiene ignorado y no se registra sino en el plano folklórico o etnográfico, pero ofrece su resistencia sorda y medida hasta llegar a tener su éxito, ya no en el hecho directo del roce o contacto de culturas, sino en las cualidades de debilidad y ficción del *ser*, su antagonista”

de guia na sua vida ordinária, a paixão. Sentimento originário, oposto àquele de civilidade, inteligível, que lhe é imputado desde um ponto de partida exterior, universalizante, que pouca ou nenhuma realidade possui fora da escola ou das instituições como a igreja, televisão ou meios virtuais.

O indivíduo torna-se produto de uma ambivalência do ser causada pela negação e pela afirmação heterônoma, dos meios de educação, religiosos e culturais, propagados por um processo de aculturação, que tem início com a conquista do continente americano. Esse movimento produziu como que uma espécie de ser dual, “mestiço”, como afirma Kusch (2007b). Esse mestiço é produto da união da cultura europeia com a americana, sobrepondo-se, como conquistadores, e negando os saberes autóctones, ao mesmo tempo em que propaga, através da força e da violência colonizadora, suas normas, costumes, ideais e crenças. Ainda que forçosamente e de forma violenta se sobreponha, os hábitos e os costumes negados não desaparecem, nem são excluídos, permanecem internos ao sujeito tornando-o “ambivalente e mentalmente mestiço porque participa simultaneamente de duas realidades” (KUSCH, 2007, p.22. Tradução nossa)²⁹, encarcerados e relegados, levados a um segundo plano psíquico, eles tomam forma no subconsciente do sujeito fazendo deste um ser simbiótico, pois recebe uma cultura que lhe é estranha, que o cinde enquanto ser real e ideal, eurocêntrico.

Quando o conflito entre ser e estar se torna consciente, emerge uma frustração frente à sua realidade autóctone e aquela ficção do ser universal que lhe é imposta como norma e síntese do cidadão ideal, tornando-o incapaz de agir e se localizar existencialmente perante o mundo e à sociedade, uma vez que sua ambivalência brota como contradição entre o ser e o nada. Sendo assim, age

de forma ambivalente, mestiça, como uma moeda dupla face que mostra, por um lado, a angústia vital do primitivo e, por outro, se considera membro convicto da comunidade civilizada [...] ação europeia, que nada perturba e que tem uma realidade formal e inteligente, cumpre o seu destino com simplicidade nas estruturas, em tudo o que a vida deixou estratificado na forma de sociedade, religião, arte, etc. Funciona com um certo equilíbrio entre realidade e impulso, homem e natureza. Mas quando o equilíbrio não ocorre e a realidade derrota o indivíduo, surge a ambivalência. O artista então se torna desarmonizado. O equilíbrio entre o que ele exclui de sua ação e o que ele leva em consideração do mundo está quebrado e suas ações são apenas uma minúscula colônia do inconsciente. Isso se torna gigantesco e lança uma sombra sobre o ator, por meio da qual a ação, que invade a realidade de um continente estático com sua bagagem de preconceitos mais ou menos

²⁹ “ambivalente y mentalmente mestizo porque participa simultáneamente de dos realidades”

flexíveis, se perde na ambivalência mestiça. (KUSCH, 2007, p 62. Tradução nossa)³⁰

E, porque possui um ser amestiçado, uma simbiose, produto do acultramento europeu e sua realidade autóctone negada, recorre ao barbarismo, que também é resultado desse “agigantamento” de sua ambivalência, por jamais ter participado do processo de civilização e superação pelas quais passou o colonizador, busca na sua própria irracionalidade, na sua crença enraizada, também ambivalente, que lhe toma, enquanto comportamento e paixão. Subvertendo as convicções e propósitos que lhe foram inculcadas de forma heterônoma, no interior do estranhamento causado pela negação da qual é vítima e ator. Nega a si mesmo conscientemente, enquanto é suplantado pelas paixões e emoções de seu ser real.

A barbárie no homem americano, advém, de acordo com Rodolfo Kusch, desde sua formação pré-colombiana e é produto da indeterminação de seu ser existencial, já ambivalente desde essa origem que, já com o desenvolvimento das civilizações Maia, Inca e Astecas, Guarani, Tupinambás e tantas outras, produziram uma dualidade existencial entre o ser de natureza e o ser social, o real e o ideal, na América. Essa ambivalência emerge à consciência, e gera conflitos internos e externos no homem americano, o que somente é “superado pela via emocional” (KUSCH, 2007, p 19), dando vazão a paixões e pulsões violentas. Sem poder recorrer à via inteligível, pois esta é apenas aparente, estranha e exógena, que não encontra “conciliação alguma com a vida real” (p 38), quando essa intervém, ela “não intervém gratuitamente”, cobra uma resposta. Por outro lado, qualquer ação inteligível é vazia de sentido e de realidade mesmo para o homem americano, pois a emoção se sobrepõe, se “agiganta” perante esse ser fictício, anulando-o, manifestando-se como barbarismo.

Kusch propõe olhar de frente para a barbárie, que se tome-a como constitutiva do americano real, de modo que, aceitando-a, adquira-se um conhecimento mais claro de sua influência sobre ele, o autóctone. Que a consciência de que ela é constitutiva e, tem sua expressão diferenciada, tenha aportes para sua superação, ainda que aceitando-a. Reconhecendo

³⁰ “en forma ambivalente, mestiza, como una moneda de doble cara que muestra por un lado la angustia vital del primitivo y por la otra se juzga integrante convencido de la comunidad civilizada[...] La acción europea, a la que nada perturba y que dispone de una realidad formal e inteligente, realiza con sencillez su destino en las estructuras, en todo aquello que la vida ha dejado estratificado em forma de sociedad, religión, arte, etc. Se desempeña con cierto equilibrio entre realidad e ímpetu, hombre y naturaleza. Pero cuando el equilibrio no se da y la realidad vence al individuo irrumpe la ambivalencia. El actuante entonces se desarmoniza. El equilibrio entre lo que excluye de su acción y lo que toma en cuenta del mundo, se rompe y sus actos son apenas una minúscula colonia del inconsciente. Este se agiganta y proyecta una sombra sobre el actuante, por la que la acción, que invade con su equipaje de prejuicios más o menos flexibles la realidad de un continente estático, se pierde en la ambivalência mestiza.”

seu barbarismo enquanto um emergir a partir de uma ambivalência existencial, postulado a partir de uma inteligibilidade fictícia e uma subjetividade enfraquecida, mas não menos preponderante, pois representa o ser real do americano, com suas incongruências, legado cultural, bem como sua geoterritorialidade, constituindo o “estar sendo” proposto por Kusch, e que é dominado pelo processo de aculturação, negador de sua essência, sua heterogeneidade.

O que define uma cultura enquanto tal é o seu estar, diferentemente de afirmarmos seu ser. O estar antecede o ser. Que, para ser, algo ou alguém necessariamente precisa estar. O local, o solo onde se está, fundamenta toda formação cultural, social e emocional em que o indivíduo se encontra ou está localizado, mais se diz de todo conteúdo próprio de uma comunidade, seu *ethos*, do que um lugar definido. É nela que se alcança o ser, a partir do estar. Todo conhecimento produzido nessa ali se transforma em seus hábitos, costumes e comportamentos, em relação a si e ao outro.

A esse *estar-sendo*, da produção cultural e dos saberes fundantes, Kusch denomina Geocultura, aqueles próprios de cada comunidade, que se constroem na relação eu-outro, todos devem ser avaliados e estudados a partir dessa Geocultura de seu povo. Na própria etimologia das palavras Ser e Estar, confirma-se a geoculturalidade dos saberes: “**ser**. [Do lat.*sedere*, “sentar-se”, fundido com formas de *esse*] **8**. Dependere ou resultar de; **13**. Acontecer, suceder; **14**. Achar-se, encontrar-se, em um dado momento; estar.” (FERREIRA, 1999, p. 1841), ou seja, indica passividade.

Curiosamente, a etimologia da palavra *Ser* não existe no latim, embora a conjuguemos enquanto tempo verbal no presente: eu sou, tu és, ele é, nós somos etc. Porém no infinitivo, e aí está a distinção, *Ser* em latim se diz “Esse”, mas não vem de “Esse”, ou seja, não se trata do “Ser” como o concebemos, não é o nosso Ser e sim uma extensão de *Sedere*, do latim, conforme explica Cullen (2020) “nuestro verbo “ser” viene de outro verbo em latín: SEDERE que quiere decir “ESTAR SENTADO”, encontrar-se sentado seria a melhor definição aqui. E a partir desta percepção intelectual da etimologia da palavra *Ser*, Kusch intui a distinção de nossa América Profunda, onde o Estar precede o Ser, que, etimologicamente também, não é o nosso ser latino. Onde, por outro lado,

Estar. [Do lat. *stare*.] Verbo predicativo. 1.Ser em um dado 3. Manter-se (em certa posição): 4. Ficar, permanecer, conservar-se: 7. Ter atingido determinado momento ou estado; Verbo transitivo circunstancial. 9. Achar-se, encontrar-se (em dado lugar, em dado momento); ser presente; 20. Assentar, ajustar-se, ficar, condizer: Verbo impessoal. 22.Fazer Verbo pronominal. 3. Achar-se, permanecer (FERREIRA, 1999, p 829),

O que denota uma condição ativa, um fazer em uma determinada circunstância, ao ponto de atingir, a partir da permanência do seu local presente.

Carlos Cullen (2020) em uma palestra online, assevera a dualidade existencial americana já na etimologia das duas palavras, antes mesmo de explicitar a ambivalência psicossocial na América. Segundo o pensador, a distinção já começa pela derivação da palavra, que se endossa ainda mais quando consideramos a geoculturalidade dos saberes, em que Ser não é uma palavra latina; ela tem sua extensão latina e difere justamente por ser um verbo, para nós, americanos, ambivalentes. Tanto em inglês (Be), em francês (être) e alemão (sein), o verbo significa ser e estar.

A distinção, então, só emerge no momento de crise do ser, da incongruência entre seu estar real e o ser fictício. Nesse sentido, a tese de Kusch, segundo a qual o estar antecede ao ser se explica pela razão única de que para que algo seja, é preciso que esteja. Ainda que o ser perfeito esteja no mundo das ideias, ele necessariamente tem de estar. Como poderia a semente nascer do nada? Se semeio sobre o nada, o que logro colher? Se minha semente tem um local propício, adequado, o local é o estar, ela pode frutificar e multiplicar. Segundo Cullen (2020) esta tese é caríssima ao corpo acadêmico em geral, pois desde Parmênides até os dias atuais, a palavra “sagrada” de toda academia e de toda ciência é “Ser”. Estar, quebra essa hegemonia, bem como desmonta todo um aparato ideológico montado para a implantação de um pensamento único, universal, igual em todos os continentes e onde houver seres humanos.

E essa ideia de universalidade representa o que Kusch (2008, p. 39) denomina de “trampa logica”, um ardid, para uma forma de hegemonização do pensamento. O que vai ao encontro da tese de Shiva (2003) acerca do absolutismo ideológico do pensamento ocidental que ela chama de monocultura do pensar, quando reflete acerca do processo imperativo, bárbaro, de injunção, forçada pelos pressupostos imperiais de sua condição de colonizador, do saber ocidental dominante concatenado ao modo de produção capitalista, especialmente no que diz respeito ao ponto nuclear de sua ação. De acordo com a autora, a monocultura tem sua origem, primariamente na mente e somente depois chega ao solo mediante o entendimento unilateral de mundo:

Além de tornar o saber local invisível ao declarar que não existe ou não é legítimo, o sistema dominante também faz as alternativas desaparecerem apagando ou destruindo a realidade que elas tentam representar. A linearidade fragmentada do saber dominante rompe as integrações entre os sistemas. [...] Desse modo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante

à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local. O saber dominante também destrói as próprias condições para a existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existência de diversas espécies. (SHIVA, 2003, p. 25)

Para a autora, o saber ocidental dominador se apresenta como uma monocultura mental porque “descarta uma pluralidade de caminhos que levam ao conhecimento da natureza e do universo” (SHIVA, 2003, p. 80). Nesse contexto, os sistemas locais se apoiam em uma visão ampla dos procedimentos e técnicas de agricultura, o que possibilita a seus integrantes compreender e dominar as formas de utilizar um número maior de sementes e variedades de espécies do que a cultura técnica tem catalogadas e patenteadas. A monocultura da assimilação faz com que aqueles que ratificam, certificam e legalizam os saberes científicos voltem-se para a floresta a partir de uma perspectiva que supõe unicamente a possibilidade de sua exploração econômica, e não na sua relação com o aglomerado que forma a natureza, bem como com toda contribuição que ela dá ao solo e para as múltiplas práticas da comunidade.

O conceito de monocultura permite aqui refletir sobre a persistência de muitas formas de produção de ausências de saberes, sobre os quais Santos (2007) salienta que a “ideia” de que só há um saber rigoroso: o saber científico; conseqüentemente, outros saberes não têm a validade nem o rigor, nem a exatidão desse tipo de conhecimento. Desta forma, a monocultura restringe de imediato, se apossa do presente, eliminando outras realidades que ficam fora dos princípios científicos da sociedade.” (SANTOS, 2007, p. 28). Nesse regime de supressão, muitas experiências inestimáveis são preteridas, excluídas por meramente não se amoldarem ao ideal científico – que, sem grandes pormenores, nem mesmo as teorias ditas científicas cumprem seus ideais de objetividade e neutralidade –, se tornam impercebíveis no campo dos saberes. Tais métodos e técnicas ocasionam, pois, um enorme desperdício de experiências.

Esses conhecimentos são substituídos pelos dos conquistadores europeus e impõem-se desde a perspectiva de sua visão de mundo e a ciência como a fonte do conhecimento humano. Implantando como que uma “monocultura”, única, absoluta, universal; tratando como “erva-daninha” qualquer manifestação de cultura ou conhecimento americano, de forma que a única e verdadeira, aquela que a todos deve alimentar é a “ciência”. Outras formas de expressão tornaram-se infundadas, falsas, fazendo da própria América um território marginal, a ser conquistado e convertido.

Cullen (2020) aponta outro aspecto do domínio intelectual do ocidente, através de um conceito que é como que “sagrado” desde Parmênides até nossos dias: a certeza. Esta não somente exige uma forma clara e distinta de exposição e construção do conhecimento, como

exclui todas as outras possibilidades que não se adequam aos seus parâmetros. Dominante e negadora por essência e por suas características estruturais, elimina toda e qualquer forma de manifestação para reinar sobre tudo e todos e não admite nada mais que ela. Como paradigma da verdade, é absoluta.

Teoricamente, a chave para a compreensão do domínio do ser sobre o estar e suas consequências para a constituição do homem americano reside no que Cullen denomina “resistência inteligente”. Resistir de forma inteligente é a chave para a integração estar-sendo. O autor menciona como o mestiço americano resiste à aculturação imposta pelo dominador, como cultura.

Rodolfo Kusch (2007) define essa resistência com uma palavra tomada das ciências biológicas: fagocitose. A cultura ocidental é metaforicamente ingerida e digerida. Ela serve de alimento que mantém o corpo forte e disposto para a ação. No entanto, ela não é o corpo, este se utiliza dela; digere, elimina as células mortas e reforça aquelas que necessitam de proteínas e minerais. Kusch entende que esse processo ainda é inconsciente, como um procedimento de aculturação por exoginia, diferente do desenvolvimento cultural a partir de onde se está, endógeno. Uma interação dramática, em que a cultura e o saber dominante são absorvidos pelos povos dominados de maneira que incorporam o novo e assimilam o que lhes é vantajoso, excluindo aquilo que lhes é estranho e prejudicial, como maneira de equilíbrio entre os saberes. Tornando esse novo saber, uma forma de sabedoria de vida.

Ademais, essa oposição entre ser e estar e o resultante equilíbrio entre eles, através desse elemento conceitual denominado por Kusch de fagocitação, apresenta-se como um movimento dialético, em que o Colonizador é antítese, e, do processo de fagocitação, surge o homem americano, resultado do encontro “da absorção das coisas boas do Ocidente pelas coisas da América, como forma de equilíbrio e reintegração do humano nestas terras”. (KUSCH, 2007b, p. 18-19. Tradução nossa)³¹

Assim, geoculturalmente, quando o colonizador aqui aporta, impõe sua cultura de modo a excluir o estar americano. Propõe que para sair “da barbárie, da mudez cultural; para que seja civilizado” (CULLEN, 2020), e salvo por Deus, impõe-se que **seja**, na medida do conquistador. E para que seja, é preciso que abandone seu **estar**. A partir da certeza da evolução que o processo civilizatório traz para o solo recém conquistado, necessário é a implantação de um único pensamento, dominador. Sem que possam coexistir, o conquistado é excluído de seu

³¹ “de la absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras”

próprio estar-sendo, para assumir uma forma exógena de ser; aculturado e negado. A negação de si, é a própria aceitação da barbárie com que o colonizador impõe.

A fagocitação perpassa toda história dos povos, desde a mais remota antiguidade, chegando à nossa contemporaneidade e trata-se de um conceito vital. É diferente do que “os técnicos da Filosofia da Cultura denominaram como “aculturação para explicar o contato entre culturas” (KUSCH, 2007, v2, p. 179. Tradução nossa)³², pois a aculturação diz mais sobre a adoção e uso de objetos, de modos, maneiras de se vestir, produzir comportamento, bem como a maquinaria cultural implantada pela burguesia capitalista nas terras dos povos conquistados e colonizados. Tem a ver com uma forma de sobrevivência e permanência em seu estar, daqueles que são violentados, escravizados e somente podem sobreviver através de uma lógica interna que os leva a adotar aqueles comportamentos e costumes que mais lhes convém para a manutenção de sua existência sem lhes arrancar de sua subjetividade originária, ao mesmo tempo em que lhe permite transitar de forma a progredir em seu estar cultural, sem perder-se na aculturação de dispositivos que promovem a aculturação.

Do alinhamento entre ser e estar, surge a fagocitação. Do subsolo de uma América tida como suja e fétida, diante da pureza imaculada do ocidental, urge para os povos dominados ascenderem à condição europeia, mantendo no subsolo cultural sua pulcritude, “e nesse julgamento sobre o fedor da América e sobre a imaculada limpeza ocidental, está implícito nele o desejo de esconder uma raiva que ninguém quer ver” (KUSCH, 2007, v2, p. 18. Tradução nossa)³³, sem eliminá-la ou esvaziá-la de seu estar, pois o estar é a condição para o ser.

A fagocitação, ao contrário da aculturação, não é passiva, mas dinâmica e ativa, é a necessidade de sobrevivência perante o que lhe nega. Por outro lado, essa atitude é ocultada e reprimida, frente à necessidade vital de se assemelhar à cultura ocidental, no que ela tem de melhor e de claro proveito à sua existência. Ser e estar, assim são dois extremos da experiência humana antiga, em que o primeiro está comprometido com sua pureza, o segundo com sua pulcritude, carregada de medo do extermínio, ao passo que o primeiro aponta, em sua ideologia cultural para o triunfo ilimitado. Assim, a fagocitação é um momento criativo que emerge e dá sentido ao fato de viver.

Dessa forma, ao invés de parecer dramática, a fagocitação é a saída dialética para um emergir americano, uma incorporação positiva, visto que não se impõe nem nega, ela surge

³² “los técnicos de la filosofía de la cultura ya han hallado el concepto de "aculturación" para explicar el contacto entre culturas”.

³³ “y en el juicio aquel sobre el hedor de América y sobre la afanosa pulcritud, se halla implícito el afán de encobrir una ira que nadie quiere ver”.

como um equilíbrio, uma espécie de fruto e permite a passagem do ser para o estar, nesta mesma ordem.

A saída está, então, no interculturalismo enquanto forma de estar-sendo, o qual implica a aceitação das várias culturas como manifestação de saberes e conhecimentos localizados no interior dos mais variados agrupamentos. A integração dos saberes locais e plurilocais configura-se como a Geocultura dos Saberes que se apresenta a partir do compartilhamento desses, dos mais variados locais e origens. Na Geocultura dos Saberes predomina o estar-sendo-*assim*, em que “*assim*” é exatamente a forma como se apresenta o seu estar cultural, diferente em cada localidade. E, novamente, o local, tem menos a ver com a posição geográfica e mais com os saberes coletivos produzidos em cada comunidade, de acordo com suas necessidades e contingências.

Exatamente como se produziu todo arcabouço da ciência ocidental, localizada em um continente que exigiu no estar de suas comunidades as ações necessárias para sobreviver e dominar a si e a natureza para a formação da constituição de seu ser, estando. A exigência do estar caracteriza a interculturalidade, sendo que sua aceitação e integração, contribui para o projeto de constituição do Ser americano, proposta por Kusch e outros pensadores da América.

Também há que se advertir que, o multiculturalismo enquanto ideia pode se apresentar como mais uma armadilha universalizante, a partir do momento em que há, ao contrário da integração, sua inclusão em uma pauta dominante. Já como conceito, pode servir como mercadoria cultural, vendida para se lograr lucros e, uma vez mais, a dominação ideológica ocidental. A simples aceitação de sua existência, como multiplicidade de culturas nada impede de ser absorvida e transmutada em discurso de inclusão, um objeto.

É justamente contra esse efeito da aculturação e da ideologização do multiculturalismo, que adverte Cullen (2020) quando afirma que “devemos resistir com inteligência aos ditames e “trampas” do pensamento dominante colonizador. Por outro lado, o interculturalismo, como cultura e saberes compartilhados, pode ser reconhecido “enquanto uma Geocultura dos saberes”. Fora desse âmbito ela se torna uma mercadoria de universalização do pensamento único e dominante, ocidental.

Como tal integração poderia operar? O ponto chave para a integração é a educação. O capítulo seguinte retoma a discussão da negação, em que a educação cumpre um papel estratégico, isto é, uma ferramenta utilizada como elemento de dominação e aculturação.

Capítulo 3: Por uma filosofia da educação à luz de Rodolfo Kusch

Este capítulo apresenta-se como um ensaio para uma filosofia da educação a partir do pensamento de Rodolfo Kusch, com ênfase nos conceitos de negado e de aculturação, aplicados à forma atual em que se apresenta e se estrutura a educação contemporânea, a qual compreendemos precisar ser negada. Nesse contexto, negar não significa excluir, como faz a lógica ocidental, mas passa pela negação da negação. Se o pensamento americano é negado enquanto intercultural, há que se negar essa negação e resistir às mais variadas formas e tentativas de excluí-lo em nome de uma universalização da ideologia imperialista ocidental. Trata-se mais da resistência à negação, do que a exclusão do pensamento ocidental, recusa da negação da nossa cultura originária, americana, ponto de partida que possibilita emergirmos a partir do nosso estar-sendo-assim.

3.1 A educação na América não é americana

Há um consenso de que a educação deve ultrapassar os limites geográficos do local em que ela atua. Isso, juntamente com as configurações atuais das civilizações pós-modernas, se deve ao movimento de globalização da cultura e das economias, formando o que se convencionou denominar de sociedade global. Uma tentativa de ação que visa universalizar e partilhar o conhecimento técnico, os saberes culturais, as práticas sociais e econômicas do ocidente, uma vez que os países mais desenvolvidos buscam ampliar sua atuação e domínio econômico através do comércio e da economia e a dessa forma, a cultura torna-se também, comercializável.

O elemento cultural como mercadoria de consumo exerce uma função maior do que simplesmente somar-se ao rol de produtos de cunho econômico e comercializáveis. Dotado de função ideológica, acaba por convencionar os sujeitos a uma cultura que universaliza de modo globalizante uma ideia e uma estrutura de sociedade, afirmando-se como agente catalizador do modelo de sociedade vigente, capitalismo de consumo.

Logo nos momentos iniciais de sua gênese, a instituição escolar cumpre papel de formar de maneira a padronizar os comportamentos e habilidades, objetivando um protótipo único, que torne os indivíduos como que iguais, em comportamentos e ações, universalizando o sujeito, se isso é possível, ou seja,

distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam. (FOUCAULT, 1987, p 207)

Nos estudos acerca da História da Educação, a maioria dos historiadores concordam que a Escola enquanto instituição, nasce das transformações e necessidades sociais como um instrumento de apoio e manutenção, um suporte ao momento de transição de cada sociedade. Uma vez que o processo educacional e de formação dos indivíduos é próprio de toda a história do homem, afinal, desde os tempos mais remotos, os filhos recebem a educação de seus pais, visando passar de geração para geração o aprendizado e as formas de sobrevivência. Assim,

a transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. (ARIÈS, 1986, p. 10).

As técnicas de caça e de plantio, a observação do tempo e das mudanças de estações, os alimentos que mais se adequam a cada período do ano, os períodos de chuva e estiagem, todo esse conhecimento era transmitido de geração para geração como forma de perpetuação de saberes, de manutenção e proteção para as comunidades.

A escola enquanto forma institucionalizada e materializada para o processo de transmissão de conhecimentos, como uma instituição reguladora dos saberes, tem sua origem com o advento do Iluminismo e passa a se afirmar com a revolução burguesa, em um momento em que a

consciência diferenciada da existência humana significou um deslocamento das formas tradicionais de aprendizado social. Não era mais a natureza que guiava a transformação da criança em adulto, mas uma educação racionalizada, capaz de refrear as forças dessa natureza, moldando-as aos limites da razão. É nesse contexto que surgem os primeiros tratados pedagógicos. (GOUVEIA, 2004, P. 272)

A missão Iluminista de libertar o homem de sua ignorância, de retirá-lo da escuridão e levá-lo para as luzes da razão contempla seu ideal na educação dos indivíduos, na formação

para a razão, que será a precursora da liberdade. E a escola tem papel fundamental nesse processo, pois é o agente civilizatório, é nela onde se realizará o sonho emancipatório. Por meio da escola, serão supridas as necessidades de uma nova ordem em transição, que busca na educação de seus indivíduos a adequação a essa outra estrutura. Assim, a necessidade de formar e conformar os sujeitos para que se adaptem e possam contribuir para o desenvolvimento de uma nova sociedade é uma realidade na qual a escola é primordial. Ela irá propiciar a manutenção e o desenvolvimento de uma nova mentalidade, para superar o antigo regime social, comportamental e cultural, bem como colaborar com todo avanço econômico propiciado pelo mercantilismo, pela colonização e expansão do capitalismo, em que as

formas “civilizadas” de conduta disseminaram-se por essas outras áreas em razão e na medida que nelas, através de sua incorporação à rede cujo centro ainda é o Ocidente, a estrutura de suas sociedades e de relacionamentos humanos também está mudando. A tecnologia e a educação são facetas do mesmo desenvolvimento total. Nas áreas por onde se expandiu o Ocidente, as funções sociais a que o indivíduo deve submeter-se estão mudando cada vez mais, de maneira a induzir os mesmos espíritos de previsão e controle de emoções como no próprio Ocidente. (ELIAS, 1993, p. 212)

No âmbito cultural, a escola cumpre o papel de conformidade com as exigências sociais vigentes, especialmente o cristianismo, através da Igreja Católica e principalmente com as igrejas protestantes que disseminam a educação popular, como premissa da necessidade de que era preciso que os indivíduos tivessem acesso às escrituras Sagradas. De maneira geral a educação cristã representou uma ferramenta substancial para a sua expansão.

Do mesmo modo, em âmbito econômico, a expansão do capitalismo industrial, através da revolução burguesa e com o crescimento da urbanização na Europa, tem a escola como sua principal aliada. A necessidade de mão de obra capaz de se adequar às novas exigências culturais, promovem uma educação para as novas relações de trabalho que estão surgindo, as quais não se restringem somente aos processos de produção, mas tomam âmbito social, nas dinâmicas entre os indivíduos. Enquanto agente de treinamento, a escola tem como meta a fundamentação de uma nova ordem cultural que vai se expandir como suporte a uma nova ideia de mundo, de homem, na sociedade da razão, da técnica e do desenvolvimento tecnológico. Tudo isso com o amparo da nascente burguesia que irá se afirmar enquanto classe, exercendo sua influência na cultura, na economia e em todos os âmbitos comportamentais e culturais

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a

dependem de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. (ADORNO, 1995 p. 43)

Da perspectiva do dominado, do oprimido, a escola promove a aculturação sistemática. Trata como iguais os diferentes, acomodando-os arbitrariamente sob uma única ótica a monocultura eurocêntrica. Promove a unificação de várias culturas em uma só. Historicamente, desde os processos de colonização, esses modos de organização são práticas de dominação promovidas pelas ferramentas da aculturação e da escravização.

No caso da América, quando aportam aqui, os colonizadores ignoram a diversidade dos povos presentes: Incas, Guaranis, Sioux, Inuítes, Maias, Caingangs, Tupinambás, Abenakis, Astecas, entre outros das mais variadas etnias, todos tratados com uma única denominação: *índios*. Suprimindo e excluindo todas as multiplicidades culturais, comportamentais, linguísticas, geoculturais, que são aglomerados sob o objetivo colonizador de transformá-los em uma única cultura ocidental.

Ao chegarem ao continente americano, os colonizadores portugueses, ingleses e espanhóis usam a educação como forma de aculturação e dominação entre os povos daqui, de forma que estes se adequassem às suas exigências. Maneiras de imposição ideologicamente violentas, físicas e psicológicas, que retiram do seu lugar os povos nativos, transferindo-os para um estar exógeno, alheio a seus costumes e comportamentos, de maneira que se adaptem a uma cultura que aporta no continente, invasiva, excludente, introduzindo o processo colonizador, através da aculturação e da escravidão.

Neste âmbito, a educação tem papel importante, promovendo a pacificação através da servidão, da captura de indígenas para que servissem como escravos, “domando-os” por meio da inicialmente religiosa jesuítica, a fim de introduzir os habitantes daqui a uma nova forma de relação social entre colonizador/colonizado, dominação/servidão. Neste sentido, o papel da igreja é fundamental para a aceitação dos habitantes americanos do “seu destino” enquanto

civilização inferior e adoção de uma nova cultura que os levará ao desenvolvimento e progresso espiritual e social.

Demerval Saviani (2019) indica que o Brasil passa a fazer parte do mundo cristão ocidental quando de sua descoberta e que o processo de colonização sofre vários reveses, sendo que somente com a instalação de um governo monárquico, o processo colonizador poderá lograr êxito. Deste modo, segundo afirma o autor, foi através da ocupação governamental baseada em três pilares: educação, colonização e catequese, que a dominação do novo mundo foi mais efetiva. A partir dessas premissas instituiu-se em 1549, com Tomé de Souza, o Primeiro Governo Geral, que traz consigo alguns jesuítas encarregados do processo de aculturação através da catequização dos nativos:

Convenceu-se, então, o Rei da necessidade de envolver a Monarquia na ocupação da nova terra. Instituiu, pois, um governo geral no Brasil, nomeando para essa função Tomé de Sousa. [...]. O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549, trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios: “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fê católica” de modo que os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fê” (Dom João III, 1992, pp 145 e 148). (SAVIANI, 2019, p. 25)

Saviani (2019) analisa esses pilares, sobre os quais se assenta o processo de aculturação no Brasil e esclarece que a educação teve papel fundamental em todo o processo de dominação.

Segundo Torrinha (1945, p.163) “a palavra “colonização” deriva diretamente do verbo latino *colo*. Os dicionários registram os seguintes significados para o verbo *colo*, *colui*, *cultum*, *colere*: 1. cultivar; 2. morar; 3. cuidar de; 4. querer bem a, proteger; 5. realizar; 6. honrar, venerar (TORRINHA, 1945, p. 163)”, ou seja, na etimologia da palavra, já está intrínseco o caráter de ocupação, de cultivo de um local ou mais, definição que torna mais claro o processo de colonização não só no Brasil, bem como em toda a América, conforme amplia Saviani (2019):

Os dois primeiros significados deram origem à palavra “colonização”. *Colo* significou, na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. Um herdeiro antigo de *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia” (BOSI, 1992, p. 11). Alfredo Bosi esclarece-nos, ainda, citando o Dicionário etimológico da língua latina, de Augusto Magne: “*Colonus* é o que cultiva uma propriedade rural em vez do seu dono; o seu feitor no sentido técnico e legal da palavra”. E conclui: “Não por acaso, sempre que se quer classificar os tipos de colonização,

distinguem-se dois processos: o que se atém ao simples povoamento, e o que conduz à exploração do solo. Colo está em ambos: eu moro; eu cultivo” (BOSI, 1992, pp. 11-12). “Colônia” significa, pois, espaço que se ocupa mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar. (SAVIANI, 2019. p. 26)

A educação torna-se, assim, na análise de Saviani, a extensão da colonização, tanto no que diz respeito à análise etimológica da palavra quanto ao processo mesmo, que tem na catequese, aliada à dominação e invasão violentas, a docilização dos nativos de América.

Assim, a educação pode ser vista tanto como formação interior, quanto exterior. A primeira, por ser aquela na qual o sujeito desenvolve suas habilidades, psíquicas e comportamentais e motoras, comunitariamente. A segunda, como um processo que necessita do outro para que se efetive, formação social através da prática, da aprendizagem e do convívio, também em comunidade. No caso da formação cultural do continente americano, o outro representa o estranho, exógeno, não comunitário, características próprias da educação colonial europeia, que apesar de exterior tem consequências que impactam a constituição da subjetividade. O que denota o caráter excludente na formação e na implantação da cultura europeia. Citando Manacorda, Saviani esclarece o caráter exterior da educação nas colônias americanas, situando a educação na América como não americana,

Manifesta-se aqui o significado de educação, tanto em termos amplos, no que ela coincide com cultura enquanto “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações [...] como em termos mais específicos, enquanto tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar. Entendendo a educação como um processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos. Manacorda (1989, p. 6) acredita poder sintetizá-los em três pontos básicos: “na inculturação nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício”. Ora, no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (SAVIANI, 2019. p. 27)

E todo esse processo desemboca na inautenticidade cultural; em uma ambivalência existencial, que faz do homem americano um dependente de todo saber cultural e científico. E podemos acrescentar também, comportamental, no que diz respeito a tomadas de atitude, a formas e práticas sociais, econômicas, na maneira como nos vestimos e nos padrões de

consumo, todos exógenos, influenciados e educados pelos padrões europeus de comportamento e produção de bens, a ambivalência existencial sempre prevalece. Um continente, formado e educado, por mais de quinhentos anos para ser uma extensão da Europa (a América foi denominada Novo Mundo), revela-se dual, em comportamento e razão. Aos nativos da terra, aculturados, aos africanos, aos portugueses e tantos outros europeus que aqui vivem, enfim, aos mestiços, que são os descendentes diretos de toda essa multiplicidade étnica e cultural; a esses, devido à lógica racional e à formação cultural recebida ao longo dos séculos, não se enxergam nem como nativos nem como europeus, sendo assim negados de sua essência. São nativos americanos? São europeus? Não são nada? O Terceiro excluído?

Também entre os povos africanos, violentamente arrancados de seu estar, escravizados pelo europeu, a educação (que não significa necessariamente a escola) teve papel fundamental para a aceitação e resignação com sua atual condição perante a civilização europeia. A condição de inferioridade cultural, social e econômica, bem como as relações espirituais e suas crenças, consideradas impróprias e até demoníacas, que levariam seus praticantes à condição de condenados ao inferno perpétuo. A aceitação da cultura e das relações sociais eurocêntricas toma proporções universalizantes, em que a única e real possibilidade de evolução é a cultura cristã ocidental, sendo que para além dessa esfera o que se tem é a exclusão, ser relegado à condição de miséria, pobreza e subdesenvolvimento como resultado de crenças e práticas culturais ultrapassadas, e inferiores.

Kusch, (1976) assinala essa dualidade quando afirma que fomos completamente desconstituídos de nosso *estar-sendo*, através de uma espécie de transplante cultural, em que o órgão considerado deficiente é retirado e introduzido o novo órgão. Como na colonização, esse novo órgão foi rejeitado, mas não inteiramente a ponto de eliminar o receptor que, com tratamento adequado (educação e violência imperialista) manteve ativo o funcionamento do corpo a ponto de a adaptação se tornar possível e aceitável. Porém, as consequências foram e são visíveis na sociedade americana que, dependente da cultura exterior, mantém-se exógena de si mesma, em um processo de autoalienação permanente

Estamos então absolutamente certos de que não somos constituídos pela cultura popular? Se existe um abismo entre nós e a cultura popular, é porque esse abismo existe em nós. É sobre a distância que se marca principalmente aqui na América entre o nosso trabalho consciente, no chamado pátio dos objetos (Hartmann), e o nosso cotidiano. Não alcançamos um grau suficiente de autenticidade para transferir o que é cotidiano para o nosso trabalho consciente. Este é um dos problemas fundamentais da nossa colonização. Entidades como partido político, universidade, igreja, estado são responsáveis por nosso desenraizamento, ou melhor, nossa incapacidade de nos

reconectarmos com nossas raízes. Deve ser porque todas essas entidades foram importadas. Mas eles estão sendo bloqueados por nossas próprias raízes: as nossas e as do povo. É por isso que nosso trabalho consciente e profissional é deficiente, se comparado ao do ocidental. Mas isso, por sua vez, marca uma diferença plausível. Em nosso déficit está nossa autenticidade. Portanto, é conveniente, para finalmente alcançar uma práxis americana, evitar a questão de uma cultura popular e, em vez disso, ensaiar uma decisão cultural. (KUSCH, 1976, 146. Tradução nossa)³⁴

3.2 A escola como local de negação e aculturação

Segundo Aristóteles, na política, um dos primeiros pressupostos para a boa vida e a convivência entre os indivíduos é o reconhecimento desses como seres políticos e sociáveis, sendo impossível ao homem deixar ou não de conviver com seus semelhantes, uma vez que, segundo Aristóteles,

evidentemente o Estado está na ordem da natureza e antes do indivíduo; porque, se cada indivíduo isolado não se basta a si mesmo, assim também se dará com as partes em relação ao todo. Ora, aquele que não pode viver em sociedade, ou que de nada precisa por bastar-se a si próprio, não faz parte do Estado; é um bruto ou um Deus. A natureza compele assim todos os homens a se associarem. (ARISTÓTELES, 1996, p. 14)

Sendo compelidos à associação, evidentemente conflitos e diferenças de personalidade e comportamentos se apresentam, como algo natural, característico de cada um enquanto componente de um todo. No entanto, é necessário a conscientização das diversidades e desigualdades entre cada um e o respeito mútuo, ação que se torna parte integrante da busca pelo bem viver nessa comunidade, posto que todos convivem dia a dia, e a interação, o desenvolvimento da amizade entre os indivíduos concorre para a reciprocidade e para o tratamento justo entre eles e para com o todo.

³⁴ “¿Estamos entonces absolutamente seguros de no estar constituidos por la cultura popular? Si hay un abismo entre nosotros y la cultura popular es porque ese abismo se da en nosotros. Se trata de la distancia que especialmente aquí en América se marca entre nuestro quehacer consciente, en el así llamado patio de los objetos (Hartmann), y nuestra vida cotidiana. No hemos logrado el suficiente grado de autenticidad para trasladar eso que es cotidiano a nuestro quehacer consciente. Va en esto uno de los problemas fundamentales de nuestra colonización. Entidades como partido político, *universidad*, iglesia, *estado*, son los responsables de nuestro desarraigo, mejor dicho, de nuestra incapacidad de reconectar con nuestras raíces. Ha de ser porque *todas esas entidades fueron importadas*. Pero van siendo bloqueadas por nuestras propias raíces: las nuestras y las del pueblo. Por eso nuestro quehacer consciente y profesional es deficiente, comparado con el del occidental. Pero esto por su parte señala una plausible diferencia. En nuestro déficit está nuestra autenticidad. De modo que conviene, a los efectos de lograr al fin una praxis americana, soslayar la pregunta por una cultura popular, y en cambio ensayar una decisión cultural.”

Para que a boa convivência, a amizade e o bem de todos seja o fim maior a ser alcançado, algumas disposições individuais acerca de cada elemento do todo devem ser levadas em consideração, uma vez que a consciência do bem e sua busca também são objetos de estudo e reflexão por Aristóteles. O filósofo elenca alguns pré-requisitos, para que seja bem-sucedido e, sem o qual, uma comunidade de forma alguma pode alcançar a unidade. Ele denomina virtudes às qualidades que devem reger os relacionamentos coletivos, bem como as ações individuais, que formarão, a partir de indivíduos virtuosos, uma comunidade justa e boa.

A partir delas, as virtudes, pode-se tentar responder a como buscar uma melhor forma de viver e conviver em sociedade, e, aqui podemos aproximar esses conceitos à vivência na escola e sala de aula, objetivando uma forma adequada de relacionar-se; os alunos entre si, com professores e com os outros na condição de uma relação social, unindo essa procura pelo bem individual na convivência harmoniosa, objetivos da ética e da política, respectivamente. Segundo Ramos, para que isto seja viável, “o filósofo insiste na tese de que é preciso identificar fins que são bons em si mesmos, os quais não só antecedem como também servem de critério objetivo para aquilo que é correto fazer” (RAMOS, 2010, p. 28).

Ainda que esses mesmos fins e objetivos façam parte, ou, de outra maneira, sejam contemplados nos currículos e objetivos educacionais há, na organização destes mesmos dispositivos curriculares, algo que determina de forma unilateral, um ato de negação dos saberes, éticos, morais, intelectuais e até práticos, adquiridos por alunos e professores, durante o percurso de suas vidas em suas comunidades e locais de vivência, onde estão enraizados e participam colaborativamente, sendo protagonistas na construção de si.

Uma multiplicidade de técnicas e metodologias que sempre estão fragmentadas de forma tal que de um modo ou de outro deixam um vazio em suas aplicações, que é justamente aquilo que é negado e não se incorpora em metodologia alguma. Assim reflete, Kusch, quando afirma que,

A verdade é que essa pluralidade de doutrinas nos faz sentir como se estivéssemos cobertos de rótulos, e descobrimos que muitos aspectos de nós mesmos não são contemplados. Além disso, a localização, sabemos, é sempre parcial, como se estivéssemos metade em algo, e falta algo de nós que não fomos capazes de incorporar. Parece que há uma externalização do conhecimento, certamente porque o próprio conhecimento se tornou complicado. Mas somos sempre como sujeitos passivos perante o

conhecimento que chega, que penetra e se deposita. (KUSCH, 1976, p 16. Tradução nossa)³⁵

A racionalidade, a universalização de normas e condutas na educação, termina por excluir e negar todo arcabouço moral, intelectual, ético e prático que esteja em contradição com seus pressupostos constituídos e partilhados comunitariamente,

Em princípio a negação ou exclusão se dá quando se admite apenas uma forma de se conceber e construir o conhecimento, práticas e saberes, e de modo generalizante, todo o aprendizado. Por exemplo, um aluno que apresenta certa dificuldade em um assunto determinado, ou disciplina escolar e é tratado como se sua dificuldade representasse, na verdade, sua total incapacidade para aprender, e de maneira mais abrangente, sua personalidade. Ao afirmar que o aluno não sabe e em casos mais graves, afirmar que o aluno é “burro”, a escola estabelece rótulos para os estudantes, o que comumente é internalizado, tornando, por repetição, parte de sua afirmação pessoal quando se diz de si mesmo, de tal maneira que essa internalização se torna uma crença, fabricada pela escola. Esse processo funciona como se o aprendizado de uma técnica de cálculo, por exemplo, definisse todo o estar e o ser de alguém. Ao mesmo tempo em que, aparentemente, calcular, ou recitar algo, decorar uma data histórica e repeti-la, represente uma capacidade intelectual absoluta que define um estado pessoal ou personalidade.

Refletindo sobre um contexto parecido, Rodolfo Kusch (2007) relata como foi qualificado na infância e como passou se sentir de acordo como foi rotulado, quando, não entendendo o conteúdo que estava sendo trabalhado, foi avaliado negativamente, tanto por seu professor, quanto por si mesmo, em suas próprias palavras:

Todos nós estudamos a lição do dia, mas não entendemos mais nada. E ele apenas nos chama. Lá estamos nós balançando de um lado para o outro, enquanto balbuciamos uma coisa ou outra. Os primeiros segundos parecem horas. O primeiro tropeço ocorre. A professora diz definitivamente: "Não é assim, senhor." Tentamos mais uma vez. O professor não se compromete. Ele deve estar de mau humor. Finalmente, vem o pior, a condenação. "Sente-se."

³⁵“Lo cierto es que esta pluralidad de doctrinas nos hace sentir como si estuviéramos revestidos de etiquetas, y descubrimos que hay muchos aspectos de nosotros mismos que no están contemplados. Es más, la ubicación, lo sabemos, siempre es parcial, como si estuviéramos a medias en algo, y falta algo de nosotros que no hemos logrado incorporar. Se diría que hay como una externación del saber, seguramente porque el saber mismo se complicó. Pero siempre estamos como sujetos pasivos ante el saber que llega, que penetra y se deposita.”

Você não sabe de nada. A sua nota é um." De agora em diante, somos simplesmente um aluno "um". (KUSCH, 2007, p. 564. Tradução nossa)³⁶

Atos e qualificações como a relatada por Kusch acontecem e se disseminam por todas as escolas. Os saberes exercem com absolutismo o papel de regulador absoluto. Ou se sabe, ou não. Àqueles marcados pelas dificuldades cabe o não-saber, e conseqüentemente o não-ser internalizado por praticamente todo o ciclo escolar, estendendo-se para além dos muros da escola, criando raízes na personalidade do indivíduo, que se vê destituído de si mesmo, por uma lógica institucionalizada que normatiza a exclusão, tornando única toda e qualquer forma de se obter conhecimento, seja técnico ou para a vida, moral ou ético. Tais práticas institucionalizadas, não se atem às características individuais nem coletivas dos sujeitos ali presentes, que obtêm seus saberes a partir do local de onde advém, em suas comunidades fora da escola e dos laços constitutivos da racionalidade universal.

A escola é, por primazia, o local onde se encontram e convivem a diversidade e a pluralidade culturais sociais e comportamentais. Também local e abrigo é a escola, em que toda essa multiplicidade se apresenta das mais variadas maneiras, formando um complexo de saberes, que convivem e se integram, com uma amplitude tal que, em certos momentos emerge dela o conflito como um choque de ideias, de culturas, de locais onde estão os sujeitos, de comportamentos.

Um lugar em que todas essas práticas e saberes confluem de maneira tal que permanecem, advindos dos mais diferenciados lócus culturais, sociais e comportamentais, apesar mesmo da atividade primordial da escola, que é unificar e tornar universal a multiplicidade, convertendo-a em unicidade. De modo que a convivência pacífica seja a norma a ser objetivada e praticada no seu interior, de forma que elas se ampliem e alcancem também o seu exterior, formando as bases para uma sociedade ética e pluricultural.

Se à escola cumpre o papel de formar para o respeito à diversidade, ao interculturalismo e ao outro enquanto indivíduo e cidadão, como explicar, a partir desses pressupostos da formação pela educação escolar, as disparidades entre o que se pretende e o que realmente ela forma? Como explicar, a partir desses mesmos objetivos educacionais a realidade atual de uma

³⁶ "Todos estudiamos la lección del día, pero ya no entendemos nada. Y justo nos llama a nosotros. Ahí estamos balanceándonos de un lado a otro, mientras balbuceamos una que otra cosa. Los primeros segundos parecen horas. Se produce el primer tropiezo. El profesor dice terminante: "No es así, señor". Intentamos una vez más. El profesor no transige. Debe estar de mal humor. Al fin, viene lo peor, la condena. "Siéntese. Usted no sabe nada. Tiene un uno". De ahora en adelante somos simplemente un alumno como "para un uno".

sociedade misógina e racista, que não respeita a diversidade? Limitando-nos às questões educacionais acima descritas, podemos questionar: a realidade social atual, é produto da educação escolar que ela mesma recebeu? Sobre isso, Bourdieu afirma que,

considerando-se a complexidade da rede de relações através da qual se realiza a função da legitimação da ordem social, seria vão, percebe-se, pretender localizar o seu exercício num mecanismo ou num setor do sistema de ensino; todavia, numa sociedade dividida em classes, onde a Escola reparte, com famílias desigualmente dotadas de capital cultural e da disposição para colaborar, a tarefa de reproduzir esse produto da história que constitui num momento determinado o modelo legítimo da disposição cultivada, nada serve melhor ao interesse pedagógico das classes dominantes que o *laisser-faire* pedagógico que é característico do ensino tradicional, já que essa ação à revelia, imediatamente eficaz e, por definição, inapreensível, parece predestinada a servir a função de legitimação da ordem social. (BOURDIEU, 1992, p 214)

Seria, no mínimo maldade atribuir todos os males da sociedade à escola. Seria, também, ingenuidade afirmar que ela pouco ou nenhuma responsabilidade tem. Sendo a escola, como afirma Bourdieu, um instrumento de “legitimação da ordem social” (BOURDIEU, 1992), ela tem participação ativa na produção e reprodução desses mesmos caracteres sociais vigentes, e que vigoram, tanto em seus avanços como em suas adversidades, reproduzindo assim como o desenvolvimento social, também suas características mais nefastas.

De acordo com a lógica ocidental, a qual o Brasil e todos os países da América do Sul adotam e, do modo como foi imposta aos países americanos, bem como aos africanos e de todo o mundo, crê-se que todas as circunstâncias, fatos e comportamentos podem e devem ser codificados, através de um processo que as valide enquanto modelos de uso universal e, no qual incluem-se os códigos morais e éticos. Também a educação, em que as relações pedagógicas tendem a modelar e estruturar os comportamentos que a todos possam formar cientificamente, eliminando as inconsistências, as ambiguidades, de maneira universal, segundo um mesmo processo de legitimação. Independentemente das diferenças formativas que caracterizam o ser humano.

Sendo esse processo de formação educacional exterior, ou seja, de fora da comunidade, da convivência mútua e do local onde o indivíduo está, que o forma e o move, toma para si a validade da verdade, da conduta e dos preceitos morais e éticos, eliminando e tomando como falso qualquer manifestação ou conduta ética e moral que não se adegue ou seja considerado inadequado segundo essa mesma lógica de validação ocidental, ou como explica Tasat (2018)

todo o pensamento que não depende do processo de validação não entra na nossa lógica ocidental. [...] apela à epistemologia da certeza, sem dúvida, e não à mudança, configurando uma estabilidade de um sistema hegemónico onde o antagonismo não é tido em conta, onde parece que somos todos iguais e que todos podemos progredir. Desta forma, não se considera que somos diferentes e que o que move a história é o conflito, reflectido no implícito das coisas e das palavras, armado nos discursos e nos imaginários sociais. (TASAT, 2018, p 83. Tradução nossa)³⁷

Da convivência e da confluência de saberes múltiplos e diferentes entre eles mesmos, em que uma situação pode ser confrontada a partir das mais variadas formas e pelos mais diversos sujeitos, a escola propõe-se a converter a multiplicidade em unicidade, a partir de um ponto de partida, lógico e excludente, que torne a multiplicidade em uma convenção curricular que deve ser ministrada, absorvida teoricamente, enquanto, por outro lado, exclui toda e qualquer manifestação que promova a interculturalidade, ao mesmo tempo que fomenta a multiculturalidade, em que ao fim e ao cabo o sujeito nada ou muito pouco tem de concreto. Kusch elenca saberes dos mais diversos produzidos pela humanidade, no entanto, afirma que

No entanto, estamos infelizes. Normalmente estamos em uma corrente, e somos marxistas, existencialistas, neopositivistas lógicos, ocultistas ou o que seja, e até certo ponto resolvemos o problema. Mesmo assim, há mais. Embora sejamos uma dessas coisas, algo está faltando. Por fim, chega o momento em que nos perguntamos se ser marxista ou existencialista significa realmente saber tudo. Percebemos então, em certa medida, que penduramos um cartaz e que ainda há muito a saber. (KUSCH, 1976, p 16-tradução nossa)³⁸

Nesse sentido, essa mesma multiculturalidade é objeto de estudos, não de prática, uma vez que, nas práticas concretas, os conceitos, as regras morais e éticas são as já consagradas pelos séculos de dominação impetrada pelos colonizadores e sua ideologia se renova, de modo que a exclusão e a negação permaneçam como afirmação de sua condição de instituição representativa dos poderes estabelecidos.

³⁷ “todo pensamiento que no dependa del proceso de validación, no entra en nuestra lógica occidental. [...] se apela a la epistemología de la certeza, sin duda, y no cambiante, configurando una estabilidad de un sistema hegemónico donde el antagonismo no se tiene en cuenta, donde parece que todos somos iguales y que todos podemos progresar. De esta manera, no se considera que somos diferentes y que el que mueve la historia es el conflicto, reflejado en lo implícito de las cosas e las palabras, armados en los discursos e imaginarios sociales.”

³⁸ “Sin embargo nos sentimos descontentos. Generalmente nos *ubicamos* en una corriente, y somos marxistas, existencialistas, neopositivistas lógicos, ocultistas o lo que fuere, y en cierta medida resolvemos el problema. Pero sin embargo hay más. Aunque seamos una de estas cosas falta algo. A la larga llega el momento en que nos hacemos la pregunta sobre si ser marxista, o existencialista realmente significa saberlo todo. Advertimos entonces, en cierta medida, que nos hemos colgado un cartel y que falta mucho por saber.”

3.3 A negação como estratégia institucional

Como dito anteriormente, Shiva (2003) destaca a monocultura dos saberes como forma de dominação cultural, econômica e ideológica, através da imposição desses sobre todos os outros. Característica essencial da monocultura, sua extensão envolve todos os campos, eliminando-os e excluindo-os, como ervas daninhas, todas as outras formas de conhecimento e expressões culturais. Ideologicamente opera de maneira a abarcar sob si, falsamente, todas as outras culturas atraindo-as e, a partir daí pulverizando-as, tornando a única e absoluta nos campos dos saberes. Estratégia primordial de imperialismo econômico e cultural que também assinala o poder dominante sobre todos os que se opõem ou resistem a esse sistema de dominação e exploração, pois,

a ligação entre saber e poder é inerente ao sistema dominante porque, enquanto quadro de referência conceitual, está associado a uma série de valores baseados no poder que surgiu com a ascensão do capitalismo comercial. A forma pela qual esse saber é gerado, estruturado e legitimado e a forma pela qual transforma a natureza e a sociedade geram desigualdades e dominação, e as alternativas são privadas de legitimidade. O poder também é introduzido na perspectiva que vê o sistema dominante não como uma tradição local globalizada, mas como uma tradição universal, inerentemente superior aos sistemas locais. Contudo, o sistema dominante também é produto de uma cultura particular. (SHIVA, 2003, p. 22)

A partir da aceitação que subjuga toda possibilidade de um saber local, não universalizante e monocultural, é que se instala no subconsciente a noção de que não há, de fato, outra forma de saber que se ajusta aos saberes monoculturais. A violência ideológica da imposição cultural, econômica, psicológica e social, exterior, é tal que anula qualquer possibilidade de reflexão que busque refletir de maneira diferente, fora da totalidade do pensar unicizante e universalizante, a ponto de o próprio dominado considerar a si próprio como não-ser. E esse pensamento que se arraiga com a educação sistemática, baseada em valores e premissas externas ao seu estar, causa-lhe o que Rodolfo Kusch (2008, p. 63) denomina de dupla vetorialidade dos saberes e do pensar, em que a negação assume os caracteres de autoanulação; o indivíduo, arrancado, psicológica e ideologicamente de seu estar original, já sem a consciência de si mesmo, e, também, sabedor de sua inadequação ao poder dominante.

Seu saber, sua personalidade e cultura não são considerados quando confrontados com os saberes impostos, ao passo que estes não são seus. Suas tradições são inferiorizadas e

praticamente apagadas, como estratégia de dominação cultural universalizante, característica da cultura eurocêntrica imperialista, propositalmente estratégica conforme explica Shiva:

A dicotomia universal/local é desvirtuada quando aplicada as tradições do saber ocidental e autóctone porque a tradição ocidental é uma tradição que se propagou pelo mundo inteiro por meio da colonização intelectual. O universal deveria disseminar-se imparcialmente. O local globalizador espalha-se pela violência e pela deturpação. O primeiro plano da violência desencadeada contra os sistemas locais de saber é não considerá-los um saber. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso, antes de serem testados e comprovados pelo confronto com o saber dominante do Ocidente. A própria distância elimina os sistemas locais da percepção. Quando o saber local aparece de fato no campo da visão globalizadora, faz com que desapareça negando-lhe o *status* de um saber sistemático e atribuindo-lhe os adjetivos de "primitivo" e "anticientífico". Analogamente, o sistema ocidental é considerado o único "científico" e universal. Entretanto, os prefixos "científico" para os sistemas modernos e "anticientífico" para os sistemas tradicionais de saber tem pouca relação com o saber e muita com o poder. Os modelos da ciência moderna que promoveram essas visões derivaram menos da familiaridade com uma prática científica real e mais da familiaridade com versões idealizadas que deram a ciência um *status* epistemológico especial. (SHIVA, 2003, p. 22-23)

A autora ainda esclarece que a falsa ideia de que as formas tradicionais ou exteriores aos saberes monoculturais são fechadas em seus princípios, que são dogmáticos e irracionais, e que, ao contrário, a ciência moderna se constituiu pela abertura às novas ideias o que promoveu sua ascensão ao status de verdadeiro e absoluto saber, o que na realidade se apresenta como sendo o contrário. A pretensão de verdade absoluta e universal, característica da ciência moderna a conduz à irracionalidade epistêmica, a qual rejeita de forma peremptória qualquer manifestação oposta a seus dogmas e princípios. Tendo como forma de reação, ao que considera uma provocação, a desvalidação e a inferiorização dos saberes que não os seus. A superioridade de suas faculdades é intrínseca a sua pretensão. Shiva, quando fala, citando Horton (1967), explica que

das "faculdades cognitivas superiores" das formas de pensar da cultura científica moderna que constituem formas de explanação, previsão e controle de uma competência sem rivais em qualquer época e lugar. Essa superioridade cognitiva deriva, em sua opinião, da "abertura" do pensamento científico moderno e do "fechamento" do saber tradicional. No entanto, a experiência histórica de culturas não ocidentais sugere que os sistemas ocidentais de saber é que são cegos a alternativas. O rótulo de "científico" atribui uma espécie de sacralidade ou imunidade social ao sistema ocidental. Ao se elevar acima da sociedade e de outros sistemas de saber e simultaneamente excluir outros sistemas de saber da esfera do saber fidedigno e sistemático, o sistema dominante cria seu monopólio exclusivo. Paradoxalmente, os sistemas de saber considerados mais abertos é que estão, na realidade, fechados ao exame

e à avaliação. A ciência ocidental moderna não deve ser avaliada, deve ser simplesmente aceita. (SHIVA, 2003, p. 24)

Como a educação é semelhante a pretensão dominadora e excludente enquanto projeto imperialista ocidental, a proposta educativa tem como fim a dominação e a subjugação dos indivíduos por meio da aculturação. Os vários princípios educacionais ao longo dos tempos transmutam-se em epígrafes humanistas, positivistas, cientificistas, trabalhistas, dialógicas, todas enunciando o progresso e o desenvolvimento do ser humano como ser universal. Ao passo que buscam a medida exata da dominação. Nem de menos, a ponto de se revelar como instrumento ideológico dominador, nem de mais, a ponto de potencialmente poder promover a libertação e autonomia dos sujeitos, libertando-os da ignorância e da barbárie, preparando-os para um futuro de justiça e igualdade, através da educação. Formação que tem como princípio preparar os indivíduos para uma sociedade em constante mudança, de modo que possam se adaptar à uma nova ordem, capacitados para enfrentarem as mais variadas dinâmicas sociais em pleno movimento do mundo moderno.

Assemelhando-se ao projeto Iluminista, no qual a promessa de libertação das amarras do homem pela razão foram o direcionamento de um movimento de liberação das crenças limitantes que impediam as sociedades e toda humanidade, de crescer e se desenvolver técnica e cientificamente, o que sempre foi sabotado pelo domínio das paixões irracionais e que seriam extirpadas em nome da razão e do progresso da humanidade, porém, conforme diz Adorno, o que se revelou de fato foi a escravização do homem, sua total dependência em relação ao dominador, detentor do saber e do poder. Assim, conforme Adorno e Horkheimer,

O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. [...]. O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. (ADORNO e Horkheimer, 1985, p 18)

A união bem-sucedida entre educação e colonização tem na negação a atividade dominadora por excelência, atuando para suprimir qualquer forma ou práticas de superstição, comportamento e saberes que não sejam os seus, inviabilizando todas as manifestações

alternativas ao seu controle e sabedoria, o que tem como função a adaptação e o subjugo humano ao seu comando.

Manipulando as ações e atividades daqueles que estão sob seu domínio, a transmutação histórica, de valores, culturais, morais, comportamentais torna-se prática abrangente. Através da exclusão e negação contínua, o imperialismo das ideias e dos saberes, da economia, torna a América uma terra aplainada e preparada para uma nova cultura a ser implantada e semeada, pela educação e pela violência, suprimindo a história e inventando outra, exógena e autoritária. Assim afirma Tasat (2019) sobre a criação de um Novo Mundo, por meio da supressão da essência original nativa e a criação de um algo exógeno, com pretensão de original:

O novo mundo é o lugar da ressurreição do mito clássico, é o espaço da nova utopia, uma terra sem história para o europeu onde tudo pode ser feito. É um espaço não europeu, no sentido de uma Europa perfeita, sem vícios ou corrupção. [...]. A América entra na história universal (europeia) de forma errada. Disfarçado. [...] Os nomes dos conquistadores, abandonando os nomes dos povos ancestrais. Nova Granada, Nova Espanha, Nova Toledo. Tudo é redescoberto e renomeado. O nome é para conceder a essência, a definição, é para dar existência. É nomeado para apropriar-se, para localizar, para controlar. Nomear a América e nomear o americano é um processo de exercício do poder. (TASAT, 2019, p. 65. Tradução nossa)³⁹

Consequência desse processo de re-nomeação ou re-criação da história, dos costumes, e dos processos de formação, tem-se como resultado uma dependência intelectual, moral, ética que cumpre seu papel socializador de cultura exógena europeia, o qual, ao mesmo tempo em que nega o estar do nativo colonizado, se constitui, através do tempo e da prática repetitiva, como única alternativa que se conhece. O ato de eliminar qualquer pista ou possibilidade de manutenção e permanência conjunta de saberes e processos culturais, com a repetição e a recriação de novos comportamentos, leva o dominado a ter como seu aquilo que nunca foi: os saberes e a cultura, a tecnologia e o conhecimento aplicados as suas condutas, tornando quase que impossível uma retomada da sua originalidade, pois o hábito e a continuidade temporal da prática negadora levaram o negado a negar-se.

³⁹ “El nuevo mundo es el lugar de la resurrección del mito clásico, es el espacio de la nueva utopía, una tierra sin historia para el europeo donde todo puede hacerse. Es un espacio non-Europa en el sentido de una Europa perfecta, sin vicios ni corrupción. [...]. América entra a la historia universal (la europea) de forma equivocada. Disfrazada. [...] El conquistador nomina, abandonando los nombres de los pueblos ancestrales. Nueva Granada, Nueva España Nueva Toledo. Se redescubre e re-bautiza todo. El nombre es otorgar la esencia, la definición, es dar existencia. Se nombra para apropiarse, para ubicar, para controlar. Nombrar América y nombrar lo americano es un proceso de ejercicio de poder.”

Todo esse processo constitui o que Rodolfo Kusch apontou como uma dificuldade própria do colonizado que, aparentemente adaptado a uma cultura que não é a sua, alienado de sua original condição, é incapaz de assumir seu estar, uma vez que o considera ultrapassado, quando não demoníaco e acultural, fora dos padrões em que foi moldado durante toda sua vida. Inapto a reconhecer o outro como possibilidade de saber e conhecer. Dependente, exatamente desse outro, dominador, a quem não se assemelha, que lhe exterior e tenta dominar seu corpo e sua alma, ao ponto de não admitir outra possibilidade, outro estar. Nesse sentido, tem-se a dificuldade em emergir da consciência da sua cultura, pois, além de uma postura de impessoalidade frente a nossa cultura,

Vemos as ciências montadas por outros e é natural que, da mesma forma que vemos, não pudésemos fazer nós mesmos. Ousaríamos inventar a fenomenologia ou a ciência atômica, ou a medicina elaborada em laboratórios muito bem montados, com base em dólares, em outros países? Atrás do nosso colonialismo existe um modelo matemático segundo o qual existe a possibilidade de se conseguir a afirmação com um esforço determinado em nome de um homem universal que vive apenas de afirmações, mas que é um produto local do Ocidente. E o problema é fazer o oposto. (KUSCH, 2008. P. 1080. Tradução nossa)⁴⁰

3.4. Negação enquanto táticas de resistência popular - saber ou sabedoria?

Rodolfo Kusch, em suas obras, pouco abordou de forma específica o tema da educação, bem como da educação escolar. Em algumas passagens o autor discute algumas situações específicas e pontuais, principalmente acerca da sua experiência na escola, relatando alguns casos reais e poucas considerações sobre a educação de forma geral. Por outro lado, aborda o tema da formação do homem, dos processos de desenvolvimento dos povos, especialmente americanos. E, ao tratar dessa temática, o autor reflete sobre o tema da constituição dos povos originários, ao qual se vincula o seu trabalho. Ainda ao tratar deste tema, Kusch denuncia uma ordenação que, de certo modo, aliena-os, introduzindo uma organização que lhe é exterior, desvinculada da realidade e de sua da cultura. Deslocando o eixo formativo para a adaptação do homem à cultura europeia, suas práticas, suas ideias e seus comportamentos em geral, modelando, assim, como que de maneira espelhada ao modelo europeu, o cidadão americano.

⁴⁰ “Vemos las ciencias montadas por otros y es natural que, eso mismo que vemos, no lo podríamos hacer nosotros. ¿Acaso nos atreveríamos a inventar la fenomenología o la ciencia atómica, o la medicina elaborada en laboratorios muy bien montados, sobre la base de dólares, en otros países? Detrás de nuestro colonialismo hay un modelo matemático según el cual hay una posibilidad de lograr la afirmación con un determinado esfuerzo en nombre de un hombre universal que vive solo de afirmaciones, pero que es un producto local de occidente. Y el problema consiste en hacer lo contrario”

O autor propõe que a formação do americano necessita se desvincular das práticas inerentes à cultura europeia, buscando um modo de agir que resgate e propicie o desenvolvimento de uma opção formativa originária. Que evidencie e valorize as formas de comportamento e o ethos autóctone, negando toda imposição que se apresente como alienante, como excludente de seus costumes. Ao mesmo tempo em que declara e esclarece que qualquer iniciativa que se mostre autêntica tem, necessariamente que passar pela negação da negação, pois, se não for assim, na realidade é uma continuidade do processo. Deixa de romper com a colonialidade negadora, imposta já na conquista da América, e que tentou implantar aqui uma extensão do continente europeu, uma europeização colonial.

Nesse sentido, como desenvolver uma filosofia da educação tendo como fundamento o pensamento de Rodolfo Kusch? Ao analisarmos as teorias educativas propostas no nosso presente e, também no nosso passado educacional, encontraremos as mais variadas teorias e metodologias, em sua maioria importadas da Europa ou dos Estados Unidos, que representam, no continente americano, uma extensão do pensamento e da cultura deles. Se, o primeiro passo para uma libertação da nossa colonialidade cultural, intelectual e formativa, é negar aquele que nos nega, a situação aqui nos leva a dois caminhos.

O primeiro consiste naquilo que é um dos preceitos mais importantes na obra de Kusch, quer seja, a nossa cultura autóctone, pois, ainda que colonizados pelo pensamento ocidental europeu, o estar prevalece. Ao propor o estar como o fundamento do ser, tendo como princípio a autoctonia do pensar, é muito importante buscarmos nos intelectuais e educadores americanos uma resposta que seja próxima e traduza a libertação do que se convencionou chamar de colonialidade dos saberes. Pensadores e educadores que sejam comprometidos com o desenvolvimento da cultura americana e da nossa formação cultural.

O segundo caminho, nos conduz à estratégia de ação que Rodolfo Kusch observou nos povos onde esteve estudando e em suas pesquisas. Uma forma de resistência ou uma tática que, ao mesmo tempo que consiste em se apropriar da cultura que lhe é imposta, tratando de aproveitar o que lhe melhor convém e descartar aquilo que lhe é impróprio. A essa tática de assimilação da cultura e dos saberes dos colonizadores dos povos americanos, Kusch chamou de fagocitação, que seria o modo como “recuperaríamos a hierarquia do pensamento, sua colocação no que acreditamos que deveria ser” (Kusch, 2007, v.2, p. 603. Tradução nossa)⁴¹, buscando superação da colonialidade através das contribuições das mais variadas formas de estar e, também aqueles que contribuiriam para o desenvolvimento de um modo seminal de

⁴¹ “recobraríamos la jerarquía del pensar, su colocación en lo que creemos que debe ser”

pensar a educação no continente americano, a partir de seus próprios pressupostos culturais e metodológicos.

A negação, que gera uma distorção, bem como a ambivalência espiritual e cultural naquele do qual lhe é roubado seu estar, também causa aquilo que Paulo Freire denomina de desumanização em quem promove o roubo. Tornando ambos ambivalentes e descaracterizados de seu estar originário, pois aquele que se considera o salvador, na verdade torna-se agressor violento. Por outro lado, os sujeitos e povos objetos da redenção civilizatória tornaram-se ambíguos; arrancados de seu estar nativo e lançados na indeterminação cultural e existencial.

Negar a negação apresenta-se como um caminho, uma possibilidade de restauração para os dois lados da história, do colonizado e do colonizador. É preciso admitir que a colonização e a desfiguração do estar sendo dos povos americanos é histórico. E ao buscarmos recuperar o estar sendo já estamos de certo modo nos libertando dos traços e marcas de uma colonialidade que nos afetam ao ponto de concordarmos em sermos roubados, com o argumento de que, como diz Freire “a violência dos opressores instaura uma outra vocação – a de ser menos” (FREIRE, 1977, p.30) que é tida como vocação histórica, quase como algo dado. Na verdade, se admitíssemos [...] que é vocação histórica, [...] nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (FREIRE, 1977, p.30)

Aqui surgem algumas questões: em que consiste esse método educacional da negação da negação? É um método? É uma proposta de ensino? O que é negado, que será questionado nessa proposta? Que Filosofia Educacional fundamentaria a construção de uma filosofia da negação?

Na verdade, uma filosofia da educação fundamentada nos estudos de Rodolfo Kusch apresenta-se como uma proposta ética. Um enfoque educacional embasado pelos princípios da ética, que também se apresenta como um ensaio para aprofundar uma perspectiva cultural em educação. Uma abordagem intercultural e ética que se propõe analisar formas e princípios que fundamentem uma educação voltada para o respeito e a integração dos saberes e dos indivíduos através de ações e estratégias que orientem e esclareçam educadores e educandos de sua importância enquanto pessoas. Que busque identificar e apontar os princípios que norteiam os atos de negação e de exclusão, os quais ocorrem nas dinâmicas educacionais e, também em todos os processos formativos.

Trata-se, então, de propor reflexões para uma nova metodologia, uma nova estrutura curricular, que identifique o que há de positivo e o que há de negativo e aponte o que é

excludente, aquilo que nos nega, bem como identificar o que contribui para uma integração intercultural na educação.

Antes mesmo de elaborar, ou vislumbrar uma possibilidade educacional, é preciso lembrarmos que a educação é para pessoas. De maneira alguma ela trata com objetos que resultam de operações de cálculo lógico e aritméticos, fixados num patamar de exatidão, bem como seus resultados. Esse é um aspecto a ser negado, pois faz parte de um processo que, consideraremos aqui, passado, quando "levantaram o mito da limpeza e do fedor da América, quando criaram políticas puras e teóricas, economias impecáveis, uma educação abundante e variada, cidades espaçosas e brancas e aquele mosaico de repúblicas prósperas que cobrem o continente". (KUSCH, 2007, v2, p. 13. Tradução nossa)⁴². A indeterminação e a emocionalidade são agentes ativos a serem considerados num sistema que se ocupa de pessoas, o que pode contribuir para a formulação de uma nova proposta pedagógica.

É necessário, também, a compreensão profunda das dificuldades e obstáculos que enfrentamos na atualidade, de modo especial na escola pública, que é alvo de nosso trabalho, estudos e reflexões, uma vez que muitos, sem conhecer essa realidade, partem de concepções fixas de educação, visando a fins já conhecidos, quais sejam os já esperados logicamente, em uma escala de conceitos e proposições calculadas que pouco ou nada tem a ver com o estar dos indivíduos aos quais se empenha. O problema da cidadania, da formação para a liberdade e para a autonomia não pode se resumir apenas à técnica para o trabalho e para o mercado somente. São muitas as problemáticas, entre tantas, podemos ainda refletir:

como as pessoas se tornam suscetíveis ao respeito e à igualdade democrática? O que as faz buscar a dominação? [...] a luta política pela liberdade e pela igualdade, deve, antes de tudo, ser uma luta de cada um [...] o choque interior de civilizações pode ser percebido em muitas lutas em torno da inclusão e da igualdade que tem lugar nas sociedades modernas: debates sobre a imigração; sobre a adaptação de minorias religiosas, raciais e étnicas; sobre a igualdade de gênero; sobre a orientação sexual; sobre a ação afirmativa. Em todas as sociedades, esses debates causam ansiedade e agressividade; em todas, também, existem forças que defendem a compaixão e o respeito. (NUSSBAUM, 2015, p. 29-30)

Nesse contexto, nossa realidade confronta-se com essa necessidade do debate. Porém, a atualidade brasileira está mais propensa à agressividade do que disposta a debater e refletir,

⁴² "levantaban el mito de la pulcritud y del hedor de América, cuando creaban políticas puras y teóricas, economías impecables, una educación abundosa y variada, ciudades espaciosas y blancas y ese mosaico de republiquetas prósperas que cubren el continente."

embora esta perspectiva também continue existindo de maneira velada, negando a negação que se lhe impõem. Ainda assim, o contraste entre a realidade e a necessidade indica mais fortemente a urgência de tornar consciente o *fagocitar*. Especialmente na educação, pois “a fagocitação não é consciente, [...] opera na inconsciência social, fora do que é oficialmente inconsciência social, independentemente do que se pensa oficialmente sobre cultura e da civilização. (KUSCH, 2007, v2, p. 197. Tradução nossa)⁴³.

Dentre os vários discursos em educação, a ideia do lucro e da adaptação para o mercado de trabalho, está a dissolver a capacidade de agir e pensar criticamente, bem como de propor e encarar os problemas locais e mundiais, como cidadãos globais. O sistema educacional no Brasil e no mundo, por trás do discurso que permeia os escritos oficiais, acaba por desvalorizar, paulatinamente, o ensino voltado para a formação plena do cidadão, através das várias metodologias rígidas, direcionando seus objetivos para organização de disciplinas técnicas e científicas, as quais os detentores do poder julgam serem as ideais para o desenvolvimento de um país forte economicamente, em detrimento da formação reflexiva e emancipadora para o pleno exercício da cidadania.

De fato, os defensores do crescimento econômico ilimitado não somente consideram as artes e os estudos humanistas com certa inutilidade, como também tendem a considerar que, dotando os cidadãos de uma consciência crítica, isso constituirá uma ameaça ao progresso de uma sociedade que ignora as desigualdades reais e as discriminações de todo tipo. Assim, o padrão educacional que se sobrepõe é o de adaptação do indivíduo. Forma que traz em seu enunciado a necessidade de se ajustar constantemente à novas exigências técnicas e psicológicas que o mercado de trabalho exige, esvaziando assim todo conteúdo formativo, bem como a possibilidade de o sujeito obter, através de experiências de aprendizagem, mais que técnicas e padrões de ajustes profissionais.

Este ponto de vista não significa, afirmar um tipo de ensino e formação sobre outro. A preparação para o mundo do trabalho é essencial, como parte de um processo de aprendizagem plena do indivíduo para o exercício pleno da cidadania e sua emancipação. Adaptar-se às mais diferentes situações de forma crítica e autônoma é também um pressuposto da educação e do ensino de filosofia, uma vez que segundo Adorno,

a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo

⁴³ “la fagocitación no es consciente sino que opera más bien en la inconsciencia social, al margen de lo que oficialmente se piensa de la cultura y de la civilización”

nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe, precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p.143).

Nesse contexto, ao emergir para o nível consciente, a fagocitação torna-se ação deliberada, estratégica, que busca na essência da nossa colonialidade, o estar que coexiste e persiste, enquanto resistência inconsciente, o que pode conduzir não somente nossa educação, como, também, toda uma geração negada, a qual cresceu sob o signo da “educação bancária” denunciada e combatida por Paulo Freire em toda sua vida de educador e, eternizada na sua obra *Educação como Prática da Liberdade*. Geração que, de acordo com Rodolfo Kusch ainda vive sob um ideal de educação colonial, a qual traz consigo a formação de uma mão de obra passiva, educação que empobrece o espírito, ao mesmo tempo em que instiga uma formação individualista, um "empreendedorismo agressivo... O sentido moral entorpecido". A nível cultural revela-se uma "investigação estéril", "alexandrianismo", o domínio da enciclopédia na educação, ou seja, "o conhecimento está divorciado da vida" (KUSCH, 2007, v2, p. 147)⁴⁴. Falseia-se, assim, a noção de indivíduo e cultura, em nome de objetivos ideológicos para a manutenção da colonialidade, tanto dos saberes, quanto cultural e econômica.

Em relação à formação de professores as dificuldades são semelhantes. Diferindo na importância e na urgência na formação desses para com aqueles. São esses educadores que poderão levar adiante o projeto do estar-sendo. Elevarem-se e progredirem-se na ação fagocitante, e na negação da negação. É o professor, em primeira instância, aquele que vai identificar todo o amálgama da negação, no seu cotidiano de trabalho. É ele, quem promoverá esse processo, visando a formação de uma nova concepção e de indivíduos capazes de exercer seus direitos e sua capacidade de resistência aos agentes sociais negadores de seu ser. Assim, “do ponto de vista do mero ser, a evolução da América pode ter um significado muito especial” (KUSCH, v2, p. 180).⁴⁵

⁴⁴ “espíritu de empresa agresivo ... Se embota el sentido moral”. En el plano cultural aparece "la investigación estéril", el "alejandrismo". el dominio de la enciclopedia en educación o sea que "el saber se divorcia de la vida”.

⁴⁵ “desde el punto de vista del mero estar, la evolución de América puede tener un sentido especialísimo”

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho de pesquisa, que se embasou nas obras de Rodolfo Kusch, nos conduz à necessidade de reflexão profunda acerca da educação que almejamos. Educação intercultural, fundamentada no pensamento americano, reflexão que se materialize em ação, que busque na própria experiência americana, nos saberes adquiridos ao longo de toda a história deste continente e não somente no seu período pós descobrimento e ocidentalização, que na sua própria essência, possa emergir para as reais necessidades da sua cultura e, com maior urgência na educação.

De maneira alguma, estas considerações sugerem, nem sequer desejam negar a inexistência de reflexões acerca das condições, das necessidades e da urgência de uma educação de qualidade e democrática. São muitos aqueles que se dispuseram a pensar a educação, seja no Brasil, na Argentina, no Chile, México, e em todos os países americanos. Todos preocupados com as necessidades e a precariedade da educação pública e, também a educação de um modo geral. Os desmontes, a precarização, os desmandos e mandos a que foi submetida a educação nesse continente remonta aos seus primeiros colégios, há séculos.

E nem é novo o pensamento que aqui encontra sua conclusão: a necessidade de um pensamento legitimamente americano. Rodolfo Kusch, já em meados do século XX propunha um olhar voltado para o nosso continente. E, assim como suas teses, outras reflexões também foram negadas, como aqui no Brasil, nos trabalhos de Paulo Freire. Visionários americanos, negados pelo imperialismo cultural eurocêntrico, e, também, pelos próprios americanos, principalmente. Seus países os negaram. No entanto, a força de um pensamento e de um sonho sobrevive e toma força com o passar dos anos. É a resistência do oprimido. A persistência do negado, que mesmo sendo excluído, coexiste com seu negador, ainda que oculta aos olhos materiais, permanecendo como essência americana.

No que se propõe, o pensamento de Rodolfo Kusch é instigante e contagioso. De tal modo que nos leva a questionar a cada capítulo sobre que tipo de educação desejamos para o nosso povo. Por qual modelo de educação lutamos? Por um paradigma que nega a nós mesmos, subjugando-nos a uma formação que visa ou nos molda para a exploração permanente? Para o mercado de trabalho? Esse é o fim último da educação que queremos e pela qual nos empenhamos por desenvolver e refinar? Para que se formem consumidores cegos e vorazes, dos produtos de sua exploração, constituindo, assim, um círculo exploratório que se dirige a permanência no tempo e no espaço? Consumidores diplomados? Adoradores de uma cultura

exógena, que subjuga material e subjetivamente, através da expropriação física e existencial? Ou desejamos refletir, para além da reflexão, como indivíduos pensantes, conforme diz Tasat (2019, p.66), necessitamos tornarmo-nos um povo para além de conhecedores, pensadores, que pensam seu estar aqui, em uma educação que supere a formação para o trabalho e o consumo, e valorize os indivíduos, o outro, no sentido não individual, mas da comunidade, da cultura, dos saberes, o outro. Que pelo pensamento ativo liberte-se do que Kant chama de menoridade da razão, e tome para si o seu estar-sendo. Uma educação americana.

Porque ainda falamos em razão se a própria racionalidade, sua lógica e sua estrutura de funcionamento e construção de saberes que tem validade de verdade, é o algoz que exclui, nega, violenta toda a existência humana? Que suprime qualquer possibilidade do diferente (terceiro excluído). Ou que transforma, de maneira absoluta, todos aqueles que não estão sob sua sombra, em bárbaros infieis, que devem ser extirpados, seja pela aculturação ou pela eliminação direta? Falamos e pensamos em uma razão fagocitante, porque é ela a única que poderá nos fazer emergir para nós mesmos, os outros, terceiros excluídos. É somente nela que, assumindo a multiplicidade cultural, a interculturalidade crítica, alcançar-se-á a convivência e a integração dos mais variados saberes e conhecimentos. É nela, a razão fagocitante que a existência pode afirmar-se globalmente como *estar*.

Como afirma Adorno (1985) “a razão, a ciência, não escolhem culturas, não têm ideologias, elas são democráticas”, ela, a razão não serve a reis, nem a nobres, é autenticamente universal, de todos. No entanto, quando assaltada por ideologias, pelos poderes econômicos, o uso que se faz pode ser devastador. Assim, tomados pela cultura eurocêntrica e servindo a ela, nos nominaremos a nós mesmos bárbaros que necessitam se amoldar aos critérios civilizatórios ocidentais. Processo de busca eterna pela civilização, sem jamais sermos assim considerados, no anseio do ser, ou, emergindo pela razão fagocitante, reconheceremos que bárbaros somos, e de nossa barbárie emergiremos para uma civilização americana, para uma consciência e um pensar originário, a partir do reconhecimento de nosso estar na América. Estar sendo, enquanto seres culturais, o outro da cultura, reconhecidos pela razão, e com ela, que fagocita, e elimina as ideologias negadoras e a universalização que exclui o diferente. A partir de uma educação que promova o outro, que seja integradora, que possibilite a interculturalidade crítica de maneira real. São estas as questões que mais intrigam, e nos incitam nas obras de Rodolfo Kusch.

Desenvolver uma Filosofia da Educação, tendo como suporte a obra de Rodolfo Kusch, é tentadora e gigantesca. Abordar a necessidade de uma ação fagocitante, que elabore suas

reflexões de modo a elevar o pensamento originário, resgatando os saberes do nosso continente, com vistas a emergir um pensamento educacional autóctone, que se valha das melhores ideias e ações de outros povos, fagocitando-as em nosso benefício. Um pensamento que esteja claro e atento diante das nuances ideológicas e técnicas que negam nosso estar e, portanto, suprimir essas ações, negando-as. Um estudo aprofundado, fagocitante, de pensadores e educadores americanos, em busca do resgate da nossa memória cultural, como possibilidade de um projeto de educação integrador do estar e do ser (estar-sendo), demandaria a elaboração de outra dissertação, que se somaria a essa. Aqui, delineamos, em linhas gerais, as possibilidades de um projeto como esse.

Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar,1985.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1995.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad.de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco. Trad. e notas de António Castro Caeiro**. 4. ed. Lisboa: Quetzal, 2012.

ARISTÓTELES. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ARISTÓTELES. **A Política**. 15º Edição. Coleção Mestres Pensadores. Tradução de Nestor Silveira Chaves. - São Paulo: Escala.1996.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **A liturgia da escola moderna: Saberes, valores, atitudes e exemplos**. *Hist. Educ.* [online] Porto Alegre v. 18 n. 44 set./dez. 2014 p. 99-127.

_____. **O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes**. In: OS intelectuais na história da infância, 2002.

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

RAMOS. Cesar. **Ética e política em Aristóteles**. In. CANDIOTO, C. org. *Ética: Abordagens e Perspectivas*. – Curitiba: Campagnat, 2010.

CARDOSO, Sérgio. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2009.

COMÊNIO. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

CULLEN, Carlos. El estar precede al ser (Kusch) como presupuesto para plantear la interculturalidad. Palestra proferida na Conferencia Inaugural del Coloquio Internacional: “Pensar la Interculturalidad”. Canal CIEL Universidad de La Serena, 2020. Vídeo de 37:58 min. Disponível em: https://youtu.be/4_F6y9F-B4o. Acesso em 16/03/2021.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes. (2001).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993

ERASMO DE ROTERDAM. **Elogia da loucura**; tradução de Paulo M. Oliveira. Rio de Janeiro: Ediouro, 1975

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. 2008. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

GONDRA, José G. **A emergência da escola** (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2018.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar**. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo: n. 8, p.159-180, jul./dez., 2004.

HÉBRARD, Jean. 1990. **A escolarização dos saberes elementares na época moderna**. In: Teoria & Educação. n° 2. Porto Alegre: Pannonica.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora da Unesp, 2015, 207p.

HUME, David. **Minha Própria Vida**. In: HUME, David. Ensaio Morais, Políticos e Literários. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

JAPIASSU, Hilton. **O espírito interdisciplinar**. Cadernos EBAPE.BR. vol. IV, n.3, out. 2006, p. 1-9. Disponível em: <<https://www.ebape.fgv.br/cadernosebape>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento**. (5 de dezembro de 1783). Traduzido por Luiz Paulo Rouanet.

KUSCH, Rodolfo. **La negación em el pensamiento popular** -1ª ed. – Buenos Aires: Las cuarenta. 2008.

_____. **Obras completas**- 1º a ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007, v. 2, 712 p.; 17 x 11.

_____. **Obras Completas** -1º a ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007, v. 1, 656p.; 17 x 11.

_____. **Geocultura del Hombre Americano**. Colección ESTUDIOS LATINOAMERICANOS. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro. 1976.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

MACEDO, Lino de. In: *Patio: revista pedagógica*. Ano VI, nº 22 julho/agosto 2002. Editora Artes Médicas Sul Ltda. Disponível em <http://www.drearaguaina.com.br/educ.../cc/texto_1_reflexoes_cotidiano_na_sala.doc> acesso em: julho de 2018.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. *Teoria e Educação, Local*, n. 4, 1991. p. 109-139.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p 31-73.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *NOVOS ESTUDOS, CEBRAP* 79, novembro 2007, p. 71-94

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019

SEVERINO, A. **A contribuição da filosofia para a educação**. *Aberto*, Brasília, v. 9, n. 45, p. 19-25, 1990.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo, Gaia, 2003.

TASAT, Jose Alejandro. **La educación negada.: aportes desde un pensamiento americano**. Prometeo Libros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2019. Disponible em< http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2019/10/29/la_educacion_negada>. Acesso em 20/01/2021.

TASAT, José Alejandro. La naturaleza de La Cultura: la convivencia de los antagonismos. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 82-90, set./dez. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

VINCENT, Guy; LAHINE, B. & THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun 2001, p. 7-47.

Tópicos. Revisão do texto: Levi Condinho. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Março de 2007. Disponível em www.obrasdearistoteles.net/files/volumes/0000000033.pdf. Acesso em: julho de 2018.